ВЕКТОР НАУКИ Тольяттинского государственного университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 1 (20)

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, доцент
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 30.03.2015.
Формат 60x84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 31,2.
Тираж 100 экз. Заказ 3-309-15.

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

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОГО ДОСУГА ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ
Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, Бугадинова Рамина Абусалатовна....9

ПРОБЛЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ
Абдулсалимли Ибрагим Мамедрагим оглу....11

КВЕСТ-ЭКСКУРСИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ЭКСКУРСИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Алексеева Наталья Дмитриевна, Рябова Евгения Валентиновна....14

СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА
Атаманская Кристина Игоревна....18

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВО-ЛИТЕРАТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ
Барабаш Ирина Владимировна....22

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ К САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ФИЛОСОФСКОМ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ
Бекоева Марина Ивановна....25

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОПРОСОВ ДИАГНОСТИКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
Богданова Анна Владимировна....29

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОГО СЕРВИСА В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Бухалова Наталья Александровна, Павлова Ольга Анатольевна, Шумилова Ольга Николаевна....32

ПОЛИТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И ПОЛИТИЧЕСКАЯ МОДЕРНИЗАЦИЯ
Гаджалыев Эльнур Бейбала оглу....38

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ЧАСТНОЙ ШКОЛЕ «ДЕТСКИЙ САД» В ИРКУТСКЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.
Гаращенко Любовь Витальевна....42

ПУТИ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА НА ПРИМЕРЕ НАЧАЛЬНОГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Голубь Инна Борисовна....45

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ В УЧЕБНЫХ ПЛАНАХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ УКРАИНЫ
Грицай Наталия Богдановна....49

СТРУКТУРА ИМЕНОВАНИЯ РУССКОГО ЧЕЛОВЕКА
Гузнова Алена Вячеславовна....53

ИССЛЕДОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ
Гусейнова Гюльнара Гусейн Ага кызы....56

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ПРОЦЕССНОГО И СИСТЕМНОГО ПОДХОДОВ К МЕНЕДЖМЕНТУ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
Гуськова Татьяна Валентиновна....57

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-МОДУЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ
Данилина Елена Александровна....61

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС
Ершова Ольга Викторовна, Чупрова Лариса Васильевна....65

СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ КОСМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ
Иванова Ирина Викторовна....68

ПРЕДПОСЫЛКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕГРАЦИИ СТРАН ЕС И РОССИИ В ЕДИНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО
Игнатьева Наталья Николаевна, Лисенкова Елена Владимировна....72

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
Избаш Леонид Михайлович....74

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ МУЗЫКИ В ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
Камилова Нармин Мубариз гызы....77

ЕВРОСИРОТСТВО В ПОЛЬШЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
Карпенко Ореста Евгеньевна....81

РАБОТА С СИНОМИМАМИ КАК СРЕДСТВО ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ШКОЛЬНИКОВ
Касумова Нармин Иса кызы....84

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ
Квасных Галина Сергеевна, Саржанова Айнагуль Николаевна....87

ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ СИСТЕМЫ ТРЕБОВАНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ
Кожурова Алина Алексеевна....90

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ВИРТУАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»
Кольева Наталья Станиславовна....92

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТЫ В СИСТЕМЕ ТРАНСКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
Кузнецова Наталья Сергеевна....95

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
Кулаева Зера Савельевна, Каргиева Замират Каникоевна....98

Содержание

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА
Левченкова Татьяна Викторовна....101

КУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ, КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ
Леушина Елена Александровна....104

ФИЛОСОФИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ КАК СМЫСЛОВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
Лодатко Евгений Александрович....107

СУЩНОСТНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ДЕФИНИЦИЙ ФЕНОМЕНА ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
Лоюк Оксана Викторовна....111

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЧЛЕНОВ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ХОЛДИНГА
Максимова Елена Александровна....115

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРЕДШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
Мальгина Оксана Александровна....118

КУЛЬТУРА РЕЧИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМОЕ СВОЙСТВО УЧИТЕЛЬСКОГО ТРУДА
Манафлы Ханумана Фатали кызы....120

О КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УРОКА СЛОВЕСНОСТИ
Медведева Виолетта Вениаминовна....123

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ
Месут Кызыл Ихсан....126

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
Чупрова Лариса Васильевна, Мишурина Ольга Алексеевна....128

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СФЕРЫ БИЗНЕСА В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА
Молоткова Наталия Вячеславовна, Лапина Татьяна Ивановна....131

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
Ершова Ольга Викторовна, Муллина Эльвира Ринатовна....134

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОБЛЕМА КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Одарич Ирина Николаевна....137

АНАЛИЗ ИЗМЕНЕНИЯ ЗНАЧИМОСТИ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В КУРСЕ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ В СИСТЕМЕ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
Павлова Елена Сергеевна, Никитина Марина Геннадьевна....140

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ: ТЕОРИЯ И ОПЫТ
Павлова Ольга Анатольевна, Шумилова Ольга Николаевна....143

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС 3 +
Платонова Раиса Ивановна....147

РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН НА ВТОРОМ ЭТАПЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА
Поляков Михайлович Валерий....150

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Попов Евгений Сабирович....154

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 6 -7 ЛЕТ И УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
Пустовалова Наталья Ивановна, Пустовалова Виктория Геннадьевна....157

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
Пустовалова Наталья Ивановна, Кушумбаев Агибай Бахыткиреевич, Федяева Марина Валентиновна....162

ВОСПИТАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ, ПЕРЕЖИВШИХ НАСИЛИЕ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВЫХ СИТУАЦИЙ
Овчинникова Ирина Викторовна, Пчелинцева Евгения Владимировна....166

ПРИМЕНЕНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ ОБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ГИМНАЗИИ
Родионова Наталья Ильинична....169

ТЕНДЕНЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО МАГИСТЕРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БРИТАНСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ
Рокосовик Наталия Васильевна....172

ЭКОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ
Заглядимова Нина Валентиновна, Рыбакова Галина Викторовна....175

ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ
Саржанова Айнагуль Николаевна, Квасных Галина Сергеевна....179

РАЗНОУРОВНЕВЫЕ ДОМАШНИЕ ЗАДАНИЯ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИКА»
Сидорова Анна Владимировна....182

ПОЛИТИКА СОВЕТСКОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ ГАЗЕТЫ «КРАСНЫЙ СПОРТ»)
Стряпихина Анна Александровна....184

О СПОСОБАХ ПРЕДМЕТНОЙ МОТИВАЦИИ В УСЛОВИЯХ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
Сутягина Ольга Владимировна....187

ПЕДАГОГИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА
Сущенко Роман Витальевич....189

ПОНЯТИЕ, ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРИМЕНЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ NON-FICTION В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
Толикина Елена Анатольевна....193

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ НЕПРЕРЫВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Третьякова Елена Михайловна....196

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ЦЕННОСТНЫХ ПРИОРИТЕТОВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА
Туаева Лариса Ахсарбековна....198

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА И ВНЕШНИХ ПАРТНЕРОВ В РАМКАХ ЛОКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА
Харченко Светлана Альбертовна....201

МОНИТОРИНГ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «МЕНЕДЖМЕНТ»
Чиркова Ольга Владимировна....206

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН
Чупрова Лариса Васильевна, Ершова Ольга Викторовна....209

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ ПОЛОРОЛЕВОЙ – ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Шинкарёва Надежда Алексеевна....212

АНАЛИЗ ТРЕБОВАНИЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ВОСТРЕБОВАНЫХ КАДРОВ ДЛЯ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ТУРИСТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Якунин Вадим Николаевич, Крамарова Татьяна Юрьевна....216

психологические науки

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА ВОСПИТАННИКОВ 1 КУРСА СУВОРОВСКОГО ВОЕННОГО УЧИЛИЩА
Анцибор Юлия Анатольевна....219

РЕЛИГИОЗНЫЕ СИМВОЛЫ
Буравлева Наталья Анатольевна....222

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ОВЛАДЕНИЕ ВЕРБАЛИЗАЦИЕЙ ДЕТЬМИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ
Галеева Елена Владимировна, Галкина Ирина Александровна....225

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ
Жуйкова Ирина Васильевна....227

КОРРЕЛЯЦИОННЫЙ АНАЛИЗ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА И ПОТРЕБНОСТЕЙ ВОСПИТЫВАЮЩИХ ВЗРОСЛЫХ, ИХ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ С ДЕТЬМИ
Кананчук Лидия Александровна, Смолева Татьяна Октябриновна....230

АКТИВНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
Карманчиков Александр Иванович, Васюра Светлана Александровна....233

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ “ГЕНДЕР”: СОЦИАЛЬНЫЙ И БИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОЛ ЧЕЛОВЕКА
Гахраманова Гызханум Низамеддин кызы....237

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ПОДРОСТКОВ КАК ОСНОВА УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ К ФАКТОРАМ, ПРОВОЦИРУЮЩИМ СУИЦИД
Юсупова Гузель Валимухметовна, Климанова Наталья Георгиевна, Галиуллина Алита Александровна....240

ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗИ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА, ЗАНИМАЮЩЕГОСЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ
Первитская Алёна Михайловна....245

ИЗУЧЕНИЕ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СУБЪЕКТИВНОЙ КАРТИНЫ МИРА
Рерке Виктория Игоревна....248

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Сысоева Юлия Юрьевна....251

МУЖСКОЕ И ЖЕНСКОЕ: СИМВОЛИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
Явон Снежана Владимировна....254

Наши авторы....259

CONTENT

pedagogical sciences

PROBLEMS OF JOINT LEISURE CHILDREN AND PARENTS
Abbasova Kyzylgyul Yasin kyzy, Bugadinova Ramina Abusalatovna....9

THE PROBLEM OF ASSURANCE OF EDUCATION QUALITY
Abdulsalimli Ibrahim oglu Mamedragim....11

QUEST-EXCURSION AS THE INNOVATIVE FORM OF EXCURSION ACTIVITY
Alexeeva Natalia Dmitrievna, Ryabova Yevgeny Valentinovna....14

ESSENCE, STRUCTURE AND FUNCTIONS OF PROFESSIONAL IMAGE OF THE SOCIAL TEACHER
Atamanskaya Kristina Igorevna....18

PROBLEM OF FORMATION LANGUAGE AND LITERARY COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THEORY AND PRACTICE OF PEDAGOGICAL SCIENCES
Barabash Irina Vladimirovna....22

THE PROBLEM OF FORMING INDIVIDUAL'S ABILITY TO SELF-REALIZATION IN THE PHILOSOPHICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS
Bekoeva Marina Ivanovna....25

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BACKGROUND OF THE RESEARCH QUESTIONS OF DIAGNOSTICS OF THE QUALITY OF EDUCATION IN HIGH SCHOOL
Bogdanova Anna Vladimirovna....29

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE BACHELORS OF SOCIAL SERVICE DURING PRACTICAL ACTIVITIES
Bukhalova Nataliya Aleksandrovna, Pavlova Olga Anatolievna, Shumilova Olga Nikolaevna....32

POLICY DEVELOPMENT AND POLITICAL MODERNIZATION
Hadzhaliyev Elnur Beybala oglu....38

ORGANIZATION OF EDUCATION AND UPBRINGING IN PRIVATE SCHOOL «KINDERGARTEN» IN IRKUTSK IN THE SECOND HALF OF THE 19th – EARLY 20th CENTURIES
Garashchenko Liubov Vitalievna....42

WAYS OF FORMATION OF EDUCATION FACULTY STUDENT'S SUBJECTIVITY ON THE EXAMPLE OF PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION
Golub Inna Borisovna....45

IMPLEMENTATION OF FUTURE TEACHERS OF BIOLOGY METHODICAL TRAINING CONTENT IN THE CURRICULUM OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE
Grytsai Natalia Bohdanivna....49

STRUCTURE OF NAMING OF RUSSIAN
Guznova Alyona Vyacheslavovna....53

STUDY HEALTHY LIFESTYLE YOUNGER GENERATION
Huseynova Gulnara Huseyn Aga qizi....56

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLES OF PROCESS AND SYSTEM APPROACH TO MANAGEMENT QUALITY EDUCATION
Guskova Tatyana Valentinovna....57

INTERACTIVE METHODS OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING WITHIN THE COMPETENCE-MODULAR ORGANIZING OF THE TEACHING PROCESS
Danilina Elena Alexandrovna....61

ACTIVIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF FGOS
Yershova Olga Viktorovna, Chuprova Larisa Vasilyevna....65

SELF-DEVELOPMENT SUPPORT OF TEENAGERS IN ADDITIONAL SPACE EDUCATION
Ivanova Irina Viktorovna....68

PREREQUISITES AND PROSPECTS OF INTEGRATION OF THE EU AND RUSSIA IN A SINGLE EDUCATIONAL SPACE
Ignatieva Natalia Nikolaevna, Lisenkova Elena Vladimirovna....72

A CULTURE OF HEALTH OF COLLEGE STUDENTS AS A RESEARCH AND EDUCATIONAL PROBLEMS
Izbash Leonid Mihaylovich....74

USE AZERBAIJANI MUSIC IN THE MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF PUPILS PRIMARY SCHOOL
Kamilova Narmin Mubariz gyzy....77

EURO-ORPHANHOOD IN POLAND AS A PEDAGOGICAL PROBLEM
Karpenko Oresta Jevhenivna....81

WORK ON SINOMIM AS A MEANS VOCABULARY PUPILS
Gasimova Narmin Isa kyzy....84

PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN THE MODERN UNIVERSITY
Kvasnyh Galina Sergeevna, Sarzhanova Ainagul Nikolaevna....87

VALUES OF FUTURE TEACHERS IN THE NEW SYSTEM TO THE REQUIREMENTS OF EDUCATIONAL STANDARDS
Kozhurova Alina Alexeevna....90

ANALYTICAL DIGRESSION TO DEFINITION OF THE CONCEPT "VIRTUAL EDUCATION"
Kolyeva Natalya Stanislavovna....92

PEDAGOGICAL AND TECHNOLOGICAL CONCEPT IN THE SYSTEM OF TRANSCULTURAL EDUCATION OF FOREING STUDENTS
Kuznetsova Natalia Sergeevna....95

MULTICULTURAL ENVIRONMENT AS A FACTOR AESTHETIC EDUCATION
Kulaeva Zera Savelievna, Kargieva Zamirat Kanikoevna....98

ACTIVE METHODS OF TEACHING IN PEDAGOGICS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS
Levchenkova Tatiana Viktorovna....101

CULTURAL EDUCATION AS THE ACTUAL DIRECTION IN PEDAGOGICS
Leushina Elena Alexandrovna....104

PHILOSOPHY OF TEACHING MATHEMATICS AS A SEMANTIC COMPONENT OF THE MODERN EDUCATIONAL SPACE
Lodatko Evgeny Aleksandrovich....107

ESSENTIALLY FUNCTIONAL ANALYSIS OF BASIC DEFINITIONS OF THE PHENOMENON OF CREATIVE THINKING
Loyuk Oksana Viktorovna....111

NET INTERACTION IN A REGIONAL EDUCATIONAL HOLDING
Maksimova Elena Alexandrovna....115

THE MEFHODS OF FORMING OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS BY THE CHELDREN OF OLDA PRESCOOL AGE IN PRESCHOOL EDUCATION
Malgina Oksana Alexandrovna....118

SPEECH CULTURE AS AN INTEGRAL PROPERTY TEACHER'S WORK
Manafly Hanumana Fatali kyzy....120

ON THE CULTURAL COMPONENT OF THE EDUCATIONAL SPACE OF LITERATURE LESSON
Medvedeva Violetta Veniaminovna....123

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AT A GEOMETRY LESSON
Mesut Kyzyl Ihsan....126

INNOVATIVE APPROACH TO VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS: BASIS TEORETIKO-METODOLOGICHESKIE
Chuprova Larisa Vasilyevna, Mishurina Olga Alekseevna....128

COMPETENCE APPROACH AS THE BASIS OF INNOVATIVE ORIENTED TRAINING FOR BUSINESS IN THE TECHNICAL COLLEGE
Molotkova Natalia Vyacheslavovna, Lapina Tatyana Ivanovna....131

COMPETENCE-BASED APPROACH AS CONDITION OF IMPROVEMENT OF QUALITY OF TRAINING OF STUDENTS
Yershova Olga Viktorovna, Mullina Elvira Rinatovna....134

PROBLEM OF QUALITY EDUCATION AS A PROBLEM OF CONTROL AND EVALUATION OF EDUCATION
Odarych Irina Nikolaevna....137

ANALYSIS OF THE CHANGE TO VALUE OF THE PRACTICAL TASKS IN COURSE HIGH MATHEMATICIANS IN SYSTEM OF THE MODULE EDUCATION STUDENT ENGINEERING PROFESSIONS
Pavlova Elena Sergeevna, Nikitina Marina Gennadtevna....140

DESIGN ACTIVITY AS THE WAY OF FORMATION COMMON CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS DURING STUDYING HISTORY: THE THEORY AND EXPERIENCE
Pavlova Olga Anatolievna, Shumilova Olga Nikolaevna....143

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF BACHELORS-TEACHERS IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF FSES 3 +
Platonova Raisa Ivanovna....147

REFORMING HIGHER EDUCATION SYSTEMS OF EUROPEAN COUNTRIES IN THE SECOND PHASE OF THE BOLOGNA PROCESS
Polyakov Valery Mikhailovich....150

STUDYING OF LEVEL OF MORAL AND ESTHETIC EDUCATION OF DIFFICULT TEENAGERS IN SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION
Popov Evgeniy Sabirovich....154

ENSURING CONTINUITY IN TEACHING MATHEMATICS OLDER PRESCHOOLERS 6-7 YEARS AND STUDENTS IN THE FIRST CLASS RENOVATION OF EDUCATIONAL CONTENT
Pustovalova Natalia Ivanovna, Pustovalova Victoria Gennadevna....157

RATING SYSTEM EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS AS A CONDITION OF MOTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS
Pustovalova Natalia Ivanovna, Kushumbaev Agibaei Bahytkireevich, Fedyaeva Marina Valentinovna....162

EDUCATION OF THE CREATIVE ORIENTATION OF THE INDIVIDUAL CHILDREN, SURVIVORS SIMULATION-BASED PROBLEM-SEARCH SITUATIONS
Ovchinnikov Irina Viktorovna, Pchelintseva Evgeniya Vladimirovna....166

USE OF RATING SYSTEM FOR THE OBJECTIVE ASSESSMENT OF KNOWLEDGE OF PUPILS OF THE GYMNASIUM
Rodionova Natalya Ilyinichna....169

TENDENCIES OF GAINING MASTER'S DEGREE BY DISTANCE IN BRITISH UNIVERSITIES
Rokosovyk Natalia Vasylivna....172

ECOLOGIZATION OF EDUCATION IN TECHNICAL HIGH SCHOOL
Zaglyadimova Nina Valentinovna, Rybakova Galina Viktorovna....175

EDUCATION SOCIALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF THE PERSON STUDENTS
Sarzhanova Ainagul Nikolaevna, Kvasnyh Galina Sergeevna....179

DIFFERENT LEVELED HOMEWORKS AS ONE OF MEANS OF THE ORGANIZATION OF OUT-OF-CLASS INDEPENDENT WORK OF STUDENTS ON DISCIPLINE OF «PHYSICS»
Sidorova Anna Vladimirovna....182

SOVIET GOVERNMENT'S POLICY IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT IN THE GREAT PATRIOTIC WAR (ACCORDING TO THE NEWSPAPER «RED SPORT»)
Stryapikhina Anna Aleksandrovna....184

ABOUT WAYS OF SUBJECT MOTIVATION IN CONDITIONS OF SCORE - RATING SYSTEM OF VALUING RESULTS OF MATHEMATICAL ACTIVITY OF STUDENTS
Sutyagina Olga Vladimirovna....187

PEDAGOGICAL ORIENTATION OF THE PROCESS OF FORMATION OF MANAGERIAL CULTURE OF FUTURE ENGINEERS OF RAILWAY TRANSPORT
Suschenko Roman Vitalyevich....189

CONCEPT, PROMINENT FEATURES AND APPLICATION LITERATURES NON-FICTION IN EDUCATIONAL PROCESS
Tolikina Elene Anatolievna....193

MODERN APPROACHES TO PROVIDING THE CONTINUITY OF PROFESSIONAL EDUCATION
Tretyakova Elena Mixailovna....196

FORMATION OF MORAL-VALUE PRIORITIES STUDENTS DURING LANGUAGE TEACHING
Tuaeva Larisa Achsarbekovna....198

INTERACTION OF UNIVERSITY STUDENTS AND EXTERNAL PARTNERS WITHIN THE LOCAL EDUCATIONAL CLUSTERS
Kharchenko Svetlana Albertovna....201

MONITORING THE MATHEMATICAL COMPETENCE DEVELOPMENT LEVEL OF THE BACHELOR'S PROGRAMME STUDENTS OF THE MANAGEMENT TRAINING DIRECTION
Chirkova Olga Vladimirovna....206

SCHOLASTIC-METHODICAL ACCOMPANIMENT INDEPENDENT WORK OF STUDENTS STUDYING CHEMICAL DISCIPLINES
Chuprova Larisa Vasilyevna, Yershova Olga Viktorovna....209

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO EDUCATION GENDER-GENDER IDENTITY OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE
Shinkareva Nadezhda Alekseevna....212

ANALYSIS OF TRAINING REQUIREMENTS DEMAND TRAINING FOR SPORTS AND HEALTH TOURISM ACTIVITIES
Yakunin Vadim Nikolaevich, Kramarova Tatiana Yurevna....216

psychological sciences

PROFESSIONAL ACTIVITY FEATURES OF THE PSYCHOLOGIST ON PSYCHOLOGICAL SUPPORT DURING ADAPTATION PERIOD OF CADETS OF THE FIRST CLASS IN THE SUVOROV MILITARY SCHOOL
Antsibor Yulia Anatolievna....219

RELIGIOUS SYMBOLS
Buravljova Natalia Anatolievna....222

THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL PERCEPTIONS AND MASTERING THE VERBALIZATION OF CHILDREN AT PRESCHOOL AGE
Galeeva Elena Vladimirovna, Galkina Irina Alexsandrovna....225

FAMILY EDUCATION AS A FACTOR OF AGGRESSIVE ADOLESCENT
Zhuykova Irina Vasilevna....227

THE CORRELATION ANALYSIS AKTSENTUATSY OF CHARACTER AND NEEDS OF THE BRINGING-UP ADULTS, THEIR FEATURES OF THE RELATIONS WITH CHILDREN
Kananchuk Lydia Aleksandrovna, Smoleva Tatiana Oktyabrinovna....230

HUMAN ACTIVITY IN THE TROUBLED FIELD OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY
Karmanchikov Aleksandr Ivanovich, Vasyura Svetlana Aleksandrovna....233

THE DEFINITION OF «GENDER»: SOCIAL AND BIOLOGICAL SEX OF A PERSON
Gahramanova Gyzhanum Nizamaddin kyzy....237

PSYCHO-EMOTIONAL HEALTH OF ADOLESCENTS AS A BASIS FOR THE STABILITY OF THE INDIVIDUAL TO THE FACTORS PROVOKING SUICIDE
Yusupova Guzel Valimuhametovna, Klimanova Natalya Georgievna, Galiullina Alita Alexandrovna....240

THE STUDY OF COMMUNICATION STYLES OF FAMILY EDUCATION AND MOTIVATIONAL YOUNGER PUPILS INVOLVED IN CREATIVE ACTIVITIES
Pervitskaya Alain Mikhailovna....245

STUDY OF PERSONALITY'S LIFE PROSPCT ON THE EXAMPLE OF THE CHILDREN FROM BOARDING INSTITUTION IN THE CONTEXT OF SUBJECTIVE WORLD VIEW
Rerke Victoria Igorevna....248

SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF THE STUDENT IN CONDITIONS OF MODERNIZATION OF MODERN FORMATION
Sysoeva Julia Jurievna....251

MALE AND FEMALE: THE SYMBOLIC ASPECT
Yavon Snezhana Vladimirovna....254

Our authors....259

УДК 379.831: 159.9.07

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОГО ДОСУГА ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ

© 2015

***К.Я. Аббасова*,** профессор кафедры социологии
Р.А. Бугадинова, докторант кафедры социологии
Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация. Сложность семейных взаимоотношений в современный период общественного развития ведет к значительным изменениям в досуге, в том числе и досуге взрослых и детей. Перемещение основной массы населения в города, сокращение числа детей в семье, новые профессии и специальности, изменения в социальной структуре в целом влияют на указанный процесс. Кроме того, значительную роль в формировании новой структуры досуга играют ИКТ, в особенности возможности Интернета. Современные семьи в основном состоят из двух поколений, и потому работающие родители не всегда могут организовать полноценное общение со своими детьми. Происходит процесс замещения родительского общения на другие формы и виды, причем не всегда это идет на пользу воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: семья, родители, дети, досуг, общение, исследование структуры досуга, азербайджанская семья.

Современная семья отличается новыми структурами внутрисемейных отношений. Это касается и вопросов совместного проведения досуга. В данной статье нами будут рассмотрены формы досугового времяпрепровождения между родителями и молодыми людьми в студенческом возрасте. Вначале кратко охарактеризуем современный образ жизни как семьи, так и отдельных социальных групп.

Известно, что в эпоху глобализации и ИКТ возможности отдыха, развлечений, занятий по интересам намного расширились. Это связано также и с увеличением свободного времени. Известно, что нормы рабочего времени все время сокращаются, в настоящее время повсеместно принят пятидневный труд с двумя выходными днями. Определенным образом также регулируются и виды работ, связанных со сменами и вахтами. Все это отражается на структуре времяпрепровождения различных социальных групп, в том числе семейных. Исследования данной проблемы показывают, что здесь имеется ряд вопросов, сказывающихся на характере межпоколенческих отношений. Для проведения исследования по указанной проблеме необходимо разграничивать информацию с точки зрения состава семей, возраста детей, места проживания, периода общественного развития.

Обратимся к статистике. Доходы у населения в последние годы в Азербайджане стабильно растут. Так, в январе-феврале этого года по сравнению с аналогичным периодом в 2014 году они выросли на 5,0% и составил 5,9 млрд. манатов, а его объем на душу населения составил 618,0 манатов или более в месяц в среднем.

После всех обязательных и добровольных платежей в распоряжении населения остались 5,3 млрд. манатов, что на 5,3% больше, чем в предыдущем году [1]. Это означает, что возможности налаживания совместного досуга у населения растут. Указанный факт подтверждается также и показателями по туризму.

В январе-феврале 2015 года оборот общественного питания в стране увеличился на 14,3% по сравнению с аналогичным периодом прошлого года [1]. Это говорит об увеличении возможностей совместного времяпрепровождения, в том числе и досугового времени. Организация семейных праздников, различных торжеств на объектах общественного питания стало уже привычным явлением.

Имеет значение и положение женщины в азербайджанском обществе. Это в значительной степени отражается на взаимоотношениях в семье. В начале февраля 2015 года 50,2 процента от общего числа населения страны были женщины. Один из самых важных вопросов в социальной политике является защита здоровья женщин. В стране 21 роддом, 152 женконсультации, 282 детские поликлиники стоят на страже здоровья женщин, и продолжительность жизни у женщин 76,8 лет, что на 5,2 года выше, чем у мужчин.

Активно участвуют женщины в общественной и экономической жизни страны, 48,4% занятых общественно полезным трудом – это женщины. 45,8% студентов в учебных заведениях, 67,4% учащихся в средних специальных учебных заведениях, 48,5% студентов университетов составляют девочки.

Растет роль женщин в развитии науки. 50,0% кандидатов наук, 53,2% всех ученых составляют женщины. Доля женщин на государственной службе составляет 27,7%, среди бизнесменов – 19,0%, 40,2% женщин занимаются физической культурой и спортом. Из года в год растет число женщин, занятых общественной работой, в том числе в парламенте и в муниципалитетах. Интересно, что выдача водительских прав женщинам на вождение автомобиля растет с каждым годом. Если их число в 2005 году было 2285 человек, то в 2014 году их число увеличилось до 10 278 человек [1].

Важным фактором во взаимоотношениях между родителями и детьми, что отражается и на их совместном отдыхе, является уровень стрессогенности, или тревожности, в особенности это касается подростков. В целом подростки хорошо понимают меру власти родителей и необходимый уровень взаимопонимания, самое главное - требуют в отношении себя объективности и взаимопонимания. Известно, что психосоматические нарушения обычно определяются как таковые, при которых психологические факторы считаются составляющими в развитии обострении или сохранении заболевания. В данном случае при характеристике взаимоотношений с родителями их уровень позволяет сделать вывод о том, что основной фактор влияния на формирование стресса – окружающая среда, в первую очередь учебный процесс и взаимоотношения со сверстниками. С другой стороны, «покладистость» подростков даже с высокими стрессовыми показателями есть также проявление менталитета нашего народа, где почитание родителей, в особенности главы семьи – отца является одной из ведущих ценностей. Проведенное нами в 2012 году исследование среди школьников г. Баку показало основные противоречия во взаимоотношениях между родителями и детьми. В таблице приводятся ответы детей на вопросы, касающихся многих аспектов семейных взаимоотношений.

В целом опрошенные подростки хорошо понимают меру власти родителей и необходимый уровень взаимопонимания, самое главное - требуют в отношении себя объективности и взаимопонимания. Другой характерной чертой нашего менталитета является порой излишняя опека над детьми, в данном случае обладающих определенными проблемами с психологией поведения, и это видно по ответам подростков, обладающих явными признаками стресса: здравый смысл подсказывает респондентам, что совет родителей, помощь в нужной ситуации совсем не является чем-то лишним.

Исследователи подчеркивают нарастание тенденции асоциальных проявлений в поведении детей старшего

возраста, когда их личностное становление нарушается вследствие дезадаптационных процессов в отношениях с окружающим миром.

Таблица 1- Вопросы о взаимоотношениях с родителями

	Полностью согласен	Не согласен	В зависимости от ситуации
Создание условий родителями для принятия самостоятельного решения детьми	9	2	11
Подчинение детей родителям	8	5	9
Принятие внутрисемейных решений также и с учетом мнения детей	8	10	4
Решение вопросов без ограничения позиции детей	9	6	7
Невмешательство родителей в дела детей	6	9	7
Отсутствие контроля над детьми в гостях и на приемах	6	9	7
Предоставленная возможность детям свободно набираться опыта	13	4	5
Предоставленная детям свобода в действиях	7	8	7
Беспрекословное выполнение детьми, безо всяких вопросов, указаний родителей	6	7	9
Позволить детям играть в игры вне дома	10	4	8
Ограничение в поступках детей в домашних условиях	9	8	5
Проявление уважения главе семьи со стороны детей	19	1	2
Для того, чтобы дети выросли серьезными, к ним нужно относиться требовательно	9	9	4
Дети в некоторых случаях должны бояться своих родителей	4	5	15
Шутки детей в присутствии родителей должны расцениваться как оскорбление в их адрес	9	8	5
У послушных детей бывает хорошее будущее	14	5	3
Дети должны в будущем быть благодарны своим родителям за некоторое давление, которое они испытывали со стороны родителей	10	9	3
Нельзя ругать детей за неправильные поступки	2	14	6
Проявление внимания к проблемам детей	14	3	5
Необходимо правильно реагировать на тех, кто идет против воли своих родителей	9	3	10
Необходимо советоваться с детьми по ряду семейных проблем	16	2	6
Необходимо создавать условия для того, чтобы дети могли высказываться	19	2	2
Хоть дети и имеют меньший жизненный опыт, в некоторых случаях они рассуждают лучше взрослых	22	-	-
Родители должны принимать решение, основываясь на понятных и открытых причинах	10	8	4
Дети способны признавать свои ошибки	12	4	6
Дети имеют право противоречить своим родителям в случае несогласия	11	5	6
Выполнение детьми пожеланий своих родителей	12	5	5
В некоторых вопросах родители и дети должны выступать с единых позиций	17	3	2
Необходимо объяснять детям, если они совершают поступки против желания своих родителей	18	2	2
Необходимо прислушиваться к возражениям детей против определенных ограничений	18	-	4

Именно это и наблюдаем мы в проведенном исследовании. Здесь процесс взросления осложняется причинами нарушения взаимоотношений морально-психологического плана в семье, затем – в окружающей социальной среде. Здесь необходима работа, в результате которой и происходит восстановление положительных качеств, корректировка мотиваций, установок, ценностных ориентаций, позитивного межличностного общения. Как известно, самым лучшим средством здесь является налаживание сердечных, искренних отношений между детьми и родителями.

Другим итогом исследования является вывод о том, что в современных условиях на нервно-психическое состояние человека все большее влияние оказывает информационное пространство, т.е. структура и коммуникации, которые в разных дозах и качестве подают информацию, которой пользуется в какой-то мере каждый из нас. Негативному воздействию информации в особенности сильно подвергаются дети, поскольку у них еще не устоявшаяся психика. Давно известен факт прямо пропорциональной зависимости между увиденными сценами насилия и жестокости на экране и реальным поведением человека. Компьютер, отмечаемый наряду с некоторыми другими открытиями XX века как величайшее достижение человечества, нарду с телевидением и выходом в Космос, является вместе с тем опасным оружием в руках тех, кто не понимает, что дети, сидящие перед экранами компьютеров, могут иметь предрасположенность к неврозам и таким их симптомам, как тревожность, агрессивность, раздражение и т.д.

Проведенные исследования показали, что у 41,2% опрошенных по определенным методикам наличие компьютера сочетается с проявлением агрессии, более того, у 47,1% испытуемых повышенный уровень тревожности совпадает с их увлечением компьютерными играми [2, с.21-23].

В следующем опросе участвовало 97 студентов первого курса Бакинского Государственного Университета в 2014 году. Они ответили на вопрос об организации досугового времени между детьми и родителями.

Таблица 2 - Организация досугового времени между детьми и родителями

Вид деятельности	Почти что никогда	В год один раз	В год несколько раз	Каждый месяц	Каждую неделю
Отдых и восстановление здоровья (пикники, путешествия и т.д.)	8	22	37	13	3
Краткие поездки	8	27	29	13	6
Общесемейные праздники и праздничные обеды	2	4	58	12	9
маленькие семейные праздники по поводу дней рождения и годовщин	0	9	65	9	1
Совместное обсуждение важных проблем	12	5	40	14	13
Любой вид религиозной активности	53	13	11	4	3
Совместное составление писем	73	3	3	2	1
Совместный обед	5	4	18	5	50
Разговор по телефону	8	1	4	9	61
Вручение друг другу подарков	6	11	49	7	9
Различные виды помощи родителей детям	0	2	13	19	50
Помощь детей родителям	8	2	18	13	43

Предыдущая группа опрошенных школьников по возрасту являлась кандидатами в студенты. Поэтому можно сказать, что здесь есть определенная преемственность. Следует отметить, что вопросы, поставленные перед респондентами, носят разный характер по роду своей деятельности. К примеру, совместный обед может проходить ежедневно, в силу необходимости принятия пищи, а пикники и путешествия не могут совершаться ежедневно. То есть следует учесть и эту сторону вопроса. Что касается путешествий и кратких поездок, то они совершаются в год один или несколько раз, об этом заявили 56-59 человек, то есть больше половины.

В год несколько раз совершаются общесемейные праздники, маленькие семейные праздники по поводу дней рождения и годовщин, и т.д. у двух третей опрошенных. 40 опрошенных ответили, что их привлекают к обсуждению важных семейных проблем примерно раз в год. Еще 27 человек показали, что это в их семье происходит еще чаще. Отсюда следует вывод о том, что две трети респондентов пользуются в семье достаточным авторитетом, чтобы участвовать в обсуждении важных дел с правом голоса.

Следующие виды деятельности, связанные с религиозной деятельностью и написанием писем, являются для большинства семей довольно архаичными видами деятельности, более двух третей вообще ответили на этот вопрос отрицательно. Достаточно активно дети и родители общаются по телефону и встречаются за обеденным столом. Возможно, что загородные студенты разговаривают чаще по телефону, но мало обедают с родителями, поскольку проживают в разных регионах. Здесь этому способствуют объективные обстоятельства.

Достаточно ярко представлены разделы помощи родителей детям. Практически здесь нет полного отсутствия такой помощи, она может проявляться, но с разной степенью частоты. То же самое можно сказать и о помощи детей родителям. В этом отношении срабатывают ментальные особенности семейных взаимоотношений в социальной среде страны. Об этом можно судить и по результатам исследования, проведенного среди детей в 2006 году проф. Р.Г.Кадыровой: по методике самокатегоризации было выявлено, что карточки по уровню идентичности отбирались в очередности я азербайджанец, гражданин Азербайджана, бакинец, мусульманин, мальчик (девочка), соответственно 12, 15, 6, 9 лет [3, с.100-15]. Данные установки подтверждают вышесказанное о приверженности семей к национальным приоритетам, т.е. обычаям и традициям в семейных взаимоотношениях.

Растущая роль ИКТ в быту и на работе, в образовании и науке способствует росту отчуждения в отношениях между родителями и детьми, нарастает конфликт поколений. По мере взросления у детей нарастает стремление отделиться, начать взрослую жизнь, однако для этого не всегда есть условия. На уровень активности межличностных отношений влияет характер отношений между самими родителями. Чем сложнее эти отношения, тем меньше времени остается для детей, соответ-

ственно, растет отчуждение между поколениями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1.Демография и социальная статистика // http://www.stat.gov.az/

2. Едиханова Ю.М. Влияние компьютерной аддикции на проявление агрессии и тревожности у младших школьников // Отклоняющееся поведение в современном мире: проблемы и решения. Материалы межд. Конф. Владимир, 12 мая 2010 года, с. 20-24

3. Кадырова Р. Национальная идентичность азербайджанских детей и подростков. Социально-психологический анализ. Баку, «Кавказ», 2007, 247 с.

4. Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум/ С.В. Духновский.- СПб.: Речь, 2010

PROBLEMS OF JOINT LEISURE CHILDREN AND PARENTS

© 2015

K.Y. Abbasova, Professor of Sociology
R.A. Bugadinova, doctoral student in sociology
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Abstract. The complexity of family relationships in the modern period of social development leads to significant changes in leisure, including leisure, adults and children. Moving the bulk of the population in the city, reducing the number of children in the family, new professions and specialties, changes in the social structure as a whole affect this process. In addition, a significant role in the formation of a new structure of leisure plays ICTs, especially of the Internet. Modern family consists mainly of two generations, so working parents cannot always arrange full communion with their children. There is a process of substitution of parental communication in other forms and types, and not always it is good for educating the younger generation.

Key worlds: family, parents, children, leisure, communication, study of the structure of leisure, Azerbaijani family.

УДК 371.213: 378.4

ПРОБЛЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ

© 2015

***И.М. Абдулсалимли*,** заведующий кабинетом «Современные методы обучения и работа с опорными пунктами» Шекинского филиала Азербайджанского института учителей, докторант кафедры социологии
Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация. В рамках реформы образования в Азербайджане принимаются меры для улучшения качества образования. Несмотря на успехи, достигнутые в последние годы в области образования, есть проблемы и задачи, стоящие перед управлением системой образования. Об это говорит анализ фактического положения дел в сфере образования.

Ключевые слова: система высшего образования, реформа образования, национальная концепция образования, Болонская декларация, стандарты, куррикулум, Закон об образовании.

Длительные реформы образования, успешно претворяемые в жизнь в нашей республике, внедрение инноваций и процесс интеграции с передовыми странами мира, делают неизбежным расширение содержательных реформ на всех ступенях образования.

В современных условиях социально–экономическое и научно–техническое развитие общества характеризуется стремительными изменениями содержания жизнедеятельности и взаимосвязи между субъектами. Этот процесс, в свою очередь, направлен на развитие каждого индивидуума как личности, как субъекта творческой деятельности, и требует перехода к национальной концепции образования, которая служит гарантией в реализации этого процесса.

В последнее время Азербайджан предпринял стратегические шаги по интеграции с единой Европой. Расширение взаимосвязей с Европейским Союзом, присоединение к Болонской декларации с весны 2005 года и т.д. – это основные шаги, которые сделаны в этом направлении. Этот процесс логически оправдан – Азербайджан не может существовать как изолированное государство, мы не можем жить, отойдя от процесса мировой глобализации, так как проиграем во многом и мы, и мир. Из этого следует, что процесс интеграции Азербайджана с Европой очень позитивен и положителен [1].

Одним из важных условий успеха реформ – это слияние Азербайджана в области высшего образования с моделью высшего образования Европы, исследование сути этого процесса, внесение ясности в противоречивые моменты, познание закономерностей до конца. В настоящее время применение модели высшего образования Европы в системе образования Азербайджана создаёт уникальные условия для обеспечения квалифицированных кадров, закончивших учебное заведение, работой как в самой республике, так и за её пределами во многих развитых странах мира [10, с.38].

Одной из важнейших задач применения модели высшего образования Европы по линии интеграции Азербайджана в сфере образования является учёт национальных особенностей местной среды и их приспособление, а также положительный опыт, накопленный в республике по получению высшего образования. Особенно надо подчеркнуть, что линия интеграции Азербайджана на пути ее слияния с европейским образованием, наряду с решением многочисленных перспективных задач, вытекающих из своеобразия реалий республики, предполагает внесение своего вклада в решение многих проблем в целом.

В Постановлении «Государственная стратегия по развитию образования в Азербайджанской Республике», утверждённом Указом Президента Азербайджанской Республики от 24 октября 2013 года, трактуется позиция системы образования по повышению качества образования на более высокую ступень и необходимость выхода Азербайджана на международную арену [8].

Новые требования, направленные на всестороннее и качественное образование, обновили и в целом взгляд на образование. Современная система образования, наряду с формальным образованием, которое завершается выдачей государственного документа об образовании, имеет в виду информальную (овладение знаниями путём самообразования) и неформальную (приобретение знаний на различных курсах, кружках и частных занятиях, и не подтверждаемых выдачей государственных документов об образовании) [10, с38].

В последние годы Азербайджан во многих направлениях достиг широкого развития: направление нефтяного капитала на улучшение жизнеобеспечения челове-

ка дало возможность достичь определённых успехов и выделиться в этом плане среди других стран мира. Так, на основании Отчёта о развитии Человека Организации Объединённых Наций в 2010 году, по сравнению с 2005 годом Азербайджан возвысился на 34 ступень среди 169 стран, со 101 места на 67 место, из группы «среднее развитие человека» вошёл в группу «высшее развитие человека». Благодаря ускоренным темпам экономического развития, Азербайджан добился больших успехов по сокращению бедности среди населения и повышению показателя средней продолжительности жизни человека [8]. Наряду с этим, статистический анализ ведущих международных организаций показывает, что в республике необходимо повысить показатель качества образования, уровень рейтинга высших учебных заведений, в связи с международной конкуренцией во всех учебных заведениях, находящихся на территории Азербайджана [9].

В «Государственной Программе по реформам в системе высшего учебного образования Азербайджанской Республики в 2009 – 2013 годах», утверждённой Президентом Азербайджанской Республики, отмечается, что во все исторические периоды прогресс человечества непосредственно зависел от развития образования и правильной оценки его значения. Существующая потребность ускорила развитие образования, а научно – технические достижения поставили перед системой образования сложные задачи, решение которых является одним из важнейших факторов. В вышеуказанном документе отмечается, что ООН объявил XXI век «веком образования», формирования человека, обладающего высоко-интеллектуальным капиталом для построении сильной экономики, которая создаст почву для дальнейшего развития высшего образования [7].

Для направления реформами образовательного процесса в положительное русло и достижения изменений в системе образования для достижения более высокого уровня ещё более актуальным становится качество образования. Качество образования делится на качество условия и результата. Первое, предполагает формирование траекторий обучения, которые свойственны рамкам данного учебного заведения и отвечают интересам преподавателей и учащихся, соответствующим государственным стандартам, принятых в образовании. Второе – это результаты, которые появляются на основе принятых постановлений, направленных на формирование в будущем лучших достижений [1].

Выполнение стандартов, принятых в образовании, обеспечивают право обучающихся на получение качественного образования. По этому поводу Министерством образования в учебных заведениях периодически проводятся мониторинги различных учебных программ, курикулумов и технологий нового обучения. Мониторинг преследует цели исполнения стандартов в образовании. Процесс получения качественного образования актуален, и сегодня везде, во всём мире, является одним из распространённых. В настоящее время научно – технический прогресс создаёт основу к иному подходу преподавания в школе. И это служит основой в адаптации человека к процессам, происходящим в развитом мире.

В настоящее время, в период стремительного процесса глобализации, соответствие системы высшего образования современным стандартам в политике государственного образования является одной из приоритетных задач, стоящих перед системой управления. Приспособление содержания высшего образования к современным стандартам, подготовка механизма аттестации и аккредитации, применение новых механизмов по мониторингу и оценке деятельности учебных заведений по высшему образованию, создание в этой области электронных учебников и электронных библиотек, усиление возможностей планирования и управления, подготовка новых курикулумов по квалификации учителей, доведение до усовершенствования квалификации обучения, улучшение материально – технической и учебной базы, обеспечение полного перехода к государственным стандартам образования и программам образования высшей ступени, отвечающим современным требованиям, подготовка новой экономической модели системы высшего образования, переработка стандартов, соответствующих минимальным государственным требованиям, которые поставлены на уровень и содержание подготовки магистров и бакалавров, для ступеней бакалавриата и магистратуры, и другие подобные задачи сегодня являются основными, стоящими перед системой высшего образования.

Шаги, предпринятые общественностью для повышения качества образования, претворение комплексных мероприятий в жизнь не всегда удается завершить получением положительных результатов. Органам, осуществляющим процесс управления в образовании, периодически мешают необоснованные вмешательства со стороны учреждений, которые не имеют никакой связи с образованием. По Закону «Об образовании» за качество образования прямую ответственность несёт Министерство образования [11].

Очень жаль, что неопытные и несведущие органы центральной и местной исполнительной власти в этой сфере необоснованно вмешиваются в управление образования, что оказывает своё отрицательное влияние на качество образования. Частое освобождение с работы директоров школ, сотрудников и руководителей местных органов образования и назначение новых лиц создают проблемы в управлении. Не учитывается тот факт, что для формирования профессиональных кадров в системе образования, сотрудников и директоров школ требуется длительное время. Не всегда во время новых назначений выдвигается на передний план фактор профессионализма. Несомненно, что продуктивная деятельность учебных заведений, качество образования, умелое руководство, правильное управление, обеспечение условий по качеству и эффективности процесса обучения, создание здоровой обстановки – всё это напрямую зависит от руководителей школ. Именно в результате стараний компетентных директоров стали возможными высокие достижения в области качественного образования, обучения и воспитания учеников [5].

В первую очередь надо предпринять обдуманные взвешенные шаги по рационализации школьной системы, что в конечном итоге создаст почву на долгосрочный период для достижения основных показателей качества. В настоящее время в Азербайджане функционирует 4525 общеобразовательных школ. Из них 368 начальных (I – IV классы), 869 общесредних (I– IX классы), 3288 полных средних (I – XI классы) школ. Как достижение, надо отметить, что независимо от величины, в каждом населённом пункте нашей страны действуют школы.

Одна из острых проблем школ с небольшим контингентом учеников связана с обеспечением кадров. В таких школах, где классы малокомплектные, и в связи с этим уменьшается количество учебных часов, становится невозможным обеспечить их учителями-предметниками, наблюдается совмещение преподавания по разным предметам учителями-неспециалистами [2, с.11].

Для повышения качества образования немаловажным аспектом является дополнительное образование учителей, их самообразование, которое способствует ещё большему повышению уровня знаний, умений и навыков.

Наряду с тем, что дополнительное образование является составной частью профессиональной подготовки и беспрерывного образования, а также даёт возможность для получения образования каждому гражданину, у которого есть государственный документ об окончании какой-нибудь ступени образования, оно также несёт обязанность за развитие человеческого потенциала, за повышение уровня профессиональной и интеллектуальной подготовки кадров, за приспособление их к постоян-

но меняющимся и обновляющимся условиям труда.

В Азербайджанской Республике есть нижеследующие направления, которые охватывают дополнительное образование:

- повышение квалификации;
- переподготовка кадров;
- стажировка и усовершенствование кадров;
- второе высшее образование и средне-специальное образование;
- повышение категорий;
- образование пожилых людей [3,с.60].

Всем известно, что субсидии, выделяемые государством на дополнительное образование, сравнимы с пособием, выделяемым на высшее образование. Факт прохождения в обязательном порядке курсов усовершенствования учителей через каждые пять лет показывает, что по статистике количественный показатель здесь выше качественного. На этом поприще самым большим недостатком является нарушение принципа востребования – как среди получающих образование, так и дающих образование.

Программы, предлагаемые учебными заведениями по усовершенствованию учителей, не соответствуют потребностям учителей, это непосредственно связано с тем, что в точном определении этих потребностей не задействован правильно разработанный механизм. В учреждениях по усовершенствованию образования учителя не получают новых знаний и умений по специальности, такое образование в настоящее время становится причиной нарекания со стороны общества, внушает недоверие, уменьшает веру, и недовольством учителей оправдано [5]. Для прохождения повышенного образования ежегодно привлекается десятки тысяч учителей, со стороны государства выделяются немалые средства, но взамен этого учителя не получают нужных умений, зная, что эти курсы формальны, такие мероприятия посещаются неохотно.

Одной из серьёзных проблем, существующих в области усовершенствования профессиональной подготовки учителей, являются методические услуги, которые организованы на низком уровне, а также в неумении выполнения своих функций методическими кабинетами в районных отделениях образования. Содержание образования, особенно применение предметных курикулумов, организация изучения и применения новых педагогических технологий, современных методов и стратегий, направление в эту сферу работы учителей, руководителей школ и методических объединений, усовершенствование методики преподавания предметов, проведение семинаров, связанных с применением новой системы оценивания, подготовка рекомендаций по использованию новейших педагогических технологий – все эти задачи не превратились в направление деятельности большинства методкабинетов [2, с.5]

Совсем недавно со стороны Министерства образования были проведены исследования в организации методической службы в стране. Было выяснено, что в настоящее время из 763 методистов, претворяющих эту службу в жизнь, 221 человек (30 %) в пенсионном возрасте, а 249 человек (32%) не занимаются практической педагогической деятельностью. В районных отделах образования нет методистов по следующим специальностям: по химии – 42 человек, по биологии – 50 человек, по информатике – 65, по физическому воспитанию – 44, по подготовке труда – 53, по изобразительному искусству – 71, по начальному образованию – 23 [7].

Другая трудность состоит в том, что учителя как средних, так и высших школ предпочитают работу по старым методам, выбирая её как более лёгкий путь, не прилагают усилия к применению новых методов. Министерство образования уже 10 лет ведёт работу в области применения активно – интерактивного обучения. Вместе с международными организациями были претворены в жизнь множество проектов, проводилась подготовка тысяч учителей [6, с.25].

Мы, как представители кабинета «Современные методы обучения и работа с опорными пунктами» Шекинского филиала АИУ, неоднократно организовывали уроки с применением современных методов обучения, многочисленные открытые уроки по использованию на уроках ИКТ, семинары и тренинги в опорных пунктах при школах, входящих в РОО Шеки, Огуз и Габала. Но, несмотря на это, учителя некоторых общеобразовательных школ неответственно относятся к применению вышеперечисленных новшеств на своих уроках. Обеспокоенность вызывает то, что до сих пор активное – интерактивное обучение не превратилось в основное направление деятельности заведений по усовершенствованию образования, в некоторых случаях в этой сфере работа ведётся вразброд. Жаль, что в современной эпохе не всеми воспринимается тот факт, что технологии активного обучения являются основой качественного образования.

Правда и то, что в последние годы со стороны Азербайджанского Института Учителей сделаны положительные шаги в направлении совершенствования дополнительного образования, внесены определённые содержательные изменения, обновлены программы, сформирована нужная инфраструктура для проведения тренингов. Но для достижения качества образования, отвечающего мировым стандартам в сфере повышения профессионального уровня учителей, необходимо повысить усердие АИУ и его филиалов. Бакинский институт усовершенствования и переподготовки педагогических кадров должен более активно участвовать в этом процессе, повысить предприимчивость. В учебных заведениях по усовершенствованию образования должны претворяться в жизнь серьёзные меры, направленные на улучшение качества состава обучающих. Эти учебные заведения, совместно с городскими и районными отделами образования, должны активно участвовать по претворению в жизнь задач образования, применять современные принципы работы и их деятельность должна соответствовать требованиям дня.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абдуллаев А. Как повысить качество образования? Газ. «525 –я газета», Баку, 2013, 25 мая.

2. Внедрение новых изменений в высшее образование Азербайджанской Республики: проект поддержки реформ, в рамках образования. Темы и материалы совместно проведённой научно – практической конференции Фонда Прикладных исследований и Азербайджанского Института Туризма. Баку: Фахрим-фильм, 2011, с.182.

3. Ибрагимов Ф. Н., Понятие педагогической интерпретации в ракурсе: система-структура. Баку: Мюртеджим, 2012. – 743 с.

4. Махмудов М. Болонский процесс и Азербайджан. Баку: АГПУ, 2008. – 121 с.

5.Марданов М.Д, История образования Азербайджана. (1920-1991 годы), в 3 томах, II том, Баку: Техсил, 2011,702 с.

6.Марданов М.Д. Этапы нового развития образования в Азербайджане. Баку: Чашыоглу, 2009. – 526 с.

7. Министерство образования Азербайджана // [Электронный ресурс] Режим доступа: http:// www.edu.gov.az/. Дата обращения: 05.09.2014.

8. Государственный комитет Азербайджана по статистике. // [Электронный ресурс] Режим доступа: http:// http://www.stat.gov.az, Дата обращения: 15.09.2014.

9.Постановление « Государственная стратегия по развитию образования в Азербайджанской Республике», утверждённое Президентом Азербайджанской Республики от 24 октября 2013 года. //[Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.prezident.az/ Дата обращения: 25.09.2014.

10.Фейзиев С.А., Ибрагимов Ф.Н., Бедиев С.Р. Дидактика. Баку: Мютерджим, 2011. – 623 с.

11. Закон об образовании Азербайджанской Республики. Баку: Ганун, 2012

THE PROBLEM OF EDUCATION QUALITY ASSURANCE

© 2015
I.M.Abdulsalimli, head of the Cabinet "Modern methods of training and working with the strong points" Shaki branch of Azerbaijan Teachers Institute, doctoral student in Sociology
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Abstract. As part of education reform in Azerbaijan takes measures to improve the quality of education. Despite the progress made in recent years in the field of education, there are problems and challenges facing the management of education systems. About this tells analysis of the actual situation in the field of education.

Keywords: higher education, education reform, the national concept of education, the Bologna Declaration, standards, curriculum, the Education Act.

УДК 378

КВЕСТ-ЭКСКУРСИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ЭКСКУРСИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2015
Н. Д. Алексеева, кандидат философских наук, доцент кафедры «Туризм и рекреация»
Е.В. Рябова, студент
Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти (Россия)

Аннотация. В статье рассматривается понятие, сущность квест-экскурсии, определяются ее формы; квест-экскурсия рассматривается как инновационное направление экскурсионной деятельности на туристском рынке.

Ключевые слова: экскурсия, квест, квест-экскурсия, туристский рынок, экскурсионная деятельность, объекты экскурсионного показа.

Современный туристский рынок предъявляет новые требования к организации экскурсионной деятельности, поскольку создание, продвижение и реализация экскурсионного продукта является его неотъемлемой частью. Совершенно очевидно, что инновационные экскурсии могут стать важным фактором развития внутреннего туризма. Туроператоры, занимающиеся экскурсионной деятельностью, должны иметь свой оригинальный бренд, учитывать новые тенденции потребительского спроса, практиковать дифференцированный подход к обслуживанию разных социальных групп. Развитие внутреннего туризма в Тольятти ведет к появлению новых экскурсионных маршрутов, разнообразию экскурсионных услуг, отвечающих современным требованиям [1,6].

В связи с тем, что квест-экскурсия является инновационной видом экскурсионной деятельности в настоящее время литературе отсутствует его определение. Его можно сформулировать исходя из значения слова «квест» и общепринятого значения термина «экскурсия».

В трудах отечественных авторов, посвященных организации экскурсионной деятельности существует несколько определений экскурсии, отражающих эволюцию этого процесса в истории. Первоначально экскурсия рассматривалась как прогулка, с практической целью (исследование природы, истории края). Позднее экскурсия явилась частью научного процесса. К экскурсиям стали привлекать школьников, сделав ее частью учебно-воспитательного процесса. В советский период экскурсия стала частью массовой культурно-просветительной работы с населением.

В настоящее время экскурсия, обогатившись содержанием, формами, тематикой, методикой проведения является неотъемлемой часть туристической деятельности.

Одно из наиболее полных определений понятия «экскурсия» представил в своей работе Б.В. Емельянов: «Экскурсия представляет собой целенаправленный наглядный процесс познания окружающего человека мира, процесс, построенный на заранее подобранных объектах в естественных условиях или расположенных в цехах промышленного предприятия, происходящий под руководством квалифицированного руководителя – экскурсовода и подчиненный задаче раскрытия четко определенной темы»[2,24].

В ГОСТе Р 54604-2011 «Туристские услуги. Экскурсионные услуги. Общие требования» экскурсия определена как услуга по организации посещения объектов экскурсионного показа (объекты природного, историко-культурного наследия, промышленные предприятия и др.) индивидуальными туристами (экскурсантами) или туристскими группами, заключающаяся в ознакомлении и изучении указанных объектов в сопровождении экскурсовода, гида, гида-переводчика, продолжительностью менее 24 часов без ночевки [3,35].

Рассмаривая понятие «экскурсия» Г.П. Долженко делает вывод, что специфика любой экскурсии заключается в единстве показа и рассказа [4,50]. И если отсутствует показ, то этот вид культурно-просветительной и учебной работы, каковой является экскурсия, перестает ею быть, а превращается в лекцию или беседу. В первичности показа состоит специфика экскурсионного метода. Но лишенная глубокого анализа, пояснений, объяснений увиденного экскурсия предстанет перед ее участниками просто осмотром достопримечательностей. Сущностью экскурсии является органическое неразрывное единство в ней показа с рассказом.

В этом организованном процессе познания окружающего мира огромную роль играет эмоциональная сторона, которая является необходимым компонентом каждой экскурсии. Экскурсовод должен заставить экскурсантов не просто смотреть и слушать, но сопереживать вместе с ним. Увиденное и услышанное должно вызывать у экскурсантов ответные чувства: восхищение, возмущение, радость от познанного и др.

Слово «квест» («quest») имеет англоязычное происхождение и переводится как «поиск, предмет поисков, поиск приключений, исполнение рыцарского обета». В мифологии и литературе на английском языке понятие «квест» изначально обозначало один из способов построения сюжета — путешествие персонажей к определенной цели через преодоление трудностей (например, миф о Персее или даже 12 подвигах Геракла). Обычно во время этого путешествия героям приходится преодолевать многочисленные трудности и встречать множество персонажей, которые помогают либо мешают им. Герои могут выполнять квест как из личной выгоды, так и из других мотивов. Выполнение некоторых квестов связано с решением нравственно-этических задач. Большую популярность подобные сюжеты получили в рыцарских романах, в частности, один из наиболее знаменитых квестов рыцарей Круглого Стола — поиски Святого Грааля [5].

В 20-м столетии квест особенно активно эксплуатировался жанром фэнтези (например, в произведениях Дж. Р.Р. Толкиена «Хоббит» и «Властелин колец»).

В 1970-е годы термин «квест» был заимствован разработчиками компьютерных игр. Им начали обозначать компьютерные игры, целью которых является движение по игровому миру к некой конечной цели. Ее достижение становится возможным только в результате преодоления различных препятствий путем решения задач, поиска и использования предметов, взаимодействия с другими персонажами.

В середине 1990-х термин «квест» получил новое содержательное наполнение. Широкое распространение интернета и накопленный опыт разработки компьютерных игр способствовали появлению образовательных веб-квестов. Их первыми создателями были американские педагоги Берни Додж и Том Марч. Образовательные веб-квесты обычно представляют собой сайты с заданиями, которые участники последовательно выполняют для достижения конечной цели. Такой целью обычно является заранее определенный учебный продукт: реферат, проект, презентация. На сайте веб-квеста учитель подробно объясняет, какие этапы нужно пройти, дает ссылки по теме, проводит обсуждение промежуточных итогов.

Таким образом, квест прошел долгий путь, но сохранил свои основные признаки: движение к определенной цели через преодоление препятствий. Путешествие может быть реальным, игровым или виртуальным. В игре обычно участвуют несколько команд, которые по определенному маршруту посещают «станции», где выполняют различные задания. За успешно выполненное задание команды получают очки. В ходе игры команды должны посетить все станции[6].

Сейчас слово «квест» используется как для обозначения игры-повествования, в которой управляемый игрок (либо управляемый им герой) продвигается по сюжету и взаимодействует с игровым миром посредством применения предметов, общения с другими персонажами и решения логических задач, так и для обозначения задания в подобной игре, которое требуется выполнить персонажу (или персонажам) для достижений игровой цели [7].

Таким образом, квест – это игра, в ходе которой участники решают логические задачи, выполняют поиск необходимой информации, учатся работать с информационными ресурсами, находить полезную информацию и применять её. Кроме того, выделяют обязательные признаки квеста:

- наличие определенного сюжета игры,
- наличие задания/препятствия,
- наличие цели, к которой можно прийти, преодолев препятствия.

Исходя из вышесказанного, можно сформулировать следующее определение понятия «квест-экскурсия».

Квест-экскурсия – это услуга по организации посещения специально подобранных объектов экскурсионного показа индивидуальными туристами (экскурсантами) или туристскими группами, заключающаяся в ознакомлении и изучении указанных объектов посредством наблюдения, общения с другими субъектами и решения логических задач под руководством квалифицированного специалиста – экскурсовода, продолжительностью менее 24 часов без ночевки.

Также логично предположить, что экскурсионный квест сочетает в себе обязательные признаки квеста и экскурсии:

- протяженность по времени, обычно от академического часа до одного дня;
- наличие экскурсионной группы (1 — 50 человек);
- подготовка маршрута и заданий квалифицированным специалистом-экскурсоводом;
- четко определенная тема (сюжет, легенда), являющаяся стержнем этого осмотра, диктующая его направление
- осмотр экскурсионных объектов, первичность зрительных впечатлений;
- знакомство с объектами в движении и на остановках;
- наличие заданий/препятствий;
- наличие цели, к которой можно прийти, преодолев препятствия.

Необходимо отметить и то, что спортивные и активные этапы позволяют совместно пережить эмоциональные всплески, что психологически сближает участников события. Игровые задания вызывают массу позитивных эмоций и радостных воспоминаний, способствуют развитию коммуникации участников.

То есть, помимо функций традиционных экскурсий - информации, организации культурного досуга, расширения кругозора и формирования интересов, экскурсионные квесты выполняют еще одну функцию - командообразования.

Командообразование, или тимбилдинг (англ. Team building — построение команды) — термин, обычно используемый в контексте бизнеса и применяемый к широкому диапазону действий для создания и повышения эффективности работы команды. Идея командных методов работы заимствована из мира спорта и стала активно внедряться в практику менеджмента в 60 - 70 годы XX века. В настоящее время тимбилдинг представляет собой одну из перспективных моделей корпоративного менеджмента, обеспечивающих полноценное развитие компании, и является одним из наиболее эффективных инструментов управления персоналом. Командное строительство направлено на создание групп равноправных специалистов различной специализации, сообща несущих ответственность за результаты своей деятельности и на равной основе осуществляющих разделение труда в команде.

Также под командообразованием понимают внутриколлективный процесс, подчиненный повышению сплоченности коллектива на основе общих ценностей и представлений. Ставит перед собой цели:

- формирование навыков успешного взаимодействия членов команды в различных ситуациях;
- повышение уровня личной ответственности за результат;
- переход из состояния конкуренции к сотрудничеству;
- повышение уровня доверия и заботы между членами команды;
- переключение внимания участника с себя на команду;
- повышение командного духа, получение заряда позитивного настроения.
- вывод команды на лидирующие позиции турнира.

Стрессоустойчивость, умение работать в команде, креативный подход к решению задач – это те качества, которые все чаще становятся необходимыми для успешной работы компании. Опытные руководители давно открыли для себя возможность тренировать эти полезные свойства у своих сотрудников. Участие в городском квесте – командной игре, которая заключается в движении по заданному маршруту и выполнению различных заданий в пути – позволяет в развлекательной форме настроить коллектив на командную работу, выявить скрытые таланты сотрудников, поднять их самооценку и, таким образом, поощрить на проявление творческого подхода к решению ежедневных задач [8].

Конечная цель экскурсантов – усвоить и запомнить увиденное и услышанное на экскурсии.

А.В. Петровский отмечает следующие факторы успешного усвоения материала:

1. Запоминается лучше тот материал, который вызывает активную умственную работу над ним. Известно, что человек непроизвольно запоминаем полно и прочно, иногда на всю жизнь то, что имеет для его особенно важное жизненное значение, что вызывает у него интерес и эмоции. Непроизвольное запоминание будет тем более продуктивным, чем более заинтересованно человек относится к содержанию выполняемой задачи.

2. Всякое запоминание, в том числе и непроизвольное, есть закономерный продукт действия субъекта с объектом. Запоминается именно то, с чем человек действует. Эта закономерность обнаружена и в опытах с практическими, трудовыми действиями. Однако следует отметить, что одни и те же внешние условия деятельности не приводят к абсолютно одинаковым результатам запоминания у разных людей, так как эти условия всегда преломляются через прошлый опыт человека, его индивидуальные особенности [9,34].

Еникеев М.И. также отмечает шесть факторов успешного непроизвольного запоминания информации:

- сильные и значимые физические раздражители (звук выстрела, яркий свет прожектора);
- то, что вызывает повышенную ориентировочную деятельность (прекращение или возобновление действия, процесса, необычность явления, его контрастность по отношению к фону и т. п.);
- раздражители, наиболее значимые для данного индивида (например, профессионально значимые предметы);
- раздражители, имеющие особую эмоциональную окраску;
- то, что более всего связано с потребностями данного человека;
- то, что является объектом активной деятельности.

То есть, условия задачи, которую человек долго решает, запоминаются непроизвольно и прочно [10,87]. Материал запоминается в контексте деятельности человека. Прежде всего, в памяти откладывается то, что было наиболее актуально, значимо в деятельности человека, с чего начиналась и чем завершалась эта деятельность, какие препятствия возникали на пути к ее осуществлению. При этом одни люди лучше запоминают содействующие, а другие — затрудняющие факторы деятельности [10,98]. В большей или меньшей степени все эти факторы присутствуют во время выполнения квеста.

Итак, квест-экскурсия – это услуга по организации посещения специально подобранных объектов экскурсионного показа индивидуальными туристами (экскурсантами) или туристскими группами, заключающаяся в ознакомлении и изучении указанных объектов посредством наблюдения, общения с другими субъектами и решения логических задач под руководством квалифицированного специалиста – экскурсовода, продолжительностью менее 24 часов без ночевки.

Квест-экскурсия – это новое направление, которое дает возможность совместить игру и экскурсию. Это экскурсия без традиционных гидов, комбинация экскурсии и квеста, в процессе прохождения которой исторические реалии и новеллы о людях, создававших биографию города, чередуются с увлекательными загадками и головоломками. Город предстает то хорошо узнаваемым, как на туристических открытках, то пойманным в неожиданном ракурсе, участники познают город, знакомясь с новыми фактами его биографии.

Квест-экскурсии – это хорошая возможность проверить себя, взглянуть на себя по-новому и получить бесценный опыт. Кроме того, — это хороший тренинг, в ходе которого участник может примерить на себя амплуа, порой очень не похожее на его социальную роль. Это позволяет человеку понять то, насколько подходит ему эта роль, почувствовать себя в другой позиции. Заданные условия игры — необходимость достичь своей цели и незнание целей и мотивов других участников — заставляют героя, путем наводящих вопросов и анализа поведения, разгадывать мотивы и предугадывать действия напарников по игре. Все это делает квест-экскурсию не просто приятным занятием, но и позволяет участникам побывать в незнакомых ролевых позициях, научиться понимать и предугадывать поведение другого человека, принимать людей, отличных от них самих.

Конечно, не каждый квест является экскурсией. Тем не менее, существует множество вариантов экскурсионных квест-игр. По тематике и уровню сложности можно создавать квесты для взрослых и детей. В качестве задания может выступать зашифрованный вопрос, а иногда и выполнение определенных физических задач. В процессе игры человек не просто развивает логику, он учится проявлять свои лидерские способности и скрытые таланты, узнает много нового, ближе знакомится с членами свой команды, да и просто активно проводит время, соревнуясь с другими участниками.

Игрокам квестов нравится чувство азарта, возможность проявить себя. Такие игры помогают вырваться из «серых будней». Квесты могут отправить игроков куда угодно – в прошлое, будущее, в выдуманный мир книги, фильма, компьютерной игры [11].

Экскурсионный квест сочетает в себе обязательные признаки квеста и экскурсии. Кроме того, выполнение многих заданий требует коммуникативной деятельности и командной работы, что способствует сплочению группы – т.е. квест-экскурсия выполняет функцию командообразования. Это особенно важно в тех случаях, когда команды состоят из ученических или трудовых коллективов.

Квест-экскурсии могут быть пешеходными или проводиться с использованием различных видов транспорта: автомобильного, велосипедного. Для поклонников активного и экстремального отдыха проводятся рафтинг-квесты (рафтинг — спортивный сплав по горным рекам и искусственным гребным каналам на 6-, 4- и 2-местных надувных судах – рафтах) и роллер-квесты - интерактивная динамическая игра для роллеров, с элементами логики и риска. Такая игра проводиться только на роликовых коньках. Участникам игры запрещается пользоваться любым иным транспортом.

Некоторые туроператоры составляют разные по сложности варианты одной квест-экскурсии так, чтобы участники могли проходить один и тот же маршрут неоднократно, каждый раз открывая для себя что-то новое. Т.е. экскурсионные квесты различаются по уровню сложности. Так, существуют квесты: для взрослых, молодежи, школьников; квесты для начинающих и опытных участников.

Различной может быть и форма выдачи заданий. Экскурсионный квест может проводиться в форме:

а) квест-экскурсии с непосредственным участием экскурсовода. В этом случае каждое задание экскурсовод (ведущий, аниматор) выдает лично.

б) безличной квест-экскурсии. В этом случае участники получают на руки сразу весь пакет-легенду (квест-маршрут).

в) квест-экскурсии с дистанционной выдачей заданий. В этом случае участники получают задания при помощи смартфона/планшета, либо производят поиск заданной точки при помощи GPS-навигатора (мобильные квесты).

Отдельный вид квест-экскурсии представляет собой так называемый квест-маршрут. Его отличительной особенностью является то, что участнику выдается маршрутный лист с текстом и заданиями, но после этого организатор не принимает никакого участия в прохождении экскурсантом данного маршрута. Этот вид квеста не вполне соответствует понятию «экскурсия», так как в данном случае отсутствует ее существенный признак – наличие экскурсовода, проводящего экскурсию. Однако, поскольку квест-маршрут все-таки подготовлен экскурсоводом, считаем уместным упомянуть его, тем более, что такая нестандартная экскурсия имеет несколько интересных особенностей:

1. Участнику не нужно подстраиваться под время организованной группы.

2. Есть возможность побыть в кругу близких без участия в экскурсии незнакомых людей.

3. Возможность проходить маршрут в своем темпе, не догоняя и не ожидая никого, вплоть до того, что можно растянуть его на несколько дней или пройти за 15

минут.

4. Нет необходимости доплачивать отдельно за каждого участника.

5. Не пропадет оплата за экскурсию в случае, если участник не смог пойти в назначенное время.

Также периодически проводятся событийные квест-экскурсии – это, как правило, разовые или ежегодные, зачастую бесплатные экскурсионные квесты, проведение которых приурочено к каким-либо событиям или их годовщинам. Часто организаторами таких экскурсий являются общественные организации или органы государственной власти.

Отметим такое новейшее направление в экскурсионном квесте, как экскурсионный геокешинг. Основная идея состоит в том, что одни игроки прячут тайники, с помощью GPS определяют их географические координаты и сообщают о них в Интернете. Другие игроки используют эти координаты и свои GPS-приёмники для поиска тайников. Чаще всего тайники расположены в местах, которые представляют природный, исторический, культурный, географический интерес. Поэтому игра превращается в активный познавательный процесс. В геокешинг можно играть семьёй, компанией или в одиночку.

Таким образом, в последние годы прослеживается тенденция появления новых видов экскурсий, в том числе экскурсионных квестов, которые не укладываются в рамки традиционной классификации, но которые являются перспективными для развития внутреннего туризма. Квест-экскурсии могут быть интересны как для коренных жителей, так и для гостей города, которые хотят узнать его в игровой форме. Квесты могут служить для улучшения командного духа в организации, а также при знакомстве между собой прежде незнакомых людей. Изучение нового перспективного направления в экскурсоведении квест-экскурсии является необходимым условием качественного предоставления экскурсионных услуг на туристском рынке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1.Организация экскурсионной деятельности в Тольятти: монография [Текст] / М. С. Ельчанинов, Н. Д. Алексеева, Ю. А. Тресков и др.; науч. ред. М. С. Ельчанинов. – Тольятти: Изд-во ПВГУС, 2012. – 176 с.

2.Емельянов Б.В. Экскурсоведение. [Текст] М: Советский спорт, 2007. - 216 с.

3. ГОСТ Р 54604-2011 Туристские услуги. Экскурсионные услуги. Общие требования. – М.: Стандартинформ, 2012

4. Долженко Г.П. Экскурсионное дело: учебное пособие для бакалавров и магистров [Текст] / Г.П. Долженко. — Изд. 4-е, испр. и доп. — Ростов н/ Д : Феникс, 2012. —308с.

5. Поль Зюмтор. Опыт построения средневековой поэтики. [Текст] СПб.: 2002. -544 с.

6. Россинская А. Н. Организация и проведение игры-квеста в детской библиотеке [Текст] / А. Н. Россинская, А. А. Коптева, О. В. Косарева // Детская библиотека и читатель: проблемы, решения, опыт работы: [сборник] / Российская государственная детская библиотека; сост. М. В. Карданова ; ред.: О. Л. Кабачек, М. В. Карданова. – Москва, 2011. – С. 11-16.

7. Википедия — свободная энциклопедии [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ru.wikipedia.org. (Дата обращения: 12.12.2014)

8. Официальный сайт ООО «ProAction» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://proaction.ru/. (Дата обращения: 12.12.2014)

9. Введение в психологию [Текст] / Под общ. ред. проф. А. В.Петровского. – М. Издательский центр «Академия», 1996. – 496с.

10. Еникеев М. И. Общая и социальная психология. Учебник для вузов. [Текст] М.: Издательская группа НОРМА–ИНФРА-М, 1999. – 624 с.

11. Официальный сайт центра туфирмы «King Travel» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://king.travel/nostandart/kvest-turizm. (Дата обращения: 12.12.2014)

QUEST EXCURSION AS THE INNOVATIVE FORM OF EXCURSION ACTIVITY

© 2015

N. D. Alekseeva, Ph.D., assistant professor of "Tourism and Recreation"
E. V. Ryabova, a student
Volga State University of Service, Togliatti (Russia)

Abstract. The article discusses the concept, the essence of adventure excursions, determined by its shape; Quest excursion is regarded as an innovative direction excursion activity in the market of tourist services.

Keywords: tour, quest, quest-tour, tourist service, sightseeing activities, tourist sights.

УДК 37.013.42(075.8)

СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

© 2015

К. И. Атаманская, ассистент кафедры «Социальная педагогика и психология»
Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского, Евпатория (Россия)

Аннотация. Профессиональный имидж выступает показателем профессионализма, культуры профессионально-педагогической деятельности, обеспечивающей профессиональную идентификацию, высокий уровень активности, саморазвитие личности социального педагога, способного эффективно взаимодействовать с окружающими людьми, помогая при этом успешно решать возникающие проблемы у социально незащищенных слоев населения, обладающего стремлением к самосовершенствованию (как личностному, так и профессиональному), способного грамотно презентовать себя и создавать о себе, как профессионале, положительное впечатление. Следствием этого является то, что профессиональный имидж социального педагога начинает рассматриваться как основной ресурс, способный обеспечить высокий социальный престиж профессии и конкретного высшего учебного заведения. Под профессиональным имиджем социального педагога мы понимаем целенаправленно созданный итегративный образ личности, гармонично соединяющий в себе личностную, компетентностную, коммуникативную, поведенческую и визуальную составляющие, цель которого состоит в популяризации профессии, более эффективном решении социально-педагогических задач и личностном самоутверждении социального педагога. При этом активными формами проявления сущности феномена «профессиональный имидж» выступают его функции, которые носят ценностный, регулирующий и технологический характер. В рамках темы исследования нами выделены такие основные функции профессионального имиджа социального педагога, как: коммуникативная, развивающая, социализирующая, рефлексивная и функция саморекламы.

Ключевые слова: социальный педагог, социально-педагогическая деятельность, имидж, профессиональный имидж, профессиональный имидж социального педагога, структура профессионального имиджа, функции профессионального имиджа.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Высшее профессиональное образование сегодня направлено на обеспечение фундаментальной научно-практической подготовки специалистов широкого профиля, что, в свою очередь, способствует интеграции российской системы образования в международное образовательное пространство и гарантирует лидерство России в фундаментальной и прикладной науке (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации (2012 г.), Государственная программа Российской федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг.). Этим объясняются существенные изменения, происходящие в содержании высшего образования в последние годы, в процессе реформирования которого определяются иные приоритеты и выдвигаются совершенно новые требования к профессиональной подготовке будущих специалистов. Особое значение при этом приобретает процесс подготовки будущих социальных педагогов, призванных быть лидерами и наставниками для современного молодого поколения. Ввиду этого актуализируется проблема формирования профессионального имиджа будущего социального педагога.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. К проблеме формирования профессионального имиджа будущих специалистов различного профиля обращалось большое количество ученых: С. Амintаева, М. Апраксина, Е. Бекетова, А. Бирюкова, Л. Данильчук, Ю. Дзядевич, Л. Донская, В. Исаченко, А. Калюжный, Е. Ковалева, А. Кононенко, Т. Кулакова, В. Купцова, С. Маскалянова, Ю. Матюшина, И. Размолодчикова, Л. Семенова, М. Сперанская-Скарга, В. Тимошенко, А. Чередникова, А. Шеляг и другие.

Принципиальное значение для решения проблемы исследования имеют научные работы, посвященные рассмотрению имиджа педагога. Так, учеными проанализированы: имидж педагога как фактор здоровьесбережения субъектов образовательного процесса (М. Варданян), различные аспекты формирования профессионально-педагогического имиджа будущих преподавателей высшей школы (В. Исаченко, Л. Донская, О. Попова), психологические составляющие индивидуального имиджа и особенности процесса формирования профессионального имиджа педагогов (А. Калюжный, Е. Ковалева, А. Кононенко, Н. Тарасенко, В. Черепанова), имидж педагога в контексте культурологического подхода (Т. Кулакова), имиджевая компетентность будущего педагога физической культуры (В. Купцова), профессиональный имидж социального педагога и особенности его формирования (С. Маскалянова, И. Николаеску).

В рамках исследования особый интерес также вызывают труды относительно теоретических и практических аспектов развития педагогической имиджелогии (В. Горчакова, А. Калюжный, И. Симонова, В. Трубников, В. Черепанова).

Обстоятельный анализ психологических, педагогических, социально-педагогических, имиджелогических научно-литературных источников позволяет сделать вывод, что сегодня практически отсутствуют научные работы, в которых рассматривается проблема профессионального имиджа будущего социального педагога и мало уделяется внимания особенностям его формирования.

Формирование целей статьи (постановка задания). Статья посвящена обоснованию сущности, структуры и функций профессионального имиджа социального педагога.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. История развития общества говорит о том, что специальность «Социальная педагогика» оформилась относительно недавно (в конце XX века) и является крайне актуальной на сегодняшний день. С каждым годом появляется все больше и больше людей, которые нуждаются в профессиональной помощи и поддержке. Основа эффективного взаимодействия социального педагога со своими клиентами – это положительная перцепция, то есть социальный педагог должен быть приятным как внешне, так и внутренне, уметь презентовать себя. Решить эту проблему призван имиджмейкинг и формирование положительного профессионального имиджа социального педагога соответственно.

В научной литературе содержание понятия «профессиональный имидж» («имидж профессии») раскрывается чаще всего следующим образом: «это представление о человеке как о специалисте, профессионале своего дела» (О. Попова [1], В. Шепель [2]). Так, при трактовке понятия «профессиональный имидж» определяем его содержание как общее впечатление о специалисте, которое производится на

окружающих посредством восприятия его личностно-профессиональных качеств, манеры говорения и поведения, а также внешнего вида.

Что касается профессионального имиджа социального педагога, то его можно рассматривать как систему образов, призванных оправдать ожидания клиентов, – отмечает С. Маскалянова. В каждом конкретном случае образ социального педагога имеет свою специфику и подстраивается под конкретную ситуацию, то есть профессиональный имидж социального педагога выступает как непостоянная, переменная категория, имеющая свои особенности в определенных условиях [3, с. 53].

И. Николаеску под профессиональным имиджем социального педагога понимает форму жизненного проявления специалиста, с помощью которой он, активируя личностно-деловые качества, профессионально и личностно самоутверждается. По ее мнению, в структуре профессионального имиджа целесообразно выделять когнитивный, эмоциональный и функционально-коммуникативный компоненты. При этом, когнитивный компонент является системообразующим, в котором знания, способности влияют на результативность профессиональной деятельности социального педагога; эмоциональный – обеспечивает формирование и дальнейшее развитие у социального педагога устойчивого позитивного отношения к действительности; функционально-коммуникативный компонент раскрывает средства и приемы педагогической деятельности социального педагога, успешность профессии которого зависит от уровня сформированности привлекательного имиджа. Представленная структура, как заявляет автор, позволяет не только глубже понять сущность феномена, но и помогает достичь целостного образа и внутреннего непротиворечивого представления о личности социального педагога [4, с. 8-9].

Остановимся на еще одной структуре имиджа социального педагога, которую предлагает Р. Овчарова. Автор акцентирует внимание на визуальном восприятии (степень физической привлекательности, степень выраженности манер поведения, одежда и аксессуары); интеллектуальном восприятии (впечатляющие личностные характеристики, профессиональные качества); статусном восприятии (положение в обществе, должность); социальном фоне (личностные характеристики окружения: семья, друзья, знакомые, коллеги; степень престижа этой группы); влиянии интерьера на восприятие человека (качество, стиль, цветовое оформление, пространственные характеристики) [5, с. 49-50].

Анализируя разные подходы к пониманию сущности и структуры профессионального имиджа социального педагога становится возможным выделить следующие компоненты его профессионального имиджа: личностный, компетентностный, коммуникативный, поведенческий и визуальный.

Главным и системообразующим компонентом профессионального имиджа социального педагога, по нашему мнению, является личностный компонент, который состоит из Я-концепции и самооценки, мотивов, ценностей личности, ее мировоззрения, темперамента, характера.

В работах отечественных авторов понятие «Я-концепция» определяется как относительно стабильная, более или менее осознанная, такая, что переживается как неповторимая система представлений индивида о себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе (И. Кон [6], Л. Рубинштейн [7], В. Столин [8]). От Я-концепции зависит эффективность профессиональной деятельности социального педагога в целом и отношение к себе в частности. Я-концепция является основой всех других составляющих личностного компонента и взаимосвязью между ними, так как определяет их главную сущностную основу через целостный, хотя и не лишенный внутренних противоречий, образ собственного «Я».

Помимо Я-концепции в личностный компонент входят мотивы и ценностные установки. В рамках исследования особый интерес представляют наличие / отсутствие в мотивационно-ценностной сфере личности общечеловеческих ценностей (равенство, справедливость для всех, уважение чести и достоинства человека, неповторимости и уникальности его личности), профессиональных ценностей (уважение, неосуждающее отношение к личности клиента, толерантность к моральным и политическим вкусам, к мнению других людей, вера в способность к изменениям), мотивов достижения (желание раскрыть свои возможности и стать профессионалом, возможность профессионального роста) и развития личности (стремление стать человеком, достойным уважения, самореализация в профессиональном плане) [3, 9].

Еще одним из важнейших внутренних условий формирования / создания имиджа является мировоззрение человека. Мировоззрение представляет собой обобщенную систему взглядов человека на мир в целом и на свое место в нем. Оно включает понимание человеком смысла собственного поведения, смысла деятельности в целом и в частности – по созданию имиджа. Мировоззрение определяет стиль жизни, отношение к действительности, к самому себе, которые обязательно выражаются в имидже [10].

Считаем необходимым также обратить внимание на особенности темперамента и характера в процессе формирования имиджа. Так, определенное сочетание свойств темперамента, проявляющееся в познавательных процессах, действиях и общении человека, характерологические особенности личности определяют ее индивидуальный стиль деятельности, а значит и способствуют формированию неповторимого имиджа.

Вторым компонентом профессионального имиджа социального педагога выделяем компетентностный. Рассматривая компетентность как высокую степень профессионализма, определяем такие составляющие этого компонента: педагогические способности, комплексные знания, умения и навыки, профессиональные качества и самосовершенствование.

Педагогические способности как способности к профессиональной деятельности социального педагога являются основой приобретения комплексных знаний, формирования умений и навыков.

Основываясь на концепции педагогических способностей, представленной В. Крутецким, становится возможным описать способности, необходимые социальному педагогу [11, с. 294-299]: перцептивные способности (умение проникать во внутренний мир другого человека, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности и ее временных психических состояний); организаторские способности (умение планировать свою деятельность, активизировать личность на саморазвитие, ориентироваться в сложной ситуации); прогностические способности (умения предвидеть последствия своих действий, умение прогнозировать развитие личностных качеств клиентов); коммуникативные способности, которые выделяем отдельным компонентом профессионального имиджа, так как их наличие и развитость считаем ключевыми в профессиональной деятельности социального педагога.

Необходимым является дополнить этот список рефлексивными (способность анализировать, делать соответствующие выводы) и регулятивными (умение управлять собственными психическими процессами) способностями.

Таким образом, описанные способности как комплекс индивидуально-психологических свойств личности, обеспечивают формирование теоретической и практической готовности социального педагога к профессиональной деятельности.

Следующей важной составляющей в структуре компетентностного компонента профессионального имиджа являются комплексные знания, умения и навыки со-

циального педагога.

К профессиональным знаниям социального педагога необходимо отнести знания различных научных отраслей: психологические, педагогические, юридические, медицинские [12, с. 20]. Дополняем этот список общей эрудированностью, которая характеризуется объемом, основательностью и системностью знания в разных отраслях, что дает возможность находить точки соприкосновения специальных дисциплин с другими предметами и формировать таким образом у личности целостную картину мира.

Таким образом, профессиональные знания социального педагога должны охватывать все уровни: методологический, теоретический, методический и технологический.

В научных трудах многих ученых, а также в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» от 26.08.2010 года [13] выделены такие умения специалиста по социальной педагогике как: аналитические, гностические, прогностические, проективные, рефлексивные, коммуникативные, организаторские, психотехнические умения.

Для целостного рассмотрения компетентностного компонента профессионального имиджа важно остановиться на профессиональных качествах социального педагога.

В научной литературе накоплено большое количество работ, раскрывающих данную проблематику (В. Бочарова [14], М. Галагузова [15], И. Клемантович [16], Л. Мищик [17], В. Никитин [18] и другие), на основании которых выделяем такие группы профессиональных качеств социального педагога: гуманистические (любовь к людям, доброта, взаимопомощь, толерантность, терпимость, милосердие, эмпатия); психоаналитические (самоконтроль, самокритичность, активность, высокий уровень протекания психических процессов, низкий уровень тревожности, эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость); педагогические (педагогическая наблюдательность, педагогическое целеполагание, импровизация, предвидение); морально-этические (тактичность, конфиденциальность, ответственность и добросовестность, объективность); перцептивные (интуиция, рефлексия, социально-педагогическое мышление, потребность в поиске оптимальных путей решения проблемы); организаторские (инициативность, оперативность, высокая требовательность к себе и другим, последовательность); креативные (интеллектуальная активность, ассоциативность, творческое воображение, изобретательность, смекалка, неординарность мышления); коммуникативные (тактичность, умение слушать и слышать, умение вызвать доверие, грамотность речи, умеренность невербальных средств общения, красноречивость).

И последней структурной составляющей компетентностного компонента имиджа является самосовершенствование социального педагога на протяжении жизни, что является необходимой предпосылкой приобретения и сохранения профессионализма.

Коммуникативный компонент профессионального имиджа социального педагога заключается в культуре вербального и невербального общения. Вербальные и невербальные средства общения, то есть искусство устной и письменной речи, являются важными составляющими имиджа (что и как мы говорим, умеем словом настроить человека на себя, какие жесты, мимику и позы мы используем, как мы сидим, стоим и ходим).

Большое значение для позитивного развития профессионального имиджа социального педагога в сфере общения приобретает его языковая культура, то есть знание норм языка, умение правильно и удачно использовать языковые формы, знание ораторского искусства, знание языка жестов для глухих и т.д. Атрибутами вербального поведения является четкость вербальной артикуляции, соответствие силы и тембра голоса, наличие импровизационных способностей, выразительность, ключевые фразы, часто употребляемые слова.

Предпоследний компонент, который выделяем в профессиональном имидже социального педагога – поведенческий.

Социальный педагог выступает эталоном для окружающих людей, поэтому его культура поведения, следование нормам этикета, во-первых, характеризуют специалиста по социальной педагогике как личность, которая соответствует общественному развитию, во-вторых, своим поведением он постоянно оказывает воспитывающие воздействие на других.

Акцентируем внимание на том, что социальный педагог вне зависимости от того на работе он или в повседневной жизни, должен следить за своим поведением. Это даст возможность избежать возникновения отрицательных эмоций, сохранить сформированный положительный профессиональный имидж о себе как профессионале своего дела.

Визуальный компонент профессионального имиджа социального педагога связан с гармонизацией внутреннего содержания и внешнего вида. Деятельность социального педагога имеет публичный характер, поэтому его внешность, которая является отражением внутренних характеристик личности, является ступенькой к успеху в процессе воспитания и социализации других людей.

К слагаемым визуального компонента профессионального имиджа относим конституцию и габитус (осанка, походка, выражение лица); средства, преобразующие естественное телосложение (одежда, обувь, прическа, макияж, аксессуары) и личные атрибуты, то есть повторяющие детали в образе социального педагога, его индивидуальный стиль.

Не рассматривая по отдельности каждый компонент, определим основные требования к внешнему виду социального педагога: чистота, опрятность, элегантность, современность, гармоничное сочетание всех элементов, умеренность цветовой гаммы, соответствие сезону, погоде, возрасту, индивидуальным особенностям, конкретным ситуациям.

Содержание структурных компонентов, по нашему мнению, может корректироваться в соответствии с изменениями парадигмы образования, общественных запросов и научно-технического прогресса.

Структура профессионального имиджа социального педагога предопределяется его функциями. Функции имиджа носят ценностный, регулирующий и технологический характер, что свидетельствует о широком спектре практического использования имиджа и о его значении в оптимизации различных видов деятельности, связанных с межличностным общением и взаимодействием. Выделяем такие основные функции профессионального имиджа социального педагога:

Коммуникативная функция профессионального имиджа социального педагога (направлена на установление гармоничных взаимоотношений, проявляется в открытости к общению, внутренней потребности и доминирующей профессиональной направленности, заключающейся в желании и умении работать с людьми (профессии типа «человек-человек»).

Развивающая функция имиджа (обеспечивает процесс становления социального педагога как личности и как профессионала, ориентирует его на более глубокое усвоение специальных научно-теоретических знаний и практических умений, что обеспечивает самоутверждение в профессиональной деятельности, приобретение истинного авторитета в глазах окружающих).

Сущность социализирующей функции заключается в приобретении индивидом социальных свойств, качеств, усвоения им социальных норм. Социальный педагог выступает как некий эталон, на которого равняются окружающие в процессе совместной деятельности, осознают и усваивают общественные нормы морали и поведения.

Рефлексивная функция имиджа социального педа-

гога проявляется в самосознании, самоанализе и самонаблюдении. Обеспечивает осмысление социальным педагогом основ своей деятельности, в ходе которой осуществляется оценка своей личности на профессиональную пригодность, переоценка своих способностей и возможностей.

Еще одной функцией профессионального имиджа социального педагога является функция саморекламы, которая заключается в представлении своих наиболее привлекательных качеств, вызывая у других симпатию, обращая внимание на свои профессиональные достоинства, воспитывает культуру внешности личности, направлена на формирование положительного впечатления в процессе взаимодействия.

Обоснование составляющих и функций профессионального имиджа социального педагога позволило сформулировать его определение.

Под профессиональным имиджем социального педагога понимаем целенаправленно созданный итегративный образ личности, гармонично соединяющий в себе личностную, компетентностную, коммуникативную, поведенческую и визуальную составляющие, цель которого состоит в популяризации профессии, более эффективном решении социально-педагогических задач и личностном самоутверждении социального педагога.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Профессиональный имидж социального педагога представляет собой целостную концепцию, характеризуется устойчивыми межкомпонентными связями и способствует более успешной реализации профессиональной деятельности.

Выбранное нами направление исследования имеет свое продолжение в разработке методики диагностики сформованности профессионального имиджа социального педагога, поиске наиболее эффективных путей его формирования в условиях высшего учебного заведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Попова, О. И. Имидж преподавателя вуза: проблемы трансформации в современной России [Текст] : автореф. дис. … канд. соц. наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / Попова Ольга Ивановна. – Екатеринбург, 2007. – 22 с.

2. Шепель, В. М. Имиджелогия. Как нравится людям [Текст] : учебное пособие / В. М. Шепель. – М. : Народное образование, 2002. – 576 с.

3. Маскалянова, С. А. Формирование профессионального имиджа будущего социального педагога [Рукопись] : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Маскалянова Светлана Александровна. – Елец, 2005. – 203 с.

4. Ніколаєску, І. О. Розвиток професійного іміджу соціального педагога в післядипломній освіті [Рукопис] : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Інна Олександрівна Ніколаєску. – Черкаси, 2011. – 259 с.

5. Овчарова, Р. В. Справочная книга социального педагога [Текст] / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 478 с.

6. Кон, И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание [Текст] / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1987. – 366 с.

7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Изд-во Питер, 1999. – 720 с.

8. Столин, В. В. Самосознание личности [Текст] / В. В. Столин. – М. *:* Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.

9. Рогов, М. Г. Ценности и мотивы личности в системе непрерывного профессионального образования [Рукопись] : дис. … док-ра. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Рогов Михаил Георгиевич. – Казань, 1999. – 349с.

10. Симонова, И. Ф. Педагогика имиджа [Электронный ресурс] : монография / И. Ф. Симонова. – Санкт-Петербург, 2012. – 304 с. Режим доступа: http://simmerk.ru

11. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии [Текст] / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 253 с.

12. Голоухова, Г. Н. Методика и технология работы социального педагога. Учебное пособие [Текст] / Г. Н. Голоухова. – Архангельск, 2010. – 152 с.

13. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_116278/#p39

14. Бочарова, В. Г. Педагогика социальной работы [Текст] / В. Г. Бочарова. – М. : Svr-Аргус, 1994. – 208 с.

15. Галагузова, М. А. Методика и технологии работы социального педагога [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 193 с. (в соавторстве).

16. Клемантович, И. П. Методика и технология работы социального педагога [Текст] : Учебное пособие / И. П. Клемантович. – Москва : МГГУ им. Шолохова. – 2008.

17. Міщик, Л. І. Теорія і практика професійної підготовки соціального педагога [Текст] : монографія / Л. І. Міщик. – Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка. – 2011. – 116 с.

18. Никитин, В. А. Социальная педагогика [Текст] : Учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений / В. А. Никитин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 272 с.

ESSENCE, STRUCTURE AND FUNCTIONS OF PROFESSIONAL IMAGE OF THE SOCIAL TEACHER

© 2015

K. I. Atamanskaya, assistant of the chair «Social pedagogy and psychology»
V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Evpatoria (Russia)

Abstract. Professional image serves as an indicator of professionalism, culture, professional and educational activities that provide professional identification, high level of activity, self-development of the individual social educator that is able to interact effectively with others. It helps to solve problems successfully in socially disadvantaged groups, to have the desire for self-improvement (both personal and professional), to be able to present yourself competently and create a positive impression of yourself as a professional. The consequence of this lies in the professional image of the social teacher that can be considered as a major providing resource of high social prestige of the profession and the specific institution of higher education. Under the professional image of the social teacher we purposefully understand the integrative created image of the personality, harmoniously uniting personality and competence, communicative, behavioral with visual components, the aim of which is to promote the profession, a more efficient solution of social and pedagogical problems and a personal self-affirmation of the social teacher. In this case, the active forms of manifestation of the essence of the "professional image" phenomenon serve its functions, which have regulatory evaluative and technological nature. In the context of the study we have identified the following main functions of a professional image of the social teacher as: communicative, developing, socializing, and reflexive function of self-promotion.

Keywords: social teacher, social and educational activities, image, professional image, professional image of the social teacher, the structure of professional image, professional image functions.

УДК 371.13:8

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВО-ЛИТЕРАТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

© 2015

И. В. Барабаш, аспирант кафедры украинского языка и методики его обучения
Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)

Аннотация. Статья посвящена анализу содержания понятия «профессиональная языково-литературная компетентность будущих учителей-филологов». Автором установлено и раскрыто содержание понятий «компетентность», «профессиональная компетентность» как личностных качеств, объединяющих знания, умения, навыки, опыт, способности. На основе анализа исследований отечественных и зарубежных ученых удалось проанализировать содержание понятия «профессиональная языково-литературная компетентность».

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность будущих учителей-филологов, профессиональная языково-литературная компетентность, практическая подготовка.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Одной из ключевых тенденций современной государственной политики Украины является ориентация на активное вхождение в европейское и мировое сообщества, что требует перехода высшей школы на новую концепцию подготовки педагогических кадров – квалифицированных специалистов, способных эффективно и творчески работать на уровне мировых и европейских стандартов, готовых к постоянному профессиональному развитию, социальной и профессиональной мобильности специалиста, осознающего свою социальную ответственность, умеющего определять и успешно достигать новых педагогических целей, являющегося субъектом личностного и профессионального роста, ключевой фигурой в формировании жизненной компетентности учащихся. В Законе Украины «О высшем образовании» (2014) «компетентность» рассматривается как динамическая комбинация знаний, умений и практических навыков, способов мышления, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, морально-этических ценностей, которая определяет способность человека успешно осуществлять профессиональную и дальнейшую учебную деятельность и является результатом обучения на определенном уровне высшего образования [9]. Решение этих задач обеспечивается реализацией компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании. В связи с этим полученные в процессе подготовки учителей знания, умения и навыки нужно рассматривать с точки зрения конечного образовательного результата – формирования их компетенций.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. В течение последнего десятилетия появился ряд работ, которые касаются путей достижения высокой квалификации или компетентности выпускников вузов. Анализ научных источников по педагогике, психологии, лингвистики, литературоведению, лингводидактике, показывает, что ряд ученых посвятили свои исследования проблемам формирования у студентов отдельных качеств: психологической и педагогической (А. Глузман, С. Гончаренко, Н. Кузьмина, Г. Костюк, В. Луговой, А. Мороз, В. Радкевич, С. Сысоева, М. Степко, Н. Тарасенкова и др.); исследовательской и этической компетентности учителя начальных классов и иностранного языка (В. Баркас, Т. Балыхина, И. Зимняя, Л. Карпова, Г. Кловак, С. Мартынова, В. Молчановский, В. Русецкий, Л. Хоружая); профессиональной компетентности у будущих специалистов-востоковедов (В. Федина, К. Баба); информационно-технологической и естественно-научной компетенции (А. Волченко, Н. Яцинина); коммуникативной и лингводидактической (Л. Мамчур, Н. Остапенко, Т. Симоненко), методической компетентности учителей-словесников (Л. Базиль, В. Коваль, А. Копусь, Б. Степанишин, Е. Семеног, А. Ситченко). Однако до сих пор в психолого-педагогической литературе не получило освещения вопросы формирования профессиональной культурно-литературной компетентности будущих учителей-филологов, не раскрыто содержание и структура понятия, не определены пути достижения поставленных задач.

Формирование целей статьи (постановка задания). Определить и раскрыть проблему формирования культурно-литературной компетентности будущих учителей в теории и практике педагогической науки.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В отраслевой Концепции развития непрерывного педагогического образования (2013) указано, что профессиональная подготовка учителей осуществляется на основе сочетания национальных достижений мирового значения и устоявшихся европейских традиций обеспечения развития педагогов, способных в процессе постоянного совершенствования осуществлять профессиональную деятельность на принципах гуманизма, демократии, свободной конкуренции и высоких технологий, а также обеспечивать непрерывное образование граждан, осуществляя практическую реализацию образовательной политики как приоритетной функции государства [2]. Для выяснения сущности и содержания понятия «профессиональная языково-литературная компетентность будущего учителя-филолога» необходимо определить трактовку термина «компетентность» международными организациями. В частности, экспертами стран Европейского Союза указанное понятие толкуется как способность эффективно и творчески применять знания и умения в межличностных отношениях и в профессиональных ситуациях. Международная комиссия Совета Европы предлагает рассматривать это понятие как общие, ключевые и базовые умения, фундаментальные пути обучения, ключевые квалификации. Обобщая вышеуказанные утверждения, компетентность рассматриваем как сочетание знаний, умений, ценностей и отношений, применяемых в повседневной жизни (ЮНЕСКО), способность квалифицированно осуществлять деятельность, выполнять задания или работу (Международный департамент стандартов) и др.

Решению проблемы компетентностного подхода в образовании, определению основных его понятий и категорий посвящены труды отечественных и зарубежных исследователей. По мнению А. Пометун, компетентность – объективная категория, фиксирующая общественно признанный комплекс определенного уровня знаний, умений, навыков, отношений, благодаря которому учитель способен осуществлять сложные полифункциональные, полипредметные, культуроцелесообразные виды деятельности [8, с. 19].

Г. Саранцев, В. Сластенин, С. Спирин рассматривают профессиональную компетентность будущих учителей через идею имитационного моделирования педагогической деятельности. По мнению исследователей, профессионально-компетентный учитель способен реализовывать педагогическую деятельность, педагогическое общение на достаточно высоком уровне, достигая

положительных результатов обучения и воспитания школьников.

Л. Волошкова, В. Петрук, В. Нагаев в структуре профессиональной компетентности выделяют профессиональный компонент, трактуя его как готовность к конкретному виду профессиональной деятельности.

По мнению Б. Гершунского, профессиональная компетентность – это уровень профессионального образования, опыта и индивидуальных способностей человека, его мотивационные стремления к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческое и ответственное отношение к делу. Именно от уровня профессиональной компетентности учителя зависит результативность образования [3, с. 74]. Е. Никитин отмечает, что профессиональная компетентность учителя включает совокупность его гуманистических ориентаций и способность видеть педагогическую реальность, владение педагогическими технологиями, реализацию развивающего и личностно-ориентированного обучения [7, с. 7].

Итак, компетентным является человек, обладающий достаточными знаниями в соответствующей области, знающий, имеющий надлежащий уровень готовности к конкретной профессиональной деятельности в сочетании с мотивационной составляющей, умениями, навыками, эмоционально-ценностными ориентирами, сформированными в процессе образования и самообразования.

Обратимся к толкованию понятия «профессиональная компетентность» как характерного признака конкретного специалиста – учителя-филолога. В. Сидоренко трактует компетентность учителя украинского языка и литературы как личностное качество субъекта, степень сформированности знаний, умений, филологических и педагогических способностей, необходимых для качественного, квалифицированного проведения проектно-конструкторской (планированный), аналитико-прогностической, процессуальной деятельности на технологическом (инновационном) уровне, обеспечение ценностно-ориентированного пространства как для собственного устойчивого саморазвития и самосовершенствования, так и ученика с проекцией на получение гарантированных достижений [11, с. 73].

Е. Семеног утверждает, что профессиональная компетентность учителя украинского языка и литературы – это интегральное личностное качество, включающее совокупность профессиональных компетенций, которые обусловливают готовность к педагогической деятельности. Исследовательницей удачно определены компоненты профессиональной компетентности учителя украинского языка и литературы, в частности: педагогическая, психологическая, лингвистическая, языковая, речевая, коммуникативная, фольклорная, литературная, этнокультуроведческая, методическая, информационная, исследовательская компетенции [10].

В. Коваль профессиональную компетентность будущих учителей-филологов определяет как приобретение компетенций, включающих полученные знания, приобретенные умения, навыки, опыт, способы мышления, ценности, интересы, стремления, способность отвечать за использование принятых решений во время профессиональной деятельности, которая проявляется в способности специалиста профессионально действовать в соответствии с установленными государством образовательными стандартами, выявлять личностный педагогический имидж и демонстрировать фундаментальную, психолого-педагогическую, методическую, информационно-коммуникационную, практическую и социально-гуманитарную подготовку [5].

Учебные дисциплины, обеспечивающих литературное образование в вузах, призваны сформировать творческую личность, свободную, духовно богатую, самостоятельно мыслящую, с широким кругозором, с устойчивыми моральными принципами. А. Фасоля рассматривает литературные и читательские компетентности, которыми должны овладеть будущие учителя-словесники. По мнению ученого, читательская компетентность является составляющей информационно-коммуникационной компетентности и формируется на межпредметном уровне, и ее становление происходит средствами литературы.

И. Халимон утверждает, что профессиональная компетентность учителя-филолога является результатом овладения специалистом профессиональными компетенциями, в частности: общекультурной, педагогической, психологической, лингводидактической, учебно-познавательной, коммуникативной (языковая (лингвистическая), речевая, социокультурная) [14, с. 15].

В. Блинов, К. Махмурян, Е. Соловьева рассматривают профессиональную компетентность учителя-филолога как синтез, неразрывное единство содержательного и структурного компонентов, реализованных через коммуникативную компетенцию в области родного и иностранного языков, филологическую, психолого-педагогическую, социальную, методическую, компенсаторную, общекультурную компетенции, педагогическое и речевое мышление, личностные качества [1]. По мнению А. Задорожной, А. Ломакиной, профессиональная компетентность учителя-филолога – интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций педагогической и предметной области знаний (коммуникативная, дидактическая, личностная) [4, с. 156]. Н. Козлова определяет профессиональную компетентность будущего учителя-филолога как начальный уровень его профессионального становления, профессионально-значимое, интегративное качество личности, основными составляющими которого являются знания, умения и навыки; коммуникативная направленность личности; педагогическая креативность, обеспечивающих в комплексе эффективную образовательную деятельность студентов [6].

Проанализировав научные работы по указанной проблеме, понятие «профессиональная компетентность будущего учителя-филолога» определяем как интегральное личностное качество, включающее совокупность профессиональных компетенций и объединяющее в себе теоретические характеристики (знания), практические (умение, навыки, опыт) и личностные характеристики (качества, способности) готовности его к профессионально-педагогической деятельности. Это специалист, который успешно решает задачи обучения и воспитания, готовит для общества выпускника с желаемыми психологическими качествами. В свою очередь, профессиональную языково-литературную компетентность будущего учителя-филолога характеризуем как способность специалиста отвечать требованиям профессии и демонстрировать соответствующие личные качества в ситуациях профессионального общения, мобилизуя для этого знания профессиональной терминологии, умения и навыки использовать с точностью и лингвистической правильностью термины в устной и письменной профессиональной речи, безупречное владение нормами современного литературного языка, лингвистическую образованность, развитое языковое чутье; широкую эрудицию, знание теории, истории, этапов формирования и развития языка и литературы, персоналий, знание произведений мировой литературы, переводной литературы; пользование словарями различных типов, грамматики, справочниками, интернет-ресурсами, электронными пособиями и пр., которые будут способствовать совершенствованию языковой культуры учителя-словесника; владение собственным арсеналом средств подготовки учащихся к контрольно-оценочной деятельности, мониторинга, внешнего независимого оценивания и тому подобное; умение создавать программно-тематические комплексы освоения материала по традиционным и инновационным технологиям обучения в современной школе, опираясь на внутреннюю мотивацию и опыт, осознавая необходимость самосовершенствования и саморазвития.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Итак, профессиональная языково-литературная компетентность будущего учителя-филолога является интегральным личностным качеством, которое включает совокупность профессиональных компетенций и объединяет в себе знания, умения, навыки, опыт, личностные качества и способности, основа которых закладывается в студенческие годы во время обучения в высшем учебном заведении, а дальнейший ее уровень может расти только в процессе педагогической деятельности с применением инновационных технологий. Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов данной проблемы. Предметом дальнейших научных разработок может быть определение структурных компонентов формирования профессиональной культурно-литературной компетентности будущего учителя-филолога и выяснения путей оптимизации этого процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Блинов В. И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности / В. И. Блинов. – М.: АРКТИ, 2007. – 132 с.

2. Отраслевая концепция развития непрерывного педагогического образования [Электронный ресурс]: утв. приказом МОН Украины от 14.08.2013 № 1176. – Режим доступа: http://mon.gov.ua

3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. Б. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.

4. Задорожная А. В. К вопросу о развитии межкультурной компетенции студентов вузов посредством / А. В. Задорожная // Материалы международной научно-практической конференции. – Пятигорск, 2002. – С. 155-158.

5. Коваль В. А. Теоретические и методические основы формирования профессиональной компетентности будущих учителей-филологов в высших педагогических учебных заведениях: монография / Валентина Александровна Коваль. – Умань ЧП Жовтий О. А., 2013. – 455 с.

6. Козлова Н. В. Компетентностный подход в высшем образовании как Стратегическая проблема / Н. В. Козлова, Н. И. Головатенко // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 301. - С. 174-177.

7. Никитин Э. М. Федеральная система повышения квалификации: проблемы и перспективы развития / Э. М. Никитин // Народное образование. – 1999. – № 7-8. – С. 5-14.

8. Пометун А. И. Формирование гражданской компетентности: взгляд с позиции современной педагогической науки / А. И. Пометун // Вестник программ школьных обменов. – 2005. – № 23. – С. 18-20.

9. О высшем образовании: Закон Украины от 01.07.2014 № 1556-18 // Российская юстиция. – 2014. – № 37-38. – Ст. 2004.

10. Семеног А. Н. Профессиональная подготовка будущих учителей украинского языка и литературы: монография / Елена Николаевна Семеног. – Сумы: Мечта-1, 2005. – 404 с.

11. Сидоренко В. В. Модель профессиональной компетентности учителя украинского языка и литературы в контексте внедрения компетентнисноориентованого подхода / В. В. Сидоренко // Научная казна образования Донетчины. – 2011. – № 1. – С. 72-77.

12. Ситченко А. Л. Методика обучения украинской литературы в общеобразовательных учреждениях: учеб. пособие. для студентов-филологов. – К.: Ленвит, 2011 г. – 291 с.

13. Фицула М. М. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 528 с.

14. Халимон И. И. Формирование профессиональной компетентности учителя второй специальности «Иностранный язык»: Автореф. дис. на соискание ученой.степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / И. И. Халимон. - Житомир, 2009. – 20 с.

PROBLEM OF FORMATION LANGUAGE AND LITERARY COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THEORY AND PRACTICE OF PEDAGOGICAL SCIENCES

© 2015

I. V. Barabash, graduate student of chair the Ukrainian language and methods of its teaching
Uman State Pedagogical University named after Paul Tychiny, Uman (Ukraine)

Abstract. This article analyzes the concept of «professional linguistic and literary competence of future teachers of philology». Author found and disclosed the concept of «competence», «professional competence» as the personal qualities that combine knowledge, skills, experience and abilities. By analyzing research of domestic and foreign scientists we have analyzed the concept of «professional linguistic and literary competence».

Keywords: competence, professional competence of future teachers, professional linguistic and literary competence, practical training.

УДК 378+371.132

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ К САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ФИЛОСОФСКОМ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ

© 2015

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

Аннотация. Обращение к идеям гуманизации и гуманитаризации высшего профессионального образования требует новых подходов и технологий, когда внимание педагогов должно быть обращено на формирование у обучающихся способности к творческому саморазвитию, самоорганизации, самореализации, профессиональному становлению, самосовершенствованию и на поиск механизмов для приспособления человека в условиях глубоких перемен в современном мире. Главная задача образования заключается в совершенствовании каждого студента как будущего компетентностного, квалифицированного специалиста, развитии его активности, инициативности, профессиональной мобильности, ответственности за свои поступки и выстраивание своей жизненной позиции.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, обучение студентов, педагогические условия, процесс самореализации, самоактуализация, активности, инициативности, внутреннюю активность личности.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В условиях рыночных отношений успешными могут быть люди деловые, предприимчивые, профессионально компетентные, умеющие принимать решение, способные быстро адаптироваться к новым условиям. Необходимость создания условий для самореализации каждого человека; обеспечения свободы выбора получения образования согласно потребностям и склонностям человека; свободного развития способностей каждого гражданина, включая предоставление права выбора организации, осуществляющей образовательную деятельность, форм получения образования прописаны и в Федеральном законе «Об образовании в Российской федерации» (ст.3. п. 7) [17].

Сегодня в структуру жизненно важных ценностей студентов – будущих специалистов можно назвать: потребность в здоровье, престижной профессии, высокооплачиваемой работе, семье, самоуважении и признании. В качестве ценностей как цели жизни они называют: чувство собственного достоинства, нормальную семейную жизнь, счастье, дружбу, целеустремленность, стремление к реализации своих способностей, саморазвитие. Среди личностных ценностей, как мотиваторов достижения жизненных целей, преобладает ответственность, самоконтроль, чувство долга, оптимизм, коммуникабельность, трудоспособность.

Однако социальные позиции и нравственные принципы, которыми руководствуются студенты в своей жизни, оставляют желать лучшего. Современных студентов в основном интересует то, что им может обеспечить в дальнейшем жизненный успех. Прежде всего, они мечтают работать за границей с целью более высокого материального благополучия. Основным ориентиром воспитания сегодня должно быть согласованно принятое в обществе представление об идеале гражданина, его жизненной позиции: гражданина – представителя делового мира, гражданина – крупного и малого бизнеса, гражданина-рабочего, гражданина-военного, гражданина-интеллигента и так далее.

Таким образом, актуальность обозначенной проблемы связана с тем, что личностный потенциал, основанный на создании благоприятных условий для развития потребностей студентов в самореализации, требует новых научно-методических и практических разработок. Потребность утвердить себя, добиться всеобщего признания в окружающей среде считается фундаментальной человеческой принадлежностью. Удовлетворение такой потребности является необходимым условием и следствием нормального развития студента – будущего работника со сформированными компетенциями. В ходе самореализации формируется положительный «Я» образ, появляется чувство собственного достоинства – внутренней мотивации нравственного самоутверждения.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Проблемы самореализации личности в различных аспектах психолого-педагогической деятельности отражены в исследованиях: Б.Г. Ананьева, В.Г. Бочаровой, Ю.В. Васильковой, Г.П. Ивановой, В.А. Мудрика, Л.В. Мардахаева, Р.В. Овчаровой, В.С. Торохтий, В.Д. Шадрикова. Особое внимание Б.Г. Ананьев обращал на внутренний мир человека и степень напряженности его деятельности, являющиеся, по мнению ученого, показателями богатства индивидуальности. Подчас человек не властен во внезапных, непредвиденных перемещениях «своего внутреннего мира, в особенности глубинных установок, к которым относятся и смысло-жизненные предписания. Его убеждения, представления, вкусы, действия не являются полным результатом самостоятельной «выделки» в соответствии с конкретной, сознательно избираемой моделью, они сформировались и укрепились в процессе длительного предшествующего жизненного опыта, уже до определенного возраста, в котором личность, собственно, обычно и начинает творить свой жизненный путь и его смысл целенаправленно и сознательно» [1, с. 104].

По мнению другого известного ученого С.Л. Рубинштейна, развивающаяся личность свой «жизненный путь» выстраивает, отстаивая уникальную индивидуальность, осмысленно утверждает личностную позицию в социальной среде, вступает в различные межличностные отношения. Весь механизм реализации своих потенций личность может осуществить на креативном уровне, проявляя неповторимость, оригинальность, универсальность и индивидуальность. Такое определение самореализации, отмечает ученый, сближает парадигму деятельностного подхода и гуманистическую ортодоксальную психологию [12,с. 473].

Большинство ученых, занимающихся проблемами подготовки студентов – будущих квалифицированных работников разных направлений и профилей, формирования у них общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций (О.Н. Астемирова [2], Н.А. Еременко [7], З.К. Каргиева, З.К. Малиева [10], Б.А. Тахохов [16] и др.); теорией и методологией обучения и воспитания (М.В. Муриева [11], О.В. Орлова [13]); закономерностями непрерывного профессионального образования (М.И. Бекоева [4], Н.А. Герасименко [6], Л.А. Коростелева [8]) признают необходимость изучения условий, влияющих на успешность формирования и развития личности, и в качестве ведущих выделяют психологическую безопасность и педагогический комфорт. Но в то же время отмечается сложность установления педагогически комфортной среды в научном понимании как феномена, способного определять такие условия, при которых образовательная среда приобретает характер сотворчества, сотрудничества, субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса,

содействия, культурологического пространства. Таким условием, на наш взгляд, можно считать последовательное, специально организованное, целенаправленное, планомерное и всестороннее воздействие на личность студента с целью формирования потребности в самопознании, самореализации, способное утвердить субъект-субъектные отношения в образовательном процессе и соответствовать современным требованиям назначения образования.

Формирование целей статьи (постановка задания). Идея самореализации выступает стержневой во многих современных концепциях. Психологи, педагоги, философы, социологи потребность в самореализации у студентов рассматривают как главный показатель их личностной зрелости и одновременно как необходимое условие ее достижения. Исходя из этого, на основе научно-педагогического анализа, автор попытался обобщить различные подходы (философский, психологический, педагогический) к проблеме формирования способности у студентов к самореализации как важной личностной характеристики современного специалиста.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В философии сложилась некоторая совокупность принципов и взглядов на способность человека к самореализации как на личностно-ценностную деятельность, направленную на раскрытие сущности человека, его внутреннего мира, поиск им смысла жизни, способностей и возможностей, выполнение высшего предназначения. Достаточно обратиться к работам известных российских (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев [5], М.К. Мамардашвили, В.С. Соловьев и др.) и зарубежных (Г. Олпорт, С.Л. Франк, В. Франкла [18], Э. Фромм [19] и др.) философов, суть самореализации которые связывают с поиском смысла жизни, своего главного предназначения, вследствие чего каждый рано или поздно задумывается над тем, кто он и что ему подобает совершить в этом мире. Эти философские позиции не потеряли свою актуальность и сегодня.

Мы освободимся от внешней бремени лишь тогда, писал Н.А. Бердяев, когда освободимся от внутренней неволи, т. е. возьмем на себя ответственность и перестанем во всем обвинять внешние силы. Ни один человек не может считать себя завершенной личностью. Личность не завершена, она должна себя реализовать, пока в состоянии, это колоссальная задача, поставленная перед человеком, требующая осуществить подобие и образ Божие, вместить в себе универсальное в индивидуальной форме. Личность создает себя на протяжении всей человеческой жизни [5, с. 118].

Постижение человеком наивысшего смысла жизни, как писал В. Франкл, является могучей силой и внутренним мотивом в его жизни, благоприятным условием того, чтобы жить в гармонии и согласии с самим собой, с окружающим миром, реализовать свое человеческое предназначение во всей полноте. Поиск смысла жизни – это основная мотивация человеческой жизни. В понимании В. Франкла смысл жизни есть разумное осуществление человеком своей жизни, подлинное обнаружение и удовлетворение тайных глубин своего «Я»: у каждого есть своя миссия в жизни, свое высокое призвание, и каждый обязан выдерживать в своей душе конкретное предназначение, которое требует своего осуществления. Каждый сам должен найти его для себя и принять на себя ответственность за его выполнение [18, с. 75].

Анализ психологической и педагогической литературы по проблемам самореализации личности обучающегося (Б.Г. Ананьев [1], Л.С. Выготский, Е.Е. Журавлева, И.Ф. Исаев, Г. Олпорт [12], К.С. Роджерс [14], Л. Рубинштейн [15], Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской и др.) показывает, что имеются самые различные подходы к трактовке данного феномена. Процесс самореализации логично характеризовать как стремление студента к наиболее полному выявлению, развитию и использованию в деятельности своих возможностей. Это связано с тем, что в период обучения в вузе для молодого человека характерны потребность в общении, стремление к автономии, а также интенсивное формирование ценностных ориентаций, которые начинают складываться в сложную и устойчивую систему, определяющую становление активной жизненной позиции студента. В это время становится наиболее важным поиск собственной идентичности как фундаментальной потребности личности осознать себя. По мнению известного психолога Э. Фромма, в структуру социальной самореализации личности входят потребность в общении, связях и отношениях с людьми, потребность в самоутверждении, привязанностях, потребность обладать самосознанием, потребность в системе ориентации и необходимость иметь предмет поклонения [19, с. 127]. Образование и степень компетентности студентов должны обеспечить им реальную возможность добиться успехов в любой сфере жизнедеятельности, помочь реализовать свои способности во всех их духовно-нравственных и эстетических проявлениях.

Таким образом, в психологическом контексте самореализация личности также имеет неоднозначную интерпретацию. Самореализацию мы определяем как одну из высших потребностей человека, направленную на: воплощение в жизнь им своих планов, целей; проявление способностей, постоянное расширение своих возможностей; повышение качества познавательной, профессиональной, трудовой деятельности собственными усилиями; успешное взаимодействие в процессе содеятельности, сотворчества с другими людьми.

В работах Л.И. Божович, Н.А. Еременко, А.Г. Ковалева, В.И. Тарасенко и других исследователей самореализация, как одна из личностных структур сознания, обретает статус философско-педагогической категории. По их мнению, под самореализацией следует понимать акт реализации собственного «Я», в ходе которого формируется положительный образ «Я», рождается чувство собственного достоинства – внутреннего основания нравственного самоутверждения. Чаще всего, пишет Н.А. Еременко, самореализация рассматривается как необходимое условие развития отдельной личности и поступательного развития общества в целом, таким образом, все это и является свидетельством актуальности темы данной работы. Стремление к самоутверждению и самореализации личности формируется путем достаточно длительного целенаправленного воспитывающего воздействия. Этому во многом способствует образовательная среда [7, с. 69].

Особый интерес к исследованию психологических условий развития потребности в самоактуализации и, особенно, в самореализации проявляют известные зарубежные психологи (А. Адлер, Г. Айзенк, А. Маслоу, Г. Олпорт [12], К. Роджерс [14], Э. Фромм [19], К. Юнг и др.). В структуру социальной самореализации, по мнению Э. Фромма, входят потребность в самоутверждении, потребность в межличностном общении, связях с людьми, привязанностях, потребность в развитом самосознании, потребность в системе нравственно-ценностных ориентаций, в предмете подражания [19, с. 76]. Способность к установлению собственной идентичности, поиск смысла и содержания «Я-концепции», стремление к сохранению лучших традиций, есть глубинная и фундаментальная потребность в осознании своей индивидуальности, своей экзистенциальной ситуации. Корни независимости духа, писал Э. Фромм, в человеческом самосознании, преодолении личной ограниченности и несостоятельности. Потребность в самореализации, саморазвитии по Э. Фромму, есть экзистенциальная потребность, под которым он полагал психическое состояние личности, неизменное и вечное в своей основе [19, с. 83]. Социальные условия способны повлиять только на способы удовлетворения потребности в самореализации: она может реализоваться в творчестве, созидании и

в разрушении, в любви, ненависти, или в преступлении и т.д. Адаптируясь к социальным условиям, личность развивает в себе такие черты характера, которые побуждают человека действовать только так, как ему приходится действовать.

По мнению Г. Олпорт, самореализация человека – это субъективно значимый осознаваемый процесс раскрытия личностью своих возможностей и способностей в деятельности и отношениях. Самореализация личности, как необходимый процесс развития, предполагает: творческий характер активности, открытость опыту и его принятию; идентификацию себя с другими; разнообразное восприятие субъектом различных чувственно-заданных ситуаций и т.д. [12, с. 284].

Самореализация личности студента, как самостоятельное независимое направление педагогических исследований, возникла в отечественной науке сравнительно недавно. В последнее время наблюдается многоаспектность методологических подходов к обоснованию сущностной природы явления «самореализации», что свидетельствует о том, что решение этой проблемы находится на стадии поиска. Термин «самореализация» встречается в исследованиях и научно-педагогических публикациях часто, но в науке еще не определился единый подход к исследуемой проблеме. В современных экономических и социально-культурных условиях, в процессе интенсивных инновационных преобразований, разработки и внедрения в образовании федеральных государственных стандартов третьего поколения жизненно необходимыми стали формирование новых социальных отношений, реализация инновационных образовательных технологий, создание максимально благоприятных условий самосовершенствования, самореализации и самоутверждения студента.

Процесс самореализации носит сложный, явно выраженный междисциплинарный характер. Проблема самореализации личности студента, по мнению большинства ученых-педагогов (М.И. Бекоева [4], Л.А. Коростылева [8], М.В. Муриева [11], О.В. Орлова [13], Б.А. Тахохов [16] и др.), имеет, прежде всего, педагогическую направленность, и многие принципы и закономерности самореализации личности могут быть исследованы посредством педагогической науки с использованием междисциплинарных знаний. Так, анализируя самореализацию личности как процесс и результат воспитания и развития жизнелюбивой, свободной, талантливой личности, вооруженной научными знаниями о человеке, обществе и природе, готовой к творческой, созидательной деятельности и нравственному поведению, необходимо учитывать тот факт, что мы имеем дело со сверхсложной системой – человеком, который взаимодействует с другими людьми, социумом.

Говоря о самореализации, целесообразно вести речь о самовыражении, саморегуляции, самопроектировании, самоорганизации и самоуправлении. Если самопроектирование и самоуправление целесообразно рассматривать, используя теорию распознавания образов и кибернетику, то самоорганизация относится к области синергетики (научная сфера, которая находится на стыке ряда наук: биологии, физики, химии и т. д.). Эффект самореализации выражается в спонтанном, самопроизвольном образовании беспорядочных структур в стохастических неупорядоченных системах: самоорганизующаяся система способна трансформировать способы поведения и внутреннюю структуру.

Специфика потребности в самореализации заключается в том, что удовлетворяя ее в конкретных актах деятельности (например, создание художественного произведения, написание романа, изобретение сложного механизма ит.д.) личность никогда не может удовлетворить ее полностью. Удовлетворяя базовую потребность в самореализации в определенных видах деятельности, личность находит свое место в системе общественных связей и отношений, преследует свои жизненные интересы. Было бы грубой ошибкой конструировать общепринятую модель самореализации личности.

Необходимо отметить общность подходов философов, психологов и педагогов к данной проблемы в том, что самореализация личности подразумевает в своей основе творческое начало. Этимологию понятия «самореализация личности» составляют понятия, связанные с саморазвитием, самоопределением, саморегуляцией, самопознанием, саморазвитием, самосовершенствованием, самодвижением. Проблема самореализации личности перекрещивается с представлениями идентичности, личностного роста, индивидуальности, ответственности, самовыражения. В результате самореализации личность становится тем, кем она может и должна стать в реальном мире. В социально-педагогическом аспекте это предполагает создание необходимых условий, способствующих гармоничному проявлению личностных характеристик. В интеллектуальном аспекте это означает вполне определенный возрастной уровень информированности о разных областях действительности; в коммуникативном плане – умение и желание участвовать в различных формах и видах общения: в эмоциональном – присутствие мотивов поведения, определяющих позитивное отношение к окружающему миру; в деловом – возможность реализации имеющихся знаний. В таком случае, конечным результатом обучения студентов выступает определенная завершенность этапов личностного и психического развития будущего специалиста. Развитие происходит в процессе преодоления трудностей, которые в образовательной системе должны согласовываться с индивидуальными возможностями обучающегося.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Современная система высшего профессионального образования должна способствовать формированию у студентов задатков, познавательных интересов и потребностей, выработке духовно-нравственных и эстетических убеждений; созданию условий для активизации учебно-познавательной деятельности и развития творческого мышления обучающихся; использованию эффективных приемов совместной деятельности в коллективе; укреплению самовыражения и самоуверенности в себе. Все эти свойства без учета интереса, потребности и мотивации не влияют на становление целостной личности студента. Посредством потребности в самореализации регулируется влияние личности на деятельность, а через деятельность происходит влияние предметного мира на личность. Создание для каждого студента более разносторонней образовательной среды со своими предметно-пространственными и нравственно-социальными качествами дает ему возможность проявить себя, удовлетворить свою потребность в самореализации.

Таким образом, самореализацию можно определить как процесс и результат, направленный на самообразование, личностное самоопределение, профессиональное становление, поскольку способствует совершенствованию интеллектуальной, волевой, эмоциональной и мотивационной сфер личности, а также развитие базовых качеств человека – трудолюбия, ответственности, целеустремленности, настойчивости, организованности, силы воли и др. Считаясь высшей формой удовлетворения познавательных потребностей личности, самореализация тесно связано с высокой степенью сознательности и организованности, проявлением значительных волевых усилий, принятием внутренней ответственности за свое самосовершенствование и профессиональное становление. Знания, приобретаемые путем самообразования, очень прочно сохраняются в памяти и продуктивно реализуются в трудовой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – М.: Наука, 2000. – 372 с.

2. Астемирова О.Н. Формирование потребностей в самореализации студентов вузов как проблема социально-педагогических исследований. //Сб. статей «Социально-педагогические идеи в научных исследованиях молодых ученых». /Под ред. В.С. Торохтий. М.: МГППУ, 2011. № 1. С. 134-138.

3. Барышникова Т.И. Педагогические условия развития способности к самореализации у студентов вуза (На материале изучения иностранного языка): Дис. ... канд. пед. наук: Хабаровск, 2002 194 с.

4. Бахарев Н.П., Драгунова Е.А. Формирование профессиональных компетенций студентов университета в условиях непрерывной многоуровневой системы образования и целевой подготовки для промышленного предприятия //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014.№ 4 (19). С. 18-22.

5. 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.

6. Бердяев Н.А. Русская идея. М.: «Сварог и К». 1997 – 324с.

7. Герасименко Н.А., Герасименко В.Г. Организация непрерывного профессионального образования на основе интеграции систем общего и дополнительного образования //Наука и современность. 2011. № 10-1. С. 191-195.

8. Еременко Н.А. Должность социального педагога в образовательном учреждении. М.: Корифей, 2009. 348 с.

9. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005. 222с.

10. Малиева З.К. Организационно-педагогические условия пропедевтики и снятия морального отчуждения студентов //Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2012.№ 1. С. 95.

11. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М., 2009. 186 с.

12. Муриева М.В Современные тенденции в профессиональной подготовке педагогических кадров // Экономика и социум. 2014. №2-5(11). С. 750-754.

13. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. – М.: Смысл, 2006. – 461.

14. Орлова О.В. Право и самореализация личности в гражданском обществе. – М.: Институт государства и права РАН, 2007. – 203 с.

15. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Изд-во «Прогресс», 2005. 480 с.

16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

17. Тахохов Б.А. Педагогические основы построения современной модели специалиста //Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2012. № 1. С. 131-137.

18. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года.

19. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990 г. 196 с.

20. Фромм Э. Душа человека // Перевод с англ. Т.В. Панфилова, Т.И. Перепелова. М.: АСТ, 1998. 248 с.

THE PROBLEM OF FORMING INDIVIDUAL'S ABILITY TO SELF-REALIZATION IN THE PHILOSOPHICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS

© 2015

M.I. Bekoeva, candidate of pedagogical science, associate professor of the department of interdepartmental pedagogy and psychology
North Ossetian State University K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Abstract. Appeal to the ideas of humanization and humanization of higher education requires new approaches and technologies, when the attention of teachers should be paid to the formation of students' capacity for creative self-development, self-organization, self-realization, professional development, self-improvement and to the search for mechanisms for human adaptation in a profound change in the the modern world. The main task of education is to improve each student's future as a competence, a qualified person, the development of its activity, initiative, professional mobility, responsibility for his actions and building its position in life.

Keywords: higher vocational education and training of students, pedagogical conditions, the process of self-realization, self-actualization, activity, initiative, intrinsic activity of the individual.

УДК 378.1:006.83

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОПРОСОВ ДИАГНОСТИКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

© 2015

А.В. Богданова, кандидат педагогических наук, начальник отдела сопровождения дистанционного обучения
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация. В представленной статье приведены результаты анализа понятий «качество» и «качество образования», разработанных методов диагностики качества образования. Представлены обобщенно основные идеи, получившие развитие в исследованиях педагогов практиков и ученых. Отмечено, что в системе высшего профессионального образования диагностика и управление качеством образования становятся ориентирующими, регулирующими, стимулирующими факторами. Они обеспечивают ориентацию образовательного процесса на существующие и предполагаемые потребности отдельной личности, экономики и рынка труда, государства и общества; дают возможность субъектам образования определить ключевые аспекты деятельности и их основные характеристики; повышают эффективность взаимодействия всех субъектов образования; обеспечивают поддержку принятия управленческих решений. Благодаря этому диагностика и управление качеством образования способствуют достижению важнейших целей совершенствования профессиональной подготовки студентов в системе вузовского образования. Общий анализ рассмотренных разработок позволяет сделать вывод: предлагаемые методы не вполне учитывают, что законченная картина в диагностике качества образования формируется на основе особых взаимосвязей между процессами и отдельными элементами, выступающими в роли функциональных агентов. Сделан акцент на таких важных событиях 2015 года, как проведение нового мониторинга эффективности работы вузов России и обращение депутатов Госдумы к вопросам качества образования. Приведенные в статье данные наглядно подтверждают, что тема исследования вопросов диагностики качества образования в высшем профессиональном образовании нуждается в пристальном изучении и научной разработке.

Ключевые слова: качество образования, образование, высшее профессиональное образование, диагностика качества образования, управление качеством образования, информационные и коммуникационные технологии.

Вопросы о том, каким должен быть вуз в XXI веке, в каком направлении должны эволюционировать отдельные университеты и система высшего образования в целом, планы и перспективы в данной области, давно являются одними из самых актуальных во всех развитых странах. Прошлый же век стал веком всеобщего контроля и управления качеством продукции и услуг, проникшего и в систему высшего образования. Конкуренция наиболее выражено проявляется в сфере организации внутренних процессов и управления, способности интегрировать усилия, ресурсы для достижения поставленных целей. Залогом эффективного функционирования российских вузов становится их гибкость. Система высшего образования и национальная экономика очень тесно взаимосвязаны между собой. Появление понятия управления качеством образования – важнейшая ступень в эволюции вузов, всей системы образования и общества. Ставшие доступными информационные и коммуникационные технологии позволили оптимизировать множество бизнес-процессов в вузах, подойти к вопросу управления качеством через построение единого информационно-коммуникативного пространства. Современные технологии оказались крайне полезными в вопросах сбора информации в рамках систем менеджмента качества, способными в высокой степени влиять на происходящие процессы, оказывать значительные управляющие воздействия. В настоящий момент претерпевает изменения сама идея управления качеством в вузе, перестав ограничиваться только качеством образовательных результатов, существенно расширив рамки и включив в себя оптимизацию всех бизнес-процессов.

Мы проанализировали различные подходы к определению понятий «качество», «образование», «качество образования», «управление качеством образования», «диагностика качества образования».

Понятие «качество» имеет вполне устоявшееся определение, что обусловлено широким и давним его использованием в различным областях фундаментальной и прикладной науки, а также частым применением в практических целях. Наиболее общее определение качества дается Т.Ф. Ефремовой [1]: «Качество – это одна из основных логических категорий, являющаяся определением предмета по характеризующим его, внутренне присущим ему признакам; то, что делает предмет таким, каков он есть; совокупность свойств и признаков, определяющих соответствие образцу, пригодность к чему-либо; степень ценности, пригодности, соответствия тому, каким следует быть.» Оно также соответствует определению стандарта ГОСТ Р ISO 9000: «Качество – это степень соответствия совокупности присущих характеристик требованиям». Однако применительно к области образования понятие «качество» имеет ряд особенностей и противоречий, требующих выделения самостоятельной категории – качества образования.

Понятие «образование» значительно моложе, что позволяет ученым трактовать его по-своему, расширяя или углубляя формулировки согласно собственным представлениям и изысканиям. В частности, довольно распространенным является определение, основанное на статье из БСЭ [2]: «Образование – процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, характеризующиеся передачей от поколения к поколению знания всех тех духовных богатств, которые выработало человечество, усвоением результатов общественно-исторического познания, отражённого в науках о природе, обществе, в технике и искусстве, а также овладением трудовыми навыками и умениями.» При этом некоторые авторы, например, Т.В. Пермякова [3], отмечают, что образование - это наиболее важное средство сохранения и трансляции социального опыта и культуры.

В рамках нашего исследования примем в качестве определения понятия «образование» формулировку, приведенную в Законе Об образовании в Российской Федерации [4]: образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов. Тот же документ гласит: «качество образования - комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям

и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы».

Сама по себе идея управления качеством в вузе не является новой. Уже долгое время известные педагоги посвящают этой проблеме труды различного уровня. В частности исследования вопросов обеспечения качества подготовки специалистов описаны Г.В. Ахметжановой, В.А. Болотовым, Н.П. Бахаревым, В.А. Кальнеем, В.А. Касторновой, Л.Г. Осиповой, Ю.Г. Татуром, Д.А. Тороповым, Н.Ф. Тылызиной, Ю.К. Черновой, А.Г. Шмелевым, В.В. Щипановым, А.Н. Ярыгиным и многими др. В последние годы управление качеством образования рассматривается с новых точек зрения: финансовой, экономической, социальной. Например, Н.Е. Малолетко подробно анализирует финансовые механизмы управления качеством образования [5]; Е.В. Черемисина – социальное взаимодействие вузов с государственными структурами и работодателями в процессе управления качеством образования [6]; Н.А. Аниканова рассматривает социокультурные ориентиры управления качеством образования [7]; а Е.В. Щекотин разрабатывает такую специфическую тему как «Теоретико-методологический анализ проблемы качества высшего образования в условиях инфотронной эры» [8]. Вместе с тем все упомянутые авторы отмечают, что для эффективного управления качеством образования, подразумевающего управление множественными образовательными процессами, организацию их, развитие, проектирование, конструирование, сценирование, нормирование, описание, трансформацию и т.д., необходим четкий и разработанный диагностический инструментарий. Чем точнее этот инструментарий, чем полнее учитывает он характеристики процессов, тем более успешным будет управление качеством образования.

Е.В. Черемисина [6, с. 7] отмечает, что многогранность категорий «качество» и «образование» обусловила различные подходы к содержательной характеристике понятия «качество образования», при этом выделяется три основных вектора: качество процессов, результатов и системы. Сложная структура понятия «качество образования» порождает многообразие различных концепций управления им. При этом данные концепции большей частью направлены на процесс, тогда как результаты образования и сам человек (студент) как потребитель и субъект образовательного процесса, с его индивидуальными особенностями, интересами, потребностями остается на втором плане.

В системе высшего профессионального образования диагностика и управление качеством образования становятся ориентирующими, регулирующими, стимулирующими факторами, т.к. они: обеспечивают ориентацию образовательного процесса на существующие и предполагаемые потребности отдельной личности, экономики и рынка труда, государства и общества; дают возможность субъектам образования определить ключевые аспекты деятельности и их основные характеристики; повышают эффективность взаимодействия всех субъектов образования; обеспечивают поддержку принятия управленческих решений. Благодаря всему перечисленному диагностика и управление качеством образования способствуют достижению важнейших целей совершенствования профессиональной подготовки студентов в системе вузовского образования.

Качество образования постепенно становится многофункциональным объектом управления. Это новая, специфическая проблемная область, требующая новых решений. Диагностика качества образования, охватывающая только образовательный процесс, будет заведомо неполной. Необходима качественная оценка всех внутренних процессов вуза. Качество результата образования, как завершенного, так и поэтапно формирующегося, не может характеризовать, как это было ранее, только наличие необходимых знаний, навыков и умений. Современный социальный заказ и требования рынка гораздо обширнее, сложнее и многограннее. Реалии профессиональной деятельности нынешних выпускников вузов таковы, что даже очень большого объема знаний и навыков недостаточно, важнее их системность, структура, творческий подход к работе и решению задач. В таких условиях диагностировать и оценивать качество образования довольно сложно, но необходимо.

Диагностике качества образования также посвящен ряд разработок педагогов-современников. На наш взгляд, заслуживают особого внимания труды в данной области Л.Н. Давыдовой, И.Н. Корниловой [9,10], посвященные системной диагностике и педагогическому диагностированию как компонентам управления качеством образования; Е.В. Беляевой, О.Г. Клименок [11,12], которые рассматривают диагностику качества образования в рамках педагогической системы мониторинга качества профессионального образования; В.П. Корячко, А.И. Таганова, Р.А. Таганова [13], анализирующих информационное, методическое и информационное обеспечение диагностики качества образования и др.

Совершенствование качества образования было бы беспочвенным без его целенаправленной диагностики, рассматриваемой как процесс установления всеми участниками образования приоритетов качества: условий, процесса и результата. Проблема качества в секторе высшего профессионального образования определяется противоречием между современными требованиями к организации работы вузов, диктующими необходимость создания системы диагностики и управления качеством и реальной педагогической и административной практикой, не обеспеченной технологиями и инструментарием для эффективного управления качеством образования [14].

Многие исследователи отмечают, что качество образования – это не только соответствие знаний учащихся государственным стандартам, но и успешное функционирование самого учебного заведения [15]. Для осуществления диагностики качества образования по отслеживаемым процессам должен вестись систематический целенаправленный сбор информации о состоянии учебного процесса и факторах, оказывающих на него позитивное и негативное влияние. Фактически сегодня основное внимание уделяется педагогической диагностике, которая обеспечивает получение информации о качестве учебной и воспитательной работы. Основная методика, используемая в ней, – стандартизованная контрольно-оценочная деятельность, – была предложена М.Ф. Королевым [16], и сегодня существует и успешно применяется ряд ее модификаций, использующих тестирование и традиционные формы контроля обученности – письменная, практическая работа и т.д. Регулярная диагностика обученности позволяет вести сравнение показателей качества обученности отдельных студентов и их групп во времени, наблюдая за динамикой, сравнивая нынешние результаты с прежними. Такое сравнение делает процесс обучения личностно-ориентированным. Однако очевидно, что этот подход является односторонним, отражая только соответствие образовательных результатов критериям знаниевой оценки.

Общий анализ рассмотренных разработок позволяет сделать вывод: предлагаемые методы не вполне учитывают, что законченная картина в диагностике качества образования формируется на основе особых взаимосвязей между процессами и отдельными элементами, выступающими в роли функциональных агентов [17-20]. Установившиеся взаимосвязи можно в этом случае назвать мультиагентными отношениями, которые определяют объект диагностики качества образования. Задачей распределенной мультиагентной системы диагности-

ки и управления качеством является анализ текущих и прогнозируемых параметров управления, разработка оптимальной стратегии управления агентами и выдача управляющих заданий. При диагностике и последующей разработке стратегии управления модели строятся таким образом, чтобы спрогнозировать время выполнения заданий и обеспечить требуемый результат.

Кроме того, большинство исследователей до сих пор не рассматривают диагностику и управление качеством образования в контексте информационно-коммуникативного пространства учебного заведения, в то время как эта связь становится все более явной и игнорировать ее – значит упускать значительную часть всей образовательной системы. Внедрение современных технологий накладывает отпечаток на процессы диагностики качества образования, как и на само образование. Существующие наработки в этой области носят фрагментарный характер. До сих пор некоторые ученые отрицают или не учитывают важную роль информационных и коммуникационных технологий в диагностике и управлении качеством образования.

Между тем, уже в 2015 году произошел ряд событий, значимых для педагогического и научного сообщества. В частности, Минобрнауки РФ начало очередной мониторинг эффективности российских вузов и их филиалов. Соответствующий приказ уже размещен на сайте министерства. Руководители вузов обязаны не позднее 20 апреля представить данные о деятельности образовательных организаций и их филиалов, чтобы на их основании министерство определило эффективность работы этих учреждений. В Государственной Думе рассмотрен единый минимум содержания основных образовательных программ. Пока это нововведение коснулось только школьных программ, однако тенденция говорит о пристальном внимании к данному вопросу в целом.

Выше сказанное позволяет с уверенностью говорить о том, что тема исследования вопросов диагностики качества образования в высшей школе нуждается в пристальном изучении и научной разработке, поскольку до сих пор не получила должного раскрытия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ефремова Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. – Дрофа, Русский язык, – 2000.

2. Качество // Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1973. – Т. 11 . – 592 с.

3. Пермякова Т.В. Образование как ценность : дис. … канд. социол. наук: 22.00.06. – Екатеринбург : Б.и., 1999. – 165 с.

4. Алферов А.Н. Аннотация к Новому ФЗ № 273 «Об образовании в РФ» // Вестник Российского Института Национальных Ценностей. – 2014. – № 01

5. Малолетко Н.Е. Финансовый механизм управления качеством образования в казенных учреждениях : дисс. ... канд. экон. наук : 08.00.10 – Москва, 2012. – 161 с.

6. Черемисина Е.В. Качество подготовки специалистов и рынок образовательных услуг. // В сборнике научных трудов «Интеллект-2005». –Тюмень: ТГИМЭУП, 2005. – С.265-268.

7. Аниканова Н.А. Социокультурные ориентиры качества образования // Человек и общество: поиски, проблемы и решения: материалы 2-й междунар. конф. (15 мая 2006г.У Ред. кол.: Л.С. Николаева (отв. ред.) и др.; Новочерк. гос. мелиор. акад. – Новочеркасск, 2006. – С.88-90.

8. Щекотин Е.В. Теоретико-методологический анализ проблемы качества высшего образования в условиях инфотронной эры : Дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 : Новосибирск, 2005. – 181 с.

9. Давыдова Л.Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования: Автореф. дис. д-ра пед. наук. – Ярославль, 2006. – 39 с.

10. Корнилова И. Н. Системная диагностика как средство акмеологическо-го анализа и управления педагогом качеством образования в школе : автореферат дис. . канд. пед. наук : 13.00.01 / Ленингр. гос. обл. ун-т им. А.С. Пушкина. СПб, 2005.

11. Беляева, Е. В. Педагогические условия реализации внутривузовского мониторинга [Текст] : автореф. дис.... канд. пед. наук. – Сочи, 2006. – 22 с.

12. Клименок О.Г. Педагогическая система мониторинга качества профессионального образования в учреждениях начального профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : М., 2005. – 201 с.

13. Корячко В.П., Таганов А.И., Таганов Р.А. Процессно-ориентированная технология менеджмента для проектов информатизации сферы образования/ Труды XIII Всероссийской научно-методической конференции «Телематика 2006». Санкт-Петербург, 2006. Том 1. С. 130 -132.

14. Руденко И.В., Ахметжанова Г.В., Дыбина О.В. и др. Образовательные технологии в вузе учебное пособие. – Тольятти, 2011.

15. Богданова А.В., Ярыгин А.Н. Управление вузом как экономической системой в условиях внедрения информационных технологий // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 4 (11). С. 173-175.

16. Королев М.Ф. Задания с готовыми элементами ответов в комбинированном контроле знаний. В кн.: Программированное обучение и технические средства обучения в системе университетского образования. Краснодар: Кубанский госуниверситет, 1986.

17. Субботін С. О., Олійник А. О., Олійник О. О. Неітеративні, еволюційні та мультиагентні методи синтезу нечіткологічних і нейромережних моделей: Монографія / Під заг. ред. С. О. Субботіна. Запоріжжя: ЗНТУ. – 2009. – 375 с.

18. Богданова А.В. Экономические аспекты диагностики и управления качеством в информационно-коммуникативном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 3. С. 13-16.

19. Глазова В.Ф. Планирование содержания дисциплины «Информатика» в рамках компетентностного подхода к обучению // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 57-60.

20. Богданова А.В., Ярыгин А.Н. Эффективность диагностики и системы управления качеством образования в вузе с использованием информационных технологий // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 24-31.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BACKGROUND OF THE RESEARCH QUESTIONS OF DIAGNOSTICS OF THE QUALITY OF EDUCATION IN HIGH SCHOOL

© 2015
A.V. Bogdanova, candidate of pedagogical sciences, the chief of department of distance learning support
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Abstract. Results of the analysis of the concepts "quality" and " education quality", the developed methods of diagnostics of education quality are given in the presented article. The main ideas which gained development in researches of practicians and scientists are presented generally. It is noted that in system of higher education diagnostics and quality management of education become the focusing, regulating, stimulating factors. They provide orientation of educational process to the existing and estimated needs of the individual, economy and labor market, the state and society; give the chance to subjects of education to define key aspects of activity and their main characteristics; increase efficiency of interaction of all subjects of education; provide support of adoption of administrative decisions. Thanks to it diagnostics and quality management of education promote achievement of the major purposes of improvement of vocational training of students in system of high school education. The general analysis of the considered development allows to draw a conclusion: the offered methods not quite consider that the finished picture in diagnostics of education quality is formed on the basis of special interrelations between the processes and separate elements acting as functional agents. The emphasis is placed on such important events of 2015 as carrying out new monitoring of overall performance of higher education institutions in Russia and the appeal of deputies to questions of education quality. The data provided in article visually confirm that the subject of research of questions of diagnostics of education quality in higher education needs fixed studying and scientific development.

Keywords: education quality, education, higher professional education, diagnosis of education quality, education quality management, information and communication technologies.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОГО СЕРВИСА В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2015
Н. А. Бухалова, кандидат социологических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»
О. А. Павлова, кандидат исторических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»
О. Н. Шумилова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»
Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, Княгинино (Россия)

Аннотация. В статье представлен анализ реализации компетентностного подхода подготовки студентов ВУЗа в Нижегородском государственном инженерно-экономическом институте по направлению подготовки 100100 «Сервис», профиль «Социальный сервис». Присоединение России к Болонскому процессу привело к кардинальной реорганизации всей образовательной системы, смене парадигмы: с обучения человека какой-либо профессии, приобретения профессиональной квалификации, на формирование личности конкурентоспособного специалиста, обладающего способностью справляться с различными деловыми и жизненными ситуациями, развитыми коммуникативными способностями. Современный выпускник профессиональногообразовательного учреждения должен обладать набором определенных качеств, включающих профессиональную самостоятельность, мобильность, способность к профессиональному росту, ответственность за качество труда и принятие решений не только в стандартных, типовых, но и незапланированных ситуациях, коммуникативную культуру. Создание механизма формирования профессиональных компетенций у выпускников является главной научно-методической задачей, прежде всего выпускающих кафедр. Общая характеристика профессиональной деятельности обусловливает уровень требований к компетентности специалиста в области социального сервиса, который изложен в образовательном стандарте и квалификационных характеристиках, в общем смысле – это специалист, способный осуществлять профессиональную деятельность на разных уровнях реализации социальной политики государства - уровне управления, материально-технического и правового обеспечения, образования, здравоохранения и непосредственной практики социальной работы.Важным компонентом данного процесса выступает профессиональная социализация студентов, т.е. их приобщение к определенным профессиональным ценностям, включение их в свой внутренний мир, формирование профессионального сознания и культуры, подготовка к самостоятельной профессиональной деятельности в качестве субъекта. Существенную роль в профессиональной социализации, а также в процессе формирования профессиональной компетентности работников социальной сферы играет ее практическая составляющая, реализуемая в большинстве случаев в ходе учебных и производственных практик в различных социальных агентствах и учреждениях.

Ключевые слова: компетентностный подход, личностная компетентность, производственная практика, профессиональные компетенции, профессиональная социализация, специальная компетентность, социальная компетентность.

В современных условиях социально-экономического кризиса, охватившего практически все страны мира (в том числе и Россию) и наиболее сильно сказавшегося на положении наименее защищенных слоев населения, особую роль приобретает качество и эффективность профессиональной деятельности специалистов в области социальной сферы – социальных работников. Высокий профессионализм данной категории работников социальной сферы во многом определяется качеством полученной ими профессиональной подготовки в процессе предшествующего социального образования. При этом следует учитывать, что потребность в социальном образовании и специалистах соответствующего профиля «существует... во всех странах и культурах всего мира» [1, с. 15], «...потребность современного российского общества в кадрах квалифицированных специалистов, компетентных в вопросах оказания... социальной помощи нуждающимся категориям населения…, носит ярко выраженный характер в условиях провинциальных городов» [2, с. 80].

В нашей стране профессиональное образование в области социальной работы имеет сравнительно недавнюю (около 20 лет) по сравнению с другими странами историю [3, с. 101].

По мнению работодателей, система образования не справляется с задачей подготовки необходимого количества высококвалифицированных специалистов. У большинства выпускников учебных заведений недостаточно сформированы практические навыки и необходимые компетенции, поэтому создание механизма формиро-

вания профессиональных компетенций у выпускников является главной научно-методической задачей, прежде всего выпускающих кафедр.

В арсенале современной отечественной педагогики насчитывается довольно разнообразный арсенал различных подходов, лежащих в основе образовательного процесса в вузах. В их числе есть как уже известные и устоявшиеся (традиционный, системный, деятельностный, личностно-ориентированный, культурологический, аксиологический), так и новые, вошедшие в научный оборот сравнительно недавно (ситуационный, контекстный, полипарадигмальный, информационный, эргономический, компетентностный и др.). Именно компетентностный подход становится «дирижирующим» направлением современного высшего образования.

Переход Российского высшего образования на компетентностную модель подготовки специалиста спровоцирован,прежде всего, присоединением России к Болонскому процессу, что привело к кардинальной реорганизации всей образовательной системы, смене парадигмы: с обучения человека какой-либо профессии, приобретения профессиональной квалификации, на формирование личности конкурентоспособного специалиста, обладающего способностью справляться с различными деловыми и жизненными ситуациями, развитыми коммуникативными способностями.

В федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) третьего поколения в понятии «компетенции», на основе которых формируется профессиональная компетентность будущего специалиста, отражены конечные цели образования, обусловленные требованиями рынка рабочей силы. Современный выпускник профессионального образовательного учреждения должен обладать набором определенных качеств, включающих профессиональнуюсамостоятельность, мобильность, способность к профессиональному росту, ответственность за качество труда и принятие решений не только в стандартных, типовых, но и незапланированных ситуациях, коммуникативную культуру.

«Современное стремительное развитие компетентностногоподхода, – отмечает А. М. Новиков, – обусловлено осознанием в обществе необходимости придания образованию деятельностной направленности» [4, с. 9].

С целью выбора оптимальных путей формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в сфере социального сервиса необходимо проанализировать теоретические основы компетентностного подхода. Следует отметить, что наиболее полно компетентностный подход к содержанию образования рассматривается в трудах Д. С. Ермакова [5], В. В. Краевского [6], И. Я. Лернера, Г. В. Мухаметзяновой [7], М. Н. Скаткина и др.

Анализ психолого-педагогической литературы (А. Г. Бермус, В. А. Болотов, В. Н. Введенский, Г. Б. Голуб, А. Н. Дахин, Д. С. Ермаков, И. А. Зимняя, О. Е. Лебедев, Н. В. Кузьмина, А. М. Новиков, Г. К. Селевко, В. Хутмахер, А. В. Хуторской, О. В. Чуракова и др.) показал, что в настоящий момент отсутствует однозначная трактовка понятий «компетентность» и «компетенция», расходятся мнения ученых относительно соотношения данных категорий, их классификации и видов [8, с. 102–104]. Рассмотрим основные дефиниции понятия «компетентностный подход».

В статье «Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект)» Коняхина И. В. дает подробный анализ существующих подходов [9].

Идея компетентностного подходазародилась в педагогике в начале 80-х годов прошлого века, тогда речь шла не о подходе, а о компетентности, профессиональной компетентности, профессиональных компетенциях личности как цели и результате образования. О. А. Игумнов отмечает, что компетентность в самом широком смысле в то время понималась как «углубленное знание предмета или освоенное умение» [10].

В конце прошлого века происходит расширение объема и содержания данного понятия, что позволило говорить о компетентностном подходе в образовании. А. М. Митяева, рассматривая компетентностный подход в проектировании многоуровневого высшего образования, дает обоснование необходимости перехода отечественной образовательной системы в новое качественное состояние на основе реализации компетентностного подхода как методологического принципа проектирования многоуровневого образования [11]. Так, по мнению, специалистов Московского психолого-социального института, компетентностный подход - это приоритетная ориентация на цели - векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [8].

О. Е. Лебедев, определяет компетентностный подход как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [12], Д. С. Ермаков как метод моделирования целей и результатов образования, норм его качества, отражение результата образования в целостном виде как системы признаков готовности выпускника к осуществлению той или иной деятельности [5].

После опубликования Стратегии модернизации содержания общего образования и Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года в России происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся.

В научном педагогическом сообществе наряду с понятием «компетентностный подход» часто употребляются термины «компетентность», «компетенция» [13, 14]. Если по раскрытию сущностей этих понятий расхождения в научно-педагогической литературе весьма несущественны, то по вопросу их соотношения мнения расходятся. Б. В. Болотов, В. В. Сериков, Д. С. Ермаков и другие считают, что понятие «компетенции» шире, чем «компетентности», Э. Ф. Зеер утверждает противоположную точку зрения. Хотя в последних работах И. А. Зимняя, В. В. Сериков отмечают, что соотношение понятий «компетенция» и «компетентность» не является существенным расхождением. Приведем примеры некоторых определений.

Так, например, педагогическом словаре слово «компетентность» - это способность специалиста применять знания для решения практических задач в соответствии с его компетенцией, т. е. кругом полномочий, профессиональных обязанностей, вопросов, в которых данный человек достаточно сведущ, располагая необходимой информацией и практическим опытом [15, с. 17].

По мнению М. Л. Митиной, компетентность – это самостоятельная реализуемая способность к практической деятельности, решению жизненных проблем, основанных на приобретенных обучающимися учебном и жизненном опыте, его ценностях [16, с. 11].

Зеер Д. Ф. определяет компетентности как содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений. Теоретические компетентности отражают внутренние связи и отношения предметов и явлений действительности, их конкретизация выражается в понятиях, законах, принципах. Эмпирические компетентности отражают внешние свойства предметов и явлений и имеют действенный характер, их конкретизация состоит в словах-терминах, символах, знаках, иллюстрациях, примерах. Эти компетентности – целостная универсальная систематизированная совокупность обобщенных знаний - базовые компетентности, что, по нашему мнению, подчеркивает их первичность по отношению к компетенциям и мета-

качествам [3].

В свою очередь компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности, способности человека реализовать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности - совокупность способов действий в определенных условиях, без которых компетенции не могут быть реализованы. Ключевыми компетенциями являются политические, социальные, межкультурные, коммуникативные, информационные, персональные и другие, и они же определяют реализацию специальных компетентностей [17].

Таким образом, несмотря на различные мнения по данному вопросу можно сделать вывод, что основная цель современного образования – формирование компетенций, т. е. качеств и способностей личности к активной деятельности, в том числе к творческому профессиональному труду. В соответствии с этим знания и умения из основной цели образования при традиционном обучении превращаются в современных условиях в средство развития личности обучающегося. Компетентностный подход – это попытка привести в соответствие образование и потребности рынка труда, сгладить противоречия между учебной и профессиональной деятельностью, а компетентностно-ориентированное обучение направлено на достижение запланированных конечных целей образования – компетенций, на основе которых формируется компетентность.

В контексте данного исследования также необходимо провести системный анализ профессиональной компетентности специалиста в области социального сервиса. Общая характеристика профессиональной деятельности обусловливает уровень требований к компетентности социального работника, который изложен в образовательном стандарте и квалификационных характеристиках, в общем смысле – это специалист, способныйосуществлять профессиональную деятельность на разных уровнях реализации социальной политики государства – уровне управления, материально-технического и правового обеспечения, образования, здравоохранения и непосредственной практики социальной работы.

Научно-педагогическими сотрудниками Бурятского государственного университета разработана модель социального работника,которая характеризуется совокупностью профессиональных компетенций, обусловленных профессиональной деятельностью и включающих его личностное отношение к ней. Авторами отмечается, что становление человека как профессионала тесно связано с его развитием, именно личность человека оказывает позитивное влияние на выбор профессии, на ход профессиональной адаптации, профессиональной самореализации, стимулирует профессиональное мастерство и творчество, поэтому в структуре профессиональной компетентности выделяются следующие компоненты: специальный (таблица 1), социальный (таблица 2), личностный при этом ведущую роль в формировании профессиональной компетентности разработчики отводятименно личности специалиста, так как, по их мнению, профессионализм предполагает непременное наличие психологических компонентов – отношения личности к избранной профессии, эмоциональной включенности в нее, соответствующего состояния профессионально значимых качеств и профессиональных притязаний (таблица 3) [18].

Следует отметить, что профессиональными особенностями сферы социального сервиса являются такие свойства личности, как эмпатийность, рефлексивность, которые практически всеми учеными рассматриваются как свойства личности, необходимые для успешной коммуникации.

Период обучения в вузе является периодом активного познания мира, наибольшего умственного развития, развития различных способностей, навыков и умений. Образовательная среда формирует будущего специалиста с высшей квалификацией.

Таблица 1 – Критерии и показатели специальной компетентности

Компоненты	Критерии	Показатели
Теоретическая компетентность	Понимание теоретических основ профессии; способность осуществлять анализ социальной действительности и находить выход из ситуации; информационная культура	Знание теоретических основ социальной работы; исследовательские умения и навыки; аналитические умения
Инструментальная компетентность	Способность осуществлять профессиональные действия, владение технологиями социальной работы	Умения и навыки профессиональной деятельности (базовые профессиональные умения и навыки)
Интегративная компетентность	Способность сочетать теорию и практику, применять технологии социальной работы в социальной практике	Умения применять теоретические знания на практике
Управленческая компетентность	Способность к управлению коллективом, осуществлять анализ и контроль его деятельности	Менеджерские умения навыки

Таблица 2 – Критерии и показатели социальной компетентности

Компоненты	Критерии	Показатели
Контекстуальная	Понимание социальной, экономической и культурной среды клиента	Знания региональных особенностей
Этнокультурная	Способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с культурной средой клиента; уважение и преданность родному краю	Этнокультурные знания, умение адаптировать методы социальной работы к культурной среде клиента (умение индивидуальной работы с клиентом)
Коммуникативная	Способность к межличностным коммуникациям, к взаимодействию с клиентами, коллегами, партнерами; культура межнационального общения	Умение и навыки профессионального общения
Социально-творческая	Социально-преобразовательная направленность личности, инициативность, социальная креативность, активная жизненная позиция	Проявление практических действий творческого отношения в социальной деятельности

Важным компонентом данного процесса выступает профессиональная социализация студентов, т. е. их приобщение к определенным профессиональным ценностям, включение их в свой внутренний мир, формирование профессионального сознания и культуры, подготовка к самостоятельной профессиональной деятельности в качестве субъекта.

Существенную роль в профессиональной социализации, а также в процессе формирования профессиональной компетентности работников социальной сферы играет ее практическая составляющая, реализуемая в большинстве случаев в ходе учебных и производственных практик в различных социальных агентствах и учреждениях (управления социальной защиты населения, социально-реабилитационные центры, центры социального обслуживания населения, центры социальной помощи семье и детям и т. д.).

Практика – одна из важнейших составляющих про-

фессиональной подготовки любого специалиста. Она позволяет студенту практически попробовать свои силы в выбранной профессии, научиться применять в профессиональной деятельности знания, полученные на учебных занятиях. Особенно это важно при овладении профессиями сферы «человек – человек».

Таблица 3 – Критерии и показатели личностной компетентности

Компоненты	Критерии	Показатели
Нравственно-гуманистическая направленность личности	Способность к сопереживанию, альтруизму, милосердию; следование профессиональной этике; гражданская зрелость	Усвоение и принятие профессионально-этических норм и ценностей
Субъектная позиция	Профессиональное самоопределение и самосознание; индивидуальный стиль деятельности; стремление к профессионально-личностному развитию и самосовершенствованию; профессиональная креативность	Профессионально значимые ценностные ориентации (потребности и мотивы деятельности)
Психологические характеристики	Развитие психических процессов, эмоциональных и волевых характеристик; способность мобилизовать психофизические ресурсы для реализации деятельности	Эмоциональная устойчивость
Психоаналитические качества	Социальный интеллект; ответственное отношение к деятельности, внутренний локус контроля; способность к саморегуляции и саморефлексии; перцептивность	Самоконтроль, самооценка

Важнейшей составляющей взаимодействия учебных заведений и учреждений социальной сферы является производственная практика. При ее прохождении студенты знакомятся с реальными клиентами, организацией труда, экономикой учреждения и т.д. В качестве основного подхода к организации и проведению производственной практики студентов в социальном учреждении выступает интеграция теоретической, профессионально-практической, учебной и научно-исследовательской деятельности будущих специалистов.

Интегративный характер всех этапов производственной практики студентов обеспечивается реализацией в образовательном процессе ряда основополагающих принципов, таких как связь образования с жизнью; соответствие содержания и организации образовательного процесса требованиям, предъявляемым работодателем к учебному заведению и будущему специалисту; систематичность, непрерывность, усложнение выдвигаемых целей и задач от курса к курсу; комплексный характер педагогического воздействия, предусматривающий единство профессионального и личностного развития студентов. Взаимодействие университета, института и социального или образовательного учреждения выступает важнейшим фактором модернизации высшего образования, обеспечивающего подготовку компетентностного, конкурентоспособного, востребованного социальной сферой специалиста [19, 20].

На основании положения о практике студентов высшего профессионального образования НГИЭИ производственная практика является основным звеном в формировании практических умений и навыков, развитии способностей работать в коллективе, осуществлении конкретных видов профессиональной деятельности с учетом требований ФГОС ВПО, в соответствии с профилем, магистерской программой направления подготовки бакалавров, магистров. В ее основе лежит активная самостоятельная деятельность обучающихся – практикантов в сторонних организациях (в учреждениях, на предприятиях, фирмах) с применением знаний, полученных в ходе теоретического обучения. Производственная практика является завершающим этапом обучения и проводится после освоения обучающимися программы теоретического и практического обучения.

Целью производственной практики является формирование у будущего бакалавра профессиональных навыков и его готовности к самостоятельной трудовой деятельности, а также сбор материала для подготовки выпускной квалификационной работы.

Производственная практика у студентов-бакалавров направления подготовки 100100 «Сервис» профиль «Социальный сервис» предусмотрена в 6 и 8 семестрах. Для прохождения производственной практики заключены договоры со следующими организациями Княгининского района Нижегородской области:

- Государственное казенное учреждение Нижегородской области «Управление социальной защиты населения Княгининского района»;
- Государственное бюджетное учреждение «Центр социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов Княгининского района»;
- Государственное казенное учреждение для детей сирот и детей оставшихся без попечения родителей «Княгининский детский дом».

Задачами производственной практики у студентов-бакалавров направления подготовки 100100 «Сервис» профиль «Социальный сервис» являются:

- формирование навыков оказания специализированных услуг различным категориям населения;
- выполнение профессиональных ролей и должностных функций, посредством которых отрабатываются основные приемы, формы и методы работы специалиста по социальному сервису;
- приобретение и углубление знаний о сущности и основных характеристиках
- технологического процесса оказания социальныхуслуг, навыков практической работы склиентами, умений анализадокументации, делопроизводства, организации практической профессиональнойдеятельности в сфере социальных услуг;
- составление и реализация различных социальных программ и проектовнаправленных на удовлетворение социальных потребностей различных категорий населения;
- развитие навыков научно-исследовательской работы в условиях базовых социальныхучреждений, сбор и обработка материалов, имеющих научную ценность, которые, в дальнейшем,могут быть использованы для написания выпускной квалификационной работы.

За время прохождения производственной практики студенты-бакалавры направления подготовки 100100 «Сервис» профиль «Социальный сервис» должны освоить следующие профессиональные роли:

- помощник руководителя организации оказывающей социальные услуги;
- специалист по оказанию социальных услуг;
- стажер-руководитель организации оказывающей социальные услуги;
- руководитель социального проекта.

Программа производственной практики студентов-бакалавров направления подготовки 100100 «Сервис» профиль «Социальный сервис» предусматривает прохождение студентами практики в следующих организациях социального сервиса:

1. Государственное казенное учреждение Нижегородской области «Управление социальной защиты населения Княгининского района»:

- знакомство и анализ структуры организации, выявление категорий граждан на представление им социальных услуг;

- участие в подготовке документации по оказанию мер социальной поддержки (оформление единовременного социального пособия малоимущим; ежеквартальной денежной компенсации на проезд отдельных категорий граждан; ежемесячная денежная выплата на обеспечение проездом детей из многодетных семей; ежемесячная денежная выплата на оплату жилого помещения и коммунальных услуг ветеранов труда; ежемесячная денежная выплата на оплату коммунальных услуг многодетным семьям; ежемесячное пособие на детей, находящихся под опекой (попечительством), приемных детей; ежемесячное пособие на ребенка; ежемесячное пособие по уходу за ребенком до достижения им возраста полутора лет; ежемесячное социальное пособие малоимущим и др.);

- разработка и реализация областных целевых программ, направленных на повышение уровня жизни населения, оказание адресных социальных услугразличным категориям граждан.

- участие в приеме граждан, в том числе по вопросам предоставления мер социальной поддержки и социальных услуг.

- сбор информации для написания курсовых работ и выпускной квалификационной работы.

2. Государственное бюджетное учреждение «Центр социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов Княгининского района»:

- знакомство и анализ структуры организации, выявление категорий граждан нуждающихся в социальных услугах, определение конкретных форм услуг гражданам, исходя из состояния их здоровья, способности к самообслуживанию и конкретной жизненной ситуации;

- оказание социальных, бытовых, культурных, социально-медицинских и социально-реабилитационных услуг гражданам;

- оказание консультативных и психологических услуг населению;

- разработка проектов и проведение социально-значимых мероприятий;

- сбор информации для написания курсовых работ и выпускной квалификационной работы.

3. Государственное казенное учреждение для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Княгининский детский дом».

- знакомство и анализ структуры организации, определение спектра социальных услуг;

- участие в подготовке документации (составление психолого-педагогических характеристик детей-воспитанников детского дома, составление планов работы, формирование отчетов о результатах работы);

- разработка проектов и реализация проектов, направленных на создание благоприятных условий проживания, обучения, воспитания, развития, коррекции отклонений в развитии, социальной адаптации и интеграции в общество детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

- проведение социально-значимых мероприятий (психолого-педагогических, учебных, культурно-развлекательных, спортивных);

- сбор информации для написания курсовых работ и выпускной квалификационной работы.

Отчет по производственной практике предоставляется в виде «Дневника практики», в котором отражается индивидуальный план работы, ежедневные наблюдения практиканта, результаты заданий,отчёт студента о прохождении производственной практики, тезисы выступления на итоговой конференции.

Цель ведения дневника заключается в накоплении и дальнейшем осмыслении информации о деятельности организаций социального сервиса, об услугах, предоставляемых ими, о клиентах. Материалы, собранные в дневнике практики, в последующем могут быть использованы в ходе научно-исследовательской работы студента: в выступлении на отчетной конференции по практике, в написании курсовых работ и выпускной квалификационной работы, в подготовке и участии в студенческих конференциях, в осуществлении коллективных социальных исследований.

Итогом прохождения производственной практики является формирование профессиональных компетенций.

Таблица 4 – Взаимосвязь видов практической деятельности и профессиональных компетенций

Вид практической деятельности	Формируемые ПК
Знакомство и анализ структуры организации.	ПК-3,6,8,10,11,12
Выявление категорий граждан нуждающихся в социальных услугах,	ПК-1,2,4,10
Определение конкретных форм услуг гражданам, исходя из состояния их здоровья, способности к самообслуживанию и конкретной жизненной ситуации.	ПК-1,2,4
Участие в подготовке документации по оказанию мер социальной поддержки	ПК-4,5,6,7,8
Участие в приеме граждан, в том числе по вопросам предоставления мер социальной поддержки и социальных услуг.	ПК-1,2,4,5,7
Оказание социальных, бытовых, культурных, социально-медицинских и социально-реабилитационных услуг гражданам.	ПК-1,4,5,7
Оказание консультативных и психологических услуг населению	ПК-1, 2,4,5,7
Разработка и реализация областных целевых программ, направленных на повышение уровня жизни населения, оказание адресных социальных услуг различным категориям граждан.	ПК-3,5,7,9,10, 11,12,15
Разработка проектов и проведение социально-значимых мероприятий.	ПК-3,5,7,9,10, 11,12,15
Сбор информации для написания курсовых работ и выпускной квалификационной работы.	ПК-13,14,15

Таким образом, можно сделать вывод, что в ходе производственной практики у будущего специалиста в области социального сервисаформируются все обозначенные выше компоненты профессиональной компетентности: специальный, социальный и личностный, что позволяет говорить о высокой значимости практической деятельности в общей структуре подготовки конкурентоспособного специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Педагогическая психология: Краткий курс. СПб: ПИТЕР, 2009. 256 с.

2. Базарова Т.С. Формирование личности социального работника как субъекта профессиональной деятельности / Федер. агентство по образованию; Бурят. гос. ун-т. – вуза: дис. ... д-ра пед. наук. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. Улан-Удэ: Изд-во Бурят.госуниверситета, 2008. 146 с.

3. Зеер Д. Ф. Компетентностный подход к образованию // Педагогика. 2003. № 3. С. 99–101.

4. Новиков А. М. Культура как основание содержания образования // Педагогика. 2011. № 6. С. 3–14.

5. Ермаков Д. С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся: автореф. дис….д-ра пед.наук. М., 2009. 39с.

6. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому. М. : Пед. общество России, 2000. 140 с.

7. Мухаметзянова Г. В. Педагогическая стратегия трансформации качественного образования студента в средней профессиональной школе // Профессиональное образование в России: методология и теория Гуманитарный центр «ВЛАДОС», Казань ИТП ТОРАО, 2005. 319 с.

8. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального об-

разования: компетентностный подход: учеб. пос. для вузов по специальности «профессиональное обучение (по отраслям)»: рек. УМО вузов РФ / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк; гл. ред. Д. И. Фельдштейн; Моск. психолого-социальный ин-т. М. : МПСИ, 2005. 216 с.

9. Коняхина И. В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект) // Вестник ТГПУ. 2012. № 11 (126). С. 68–71.

10. Игумнов О. А. Формирование традиции компетентностного подхода в профессиональном образовании // Инновации и традиции в современном образовании: Международная научная интернет-конференция, СОФ ВГУ, 20–30.05.2009, г. Старый Оскол. С. 36–41.

11. Митяева А. М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): автореф. дис….д-ра пед. наук. Волгоград, 2007. 43 с.

12. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 2. С. 3–12.

13. Кострова Ю. С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый. 2011. № 12. С. 102–104.

14. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы: Вопросы образования. 1988. № 1. С. 27–34.

15. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Научное изд-во «Большая российская энциклопедия», 2008. 528 с.

16. Митина М. Л. Психология профессионального развития М., 1998. 200 с.

17. Максимова О. Г., Харитонова Л. А. Формирование профессиональной компетентности будущих экономистов в условиях современного вуза // Вестн. Томскогогос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2009. Вып. 11. С. 17–23.

18. Базарова Т. С. Критерии профессионализма специалиста по социальной работе // Вестник БГУ. 2013. № 5. С. 78–82.

19. Дегтерев В. А. Модернизация образования и практическая подготовка студентов // Вестник ВУИТ. 2010. № 5. [Электронный ресурс]. URL: http://cyberleninka.ru(дата обращения: 28.01.15).

20. Морозов Е. А. К вопросу о практической подготовке специалистов по социальной работе // Вестник ТГПУ. 2011. № 4. С. 151–155.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE BACHELORS OF SOCIAL SERVICE DURING PRACTICAL ACTIVITIES

© 2015

N. A. Bukhalova, the candidate of social sciences, the associate professor of the chair «Humanities»
O. N. Shumilova, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of the chair «Humanities»
O. A. Pavlova, the candidate of historical sciences, the associate professor of the chair «Humanities»
Nizhniy Novgorod state engineering-economic institute, Knyaginino (Russia)

Annotation. In the article the analysis of realization of the competence approach for preparing students of HIGH SCHOOL in the Nizhniy Novgorod state engineering-economic college in a direction of preparation 100100 “Service”, a structure « Social service » is presented. Accession of Russia to Bologna process has led to cardinal reorganization of all educational system, change of a paradigm: from training the person of any trade, purchase of professional qualification, on formation of the person of the competitive expert possessing capacity to cope by various business and vital situations, the developed communicative capacities. The modern graduate of professional educational establishment should possess a set of the certain qualities including professional independence, mobility, capacity to professional growth, the responsibility for quality of work and decision-making not only in standard, typical, but also not planned situations, communicative culture. Creation of the mechanism of formation professional competences at graduates is the main scientifically-methodical problem, first of all letting out faculties. The general characteristic of professional work causes a level to requirements competence of the expert in the field of social service which is stated in the educational standard and qualifying characteristics, in a general sense is the expert, capable to carry out professional work at different levels of realization of social policy of the state - a level of management, material and legal maintenance, formation, healthcare and direct practice of social work. As the important component of the given process professional socialization of students, i.e. their familiarizing with the certain professional values, their inclusion in the private world, formation of professional consciousness and culture, preparation for independent professional work as the subject acts. The essential role in professional socialization, as well as during formation of professional competence of workers of social area is played with its practical component sold in the majority of cases during educational and industrial practices in various social agencies and establishments.

Keywords: the competence approach, personal competence, an industrial practice, professional the competence, professional socialization, special competence, social competence.

УДК 321.01

ПОЛИТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И ПОЛИТИЧЕСКАЯ МОДЕРНИЗАЦИЯ

© 2015

Э.Б. Гаджалыев, доктор философии по политологии, старший научный сотрудник отдела «Международные отношения и международное право»
Института философии и права НАНА, Баку (Азербайджан)

Аннотация. В статье раскрывается содержание понятий политического развития и политической модернизации, проводится их сравнительный анализ, в контексте политического развития рассматривается проблема политической модернизации. В связи с этим уделяется внимание типам политического развития, понятиям политического и социального прогресса. Автор уделяет внимание различным подходам к понятию политической модернизации, в особенности консервативному и либеральному, определяя здесь свои позиции.

Ключевые слова: политическое развитие, политическая модернизация, разные походы к понятию политической модернизации, демократия.

Политическое развитие общества определяет такие изменения в политической сфере, как обновление политической системы, существенную трансформацию ее внутренней структуры и функций. Эти изменения в политической сфере связаны с формированием нового качества (например, переход от недемократического режима к демократии, замена политической элиты и т.д.).

Политические события, которые присущи в обществе, их структура и элементы постоянно подвергаются изменениям. Отношения и связи между политическими событиями также постоянно подвергаются изменениям. Такие изменения, как правило, характеризуются как общий тип движения вперед в политических событиях. Они могут наблюдаться в связи с формированием определенных элементов в политических отношениях.

В ходе политического развития, которое является многомерным процессом, в результате взаимодействия различных политических сил, происходят изменения в политическом поведении, политической культуре, политической системе [1, с.301]. Политическое развитие и политический модернизм, как правило, не могут быть приравнены к прогрессу. Политическое развитие подразумевает в себе, прежде всего, сам процесс. Политический прогресс же имеет в виду определенные политические успехи, политические достижения. Цель социальной политики есть социальный прогресс, и прежде всего улучшение условий жизни людей, приобщение к культурным ресурсам. Социальный прогресс предполагает не только лучшие жизненные условия, но и изменение самих людей. Важно отметить, политический прогресс невозможен без политического развития, так как это есть одно из условий политического прогресса.

Как правило, в рамках стабильных политических процессов доступно применение линейной модели развития. Другими словами, качественная идентичность политической системы основывается на строгих критериях известных моделей – социализм, либерализм, консерватизм, и др. Например, согласно марксистским взглядам, развитие системы власти позволяет делать предположения о необходимом господстве коллективных форм собственности. С точки зрения же либералов преимущество идеологии прав человека, защиты личности (против правительства), государственный контроль над гражданским обществом подтверждает развитие духовной свободы системы. Консерваторы же, при определении содержания понятия развития, в основном подчеркивают моральные стимулы на основании политического поведения, преемственность форм управления, сохранение основных норм и принципов организации хранения энергии и т.д. [2, с.294].

Использование тех же концептуальных моделей при развитии тех или иных режимов дает возможность определить преимущества политической модернизации. Тем не менее, незавершенные политические процессы затрудняют использование моделей, это достаточно сложно, и даже идея развития противопоставляется этим моделям. Например, институционализация демократических процедур, расширение условий плюрализма может привести к деспотизму (тирании) как форме организации управления, потере общего курса управления организации общества и другим негативным последствиям.

Имеются определенные подходы к типам политического развития в условиях переходного периода или демократической модернизации. К примеру, сторонники «теории взрыва» при рассмотрении причин политического кризиса или нестабильности отмечают, что наличие в переходных системах неких «архетипов» (критическое усвоение массами ценностей относительно реальности) приводит к массовым протестам и потере сбалансированности положения политических сил. Сторонники идеи периодической динамики (социально-культурной, цивильной) – Хемфри, Тоффлер, Пригожин и др. – подчеркивают переходные процессы, как периодическую смену политического расцвета и угасания, и делают попытку на этой основе расмотреть перспективы политической модернизации.

В условиях переходного периода, когда совершается переход от традиционного общества к современному обществу, есть определенный набор социальных элементов организации традиционных и современных способов реализации власти. В связи с этим можно разграничить два типа политических именений. Первый тип изменений характеризует нарушение функционирования социальных элементов, которые отвечают за сбалансированность системы, и не касаются основных структурных элементов власти. К примеру, в прежнем качестве сохраняются нормы, ценности, формы выражения властных функций, но могут при этом поменяться лидеры, правительство, отдельные учреждения. Второй тип изменений касается базовых изменений, норм и коммуникаций, которые трансформируясь, модифицируют носителей элементов.

Для прояснения сути особенностей политического развития необходимо определить ее соотношение с социальным развитием вообще. Масштаб и формы социального развития могут не соответствовать политическому развитию, т.е. не быть адекватным ему.

При рассмотрении проблемы политического развития необходимо учесть основные причины этого развития (детерминанты), влияние на политическую сферу внутренних экономических, духовно-идеологических процессов, а также тех, которые происходят при этом в мире. Помимо этого, необходимо уделять серьезное внимание прояснению особого политического пульса. Разумеется, источник политических изменений зачастую находится в в самой политической сфере социальной жизни, иными словами, определяется проявлением противоречий между политическими элементами. Определенная часть исследователей считает, что самым важным фактором и источником политических изменений является «несоответствие» между политическими ценностями и политическими институтами, а также между институтами и политическими процессами; это несоответствие приводит к увеличению «изменений сил». Эту мысль в основном высказал индийский политолог П.Шаран [6].

Понятие политического развития не может быть применено к воспроизводству неполитических систем. Политика развивается своим, определенным путем. Она в современный период выступает как более сложный, организованный и ответственный феномен. Политика, характеризуемая как «особый социальный феномен», проявляется как целенаправленная деятельность по управлению общественными делами и руководству ими в повседневной жизни, при этом используются политические учреждения, партии, различные группы, которые имеют воздействие на правительство.

Политика является такой формой взаимоотношений между членами общества, на основе которых реализуется деятельность правительства и управление общества в целом. Наличие в обществе политики и ее функционирование обусловливается не только государством и властью, а также ее сущностью, исторически сформировавшимися универсальными, сложными и неизменными особенностями. Каждое, вновь образованное общество смотрит на политику как на новое общественное явление, стремясь осмыслить ее сущность, принять участие в политической жизни.

Политика, являясь общественным событием, имеет крепкие связи с глубинными слоями современной цивилизации. Являясь особым общественным явлением, политика есть практика для принятия решений и их реализации в рамках власти, управления, а также субъективные представления, высказывания и суждения, которые оказывают реальное воздействие на этот процесс. Политика проявляется как общественное явление, которое присуще всем сферам и формам жизнедеятельности людей. Именно в таком понимании она касается свех сфер общества. Политика отражает такие учреждения, принципы, нормы, которые обеспечивают жизнедеятельность людей, различных объединений, реализует их общую волю, интересы и потребности.

В настоящее время исторические судьбы государств и народов определяются тем, что в политическом развитии того или иного общества политика обладает способностью управлять, и важно, в какой мере это умеет. Процедура принятия решений и их исполнение – исключительно сложная задача. В то же время при этом воспроизводится его «технический» механизм, универсальные связи, средства и методы, способы иерархического продвижения, формирование лидера, подбор кадров, политическая борьба, однако неизменным остаются закономерности целесообразности, структуры политического процесса, взаимоотношения политики и морали, политики и экономики, а также прочие закономерности реальной жизни.

Исторический опыт подтверждает, что есть два основных типа политического развития: эволюция и революция. Эти типы развития, имеющие серьезные различия, выступают в виде реформ, контрреволюций, выступая как с целью восстановления, так и как способом политических изменений.

Политическая эволюция, сохранив позитивный потенциал предыдущего развития (формы, связи, традиции), проявляется при этом как тип политического развития, определяющий собой возможность использования этого потенциала для изменений в политическом развитии в целом. Подобный способ политического развития отличается своей последовательностью.

Политическая же революция есть тип социального развития, который есть проявление радикальных изменений и коренных переворотов в системе политической власти. Здесь воплощены, как способ политического развития, радикальность, насилие и нелигитимность. Революция всегда характеризует скачок в развитии, здесь налицо активное участие в политике меньшинств, видна особая роль идеологических мотивов, а также проявления харизматичного лидера. Наглядным примером подобного развития, когда вследствие революции сложился тоталитарный режим, служат СССР и ряд других стран.

Политические реформы есть такой способ изменений, реорганизации политической жизни, когда не разрушаются основы политической жизни. В обществе, которое успешно обеспечивает позитивные реформы в обществе, рациональные, целенаправленные изменения, может направленно идти процесс политической модернизации. Л.С.Санэстебан отмечает, что реформа связана с необходимостью изменений в обществе, однако при этом не затрагиваются глубинные слои социальной системы, проявляясь как осторожный и охранительный ответ на общественные запросы властующей прослойки и групп [3, с. 41-48].

В политической литературе в указанном процессе, как элементе политического развития, участвуют в той или иной степени общественные подсистемы. Как правило, политические системы и институты (институциональный подход) состоят из политического поведения и неинституциональных политических и социальных объединений (структурно-функциональный анализ).

По уровню политической активности в политическом развитии различаются также субъект и объект. К объекту политического развития относятся такие общественные системы, в которых сильно нуждается сам процесс политического развития. Как субъекты политического развития выступают те, кто воздействует на это развитие, и потребность в подобном воздействии.

В зависимости от разграничения основных субъектов политического развития, в теоретической политологии имеется как минимум три подхода в исследовании политического развития. Первый подход основывается на исследовании развития политических институтов. Последователи этого подхода (к примеру, С.Хантингтон и Дж.Нельсон) стремятся дать преимущество в решении проблемы политического развития политическим институтам. Второй, бихевиористский подход определяется тем, как его представители (Г.Алмонд, С.Верба и др.), отмечая ограниченность институционального подхода, больше предпочитают наличные в обществе типы политических позиций и политического поведения. Третий тип, т.е. структуралистский подход (Д.Истон, Э.Шилз, С.Липсет и др.) уделяет внимание роли неинституциональных учреждений, выявлению роли социальных, групповых основ политического поведения. Разумеется, каждый из указанных подходов имеет ясные перспективы развития, однако в отдельности они не в состоянии полностью оценить сущность и особенности развития политического процесса.

Начиная с 50-х годов XX столетия, начала широко распространяться новая теория о политическом развитии, в качестве теории политической модернизации. В западной политической науке имеются такие яркие представители указанного направления, как Г.Алмонд, Д.Аптер, С.Вертер, Л.Пай и др. В целом они выделяют следующие характерные особенности политической модернизации:

- становление и развитие политических организаций, находящихся друг с другом в состоянии конкуренции;
- повышение уровня способности политической системы в приспособлении к общественным интересам, на основе помощи различных групп интересов;
- формирование политического механизма по эффективному сбору потребностей и их анализу;
- организация социальной периферии посредством избирательного права, на основе помощи партий, находящхся в оппозиции, и при помощи печати на основе повышения уровня политического участия различных слоев и групп;
- создание и эффективная деятельность политической бюрократии;
- возрастание роли правовых технологий и управленческого регулирования в развитии властных функций, законодательной системы и т.д.

В теории политической модернизации в основном

акцентируются социальные условия политического развития, обосновывается проблема социальной мобилизации. Политическое развитие характеризуется как процесс определенных изменений в политической сфере общества. В ходе политического процесса могут повторяться ее те или иные элементы, могут исчезнуть или быть созданы вновь.

Представители теории модернизации, в отличие от представителей теории социальной эволюции, отмечают, что процесс развития определяется именно со стороны интеллектуальной и политической элиты, в современном социуме все находится именно под влиянием этой элиты. Политическая элита на основе целенаправленной деятельности стремится преодолеть политическую отсталость своей страны. Модернизированная элита делится на четыре основополагающих типа: традиционная, либеральная, авторитарная и праворадикальная. Ш.Айзенштадт считает, что к особенностям, выделяющим процесс политической модернизации, относятся: создание дифференцированной политической структуры, связанной с высокой специализацией политических ролей и учреждений; расширение законодательной базы с территориальной и функциональной точек зрения; формирование рациональной политической бюрократии и ее стремительный рост; ослабление традиционных элит и их легитимизации, смена традиционных элит модернизированной элитой.

В современной политологии есть два подхода в оценке характера и перспектив развития демократического, политического характера модернизации: либеральный и консервативный.

Представители либерального подхода (Г.Алмонд, Л.Пай и др.) выдвигают как основной фактор степень привлечения населения к системе представительской демократии и степень открытости элиты.

Для демократического политического развития общества и проведения необходимых реформ важен оптимальный вариант, который может быть достигнут в том случае, когда преимущество над элитой получают простые граждане, возвысившись над ней. Другие варианты соотношения активности элит и масс могут привести к замедлению изменений и возникновению авторитарных режимов. Самая невыгодная ситуация для политического развития заключается в том, что политическое участие масс и элит падает до минимального уровня. Это приводит к угасанию социума и политической системы, иными словами, раздроблению единой социальной системы, ее разрушению. Существенной чертой либерального направления теории политической модернизации является отрицательное отношение к авторитаризму. Согласно либеральному сценарию, возможен и такой вариант развития: 1) демократизация общества; 2) возрастание соперничества элит, однако в условиях падения политической активности основной массы населения создаются условия для формирования и становления авторитарных режимов; 3) конкуренция между элитами в политическом участии ведет к замедлению политических изменений; 4) одновременное достижение минимального уровня в авторитете элиты и политического участия веедет к хаосу, может также способствовать становлению диктатуры [4, с. 64-66].

Сторонники консервативного подхода к политическому развитию (С.Хантингтон, Г.Линц и др.) определяют источник модернизации как привлечение населения к политической жизни и бросающимся в глаза противоречиями между этим процессом и институциализацией. Говоря об институциализации, имеется в виду наличие необходимых структур и механизмов для создания общности интересов и их координации. Авторы считают, что модернизация общества связана не столько с уровнем развития демократических политических институтов, сколько с их крепостью и организованностью. Авторитарный режим, следящий за правилами жизни, может обеспечить переход к рынку и национальное единство. Под руководством авторитарной власти могут реализоваться следующие условия модернизации: 1) способности и умения политических лидеров; 2) определение, в процессе реформ, качественно разных и последовательных этапов развития, каждый из которых должен обладать определенным преимуществом перед другими; 3) правильный выбр времени для их реализации.

Таким образом, консерваторы отмечают, что при помощи централизованных институтов власти элиты стремятся обеспечить политические правила. Либералы же настаивают на том, что есть возможность воздействия населения на власть. С.Хантингтон писал, что рост политического участия масс может превысить реальный уровень демократического развития. Это, в свою очередь, может завершиться политическим кризисом и дестабилизацией обстановки.

В странах где не получило завершение на основе демократических традиций конкретных скачков стремление власти к реформам, могут последовать самые резкие негативные последствия. Именно поэтому в самом начале важно укрепление политической стабильности. Как считает Хантингтон, в подобной ситуации тогда возможен авторитарный режим, когда он способствует решению экономического развития и социальных проблем. Подобный режим способен предотвратить тенденции к дестабилизации.

Переход к демократии должен постепенно реализовываться на фоне успешных реформ в системе экономических и социальных отношений. Задача политической элиты состоит в том, чтобы изменения, происходящие в различных сферах общества в рамках модернизации, были между собой согласованы и уравновешены. Сторонники консервативного подхода не отрицают демократических ценностей при переходе к демократии. Они также понимают политическую модернизацию как переход к демократии.

Как известно, С.Хантингтон выделил три волны демократии. Первая волна началась в начале XIX века в США и завершилась в конце Первой мировой войны. Вторая волна началась после Второй мировой войны. Третья волна демократизации началась в 1974 году в Португалии со свержением диктатуры Салазара. Т.Карл и Ф.Шмиттер считают, что четвертой волной демократизации можно считать происходящие демократические изменения в постсоциалистическом мире.

Обобщая логику перехода к демократии, можно выделить здесь две модели. Первая - это «кооперативная модель»: последовательная либерализация политической системы; приспособление устаревших институтов к новым требованиям и правилам; социализация населения согласно новым правилам и нормам. Вторая – это модель соперничества: резкая либерализация; падение прежней политической системы; претворение в жизнь со стороны новых политических учреждений новшеств, которые встречают сопротивление как сверху, так и снизу.

Модернизация есть исключительно сложный и трудный, мучительный процесс. На каждом этапе реформирования общественной системы рождаются новые противоречия и трудности. Самой значительной проблемой модернизации является формирование политической элиты, которая способна создать эффективную политическую систему, которая сможет реализовать реформы и защитить общество.

Важным и закономерным в связи с анализом понятия политического развития является анализ понятия «политические изменения». Несомненно, что в связи с этим, прежде всего, надо кратко охарактеризовать понятие социальных изменений вообще, как более широкого понятия.

Происходящие в обществе социальные изменения реализуются в ходе целенаправленных действий людей. Эта деятельность состоит из различных социальных

действий и взаимодействий. Как правило, разрозненное, неорганизованное действие не может обусловить значительные социальные, экономические и культурные изменения. Даже открытие, сделанное одним человеком, может быть не использовано большинством и не применяться на практике, в таком случае теряется его ценность и значение. Следовательно, значительные социальные изменения происходят не в разрозненном виде, а на основе совместной социальной деятельности людей, проявляются в одном направлении, на основе взаимосвязи и взаимозависимости. В связи с мотивами и ориентациями людей эта взаимосвязь может быть неосознанной, стихийной. Социальные изменения, относящиеся к понятию модернизации вообще, означают переход социального объекта из одного состояния в другое, являясь мотивацией в деле социальной организации общества, для его социальных институтов и социальной структуры [5, с. 95-96). На реализацию социальных изменений оказывает влияние определенные жизненные условия, которые отражаются в сознании каждого индивида и на его воле. Социальное развитие характеризуется как существенное общее выражение происходящих изменений. Разумеется, категория развития применяется лишь к объектам, имеюшим внутреннюю структуру. Изменения, которые произошли в объекте, организуют содержание развития, а сущность связана с изменением структуры целого.

Следовательно, социальные изменения и показатели характеризуются, как средства мышления. Изменения выступают как количественные показатели функционирования социальных процессов, а показатели – как качественная сторона их. Есть следующие группы изменений, определяющих внутренние и внешние социальные изменения: 1) показатели, предназначенные для определенного исторического периода, охватывающие социальные изменения; 2) показатели социальных процессов, используемые для реализации запланированных целей (научно-технический прогресс, урбанизация); 3) ресурсные показатели для рационального использования в тех или иных социальных процессах, во имя решения конкретных социальных задач. Эти ресурсы предполагаются для решения организационных, идеологических и других задач; 4) показатели, отражающие положение реальных методов воздействия на социальные процессы; 5) показатели реализации социальной эффективности экономической и социальной программы на определенном этапе общественного развития и т.д.

Политические изменения, характеризующие политическую модернизацию, являясь воплощением новых свойств политической реальности, реализуются различными путями и с различной скоростью, но в рамках прежних правил. Конечный результат обозначает, что в целом качественное состояние политической системы и ее отдельных элементов состоит в последовательной их замене. Этот процесс зависит от конкретных факторов, оказывающих на него влияние, причем происходит это в рамках нескольких альтернатив развития.

В политологической литературе нет единого мнения о путях развития, их числе, их последствиях и основных характеристиках. В рамках этого направления многие исследователи подчеркивают, что в настоящее время обобщенные модели и схемы политического процесса не отвечают заявленному принципу универсальности, в результате рассматриваются и анализируются лишь определенные стороны политического развития.

Понятие политических изменений было проанализировано в рамках сравнительной политологии, затем произошла смена парадигм и, в конечном счете, мы остановились на теории политической модернизации.

Анализ политических изменений должен начаться с выявления определяющего его развитие основного фактора. Определяющий (детерминистский) подход объясняет политические изменения как линейный процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Политология: энциклопедический словарь. М.: «Биг-Н», 1993.
2. Соловьев А.И. Политология. Политическая теория, политические технологии. М.: Аспект пресс, 2006.
3. Санистебан Л.С. Основы политической науки. Перевод с исп. М.: 1992.
4. Решетников С.В. Системный подход как методология анализа публичной политики / С.В.Решетников, Н.А.Антонович. Мн.: ИСПИ, 2000.
5. Социологический энциклопедический словарь. М.: Инфра. М - Норма, 1998.
6. Человеческое измерение политики и направления политической социализации личности // http://refpolit.ru/

POLICY DEVELOPMENT AND POLITICAL MODERNIZATION

© 2015

E.B. Hadzhaliyev, PhD in Political Science, Senior Researcher
of the "International Relations and International Law"
Philosophy and Law Institute of NA of AR, Baku (Azerbaijan)

Abstract. The article reveals the concepts of political development and political modernization, carried out a comparative analysis in the context of the political development of the problem of political modernization. In this connection, attention is paid to the types of political development, the concept of political and social progress. The author focuses on the different approaches to the concept of political modernization, especially conservative and liberal, defining its positions.

Keywords: political development, political modernization, various trips to the concept of political modernization, democracy.

УДК 373.24(571.53)

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ЧАСТНОЙ ШКОЛЕ «ДЕТСКИЙ САД» В ИРКУТСКЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

© 2015

Л.В. Гаращенко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)

Аннотация. В статье на основе вновь выявленного архивного материала, дореволюционной периодической печати рассматривается история становления дошкольного образования в г. Иркутске. Особое внимание уделено специфике организации образовательного процесса в первом детском саду, содержанию работы с детьми в разных возрастных группах.

Ключевые слова: дошкольное образование, дошкольное воспитание, детский сад, содержание обучения, методы воспитания, формы работы с детьми.

Процессы обновления отечественной системы дошкольного образования сопровождаются активным поиском механизмов оптимизации образовательного процесса в ДОУ, обеспечивающих новое качество образования и соответствующих требованиям Федерального государственного образовательного стандарта. Несомненную ценность для понимания и решения современных проблем педагогической теории и практики имеет обращение к историческому опыту успешных образовательных инноваций, в том числе в провинции, на окраинах великой страны. Примером тому – просвещенческие инициативы в губернском городе Иркутске. Особый интерес в этом отношении представляет период второй половины XIX – начала XX вв., когда открывались первые учебные заведения для маленьких детей, создавались региональные традиции воспитания дошкольников.

В последние годы ретроспективный просмотр историко-педагогического наследия становится особенно актуальным. Как верно указывает Е.В. Чмелева, «общество, осуществляющее коренные изменения в своем укладе или переживающее кризисные состояния, связанные с поиском новых, нетрадиционных путей своего развития, неизбежно обращается к своему прошлому» [1, с. 3]. Вместе с тем, историко-культурологические и социально-педагогические аспекты становления и развития общественного дошкольного воспитания в отдельных территориях Европейской России в дореволюционный период представлены в трудах К.Ю. Белой [2], Л.М. Волобуевой [2], Р. Корчиной [3], А. Манухина [4] и др., изданных в основном в 1980-е – 1990-е годы. Истории же дошкольного образования в Сибирском регионе посвящены вышедшие в последние годы работы З.У. Колокольниковой [5], Е.В. Севостьяновой [6] и др. Исследователи отмечают, что деятельность дошкольных учреждений в ту пору была довольно разнообразной, отвечала запросам всех слоев населения и при решении образовательных задач отражала специфику города и села.

Период рубежа XIX – начала XX вв., годы, связанные с зарождением системы общественного дошкольного воспитания в Иркутске, остаются малоизученными. Отдельные аспекты организации воспитания и призрения детей дошкольного возраста в столице Иркутской губернии затрагиваются в ряде местных изданий и публикаций, круг которых весьма ограничен (Л.В. Гаращенко [7], М.В. Кузнецова [8, с. 50, 138], И.И. Терновая [9, с. 82–85] и др.), тогда как в системе дошкольного воспитания на региональном уровне накоплен богатый историко-педагогический опыт по организации учебно-воспитательного процесса, который в полной мере может быть востребован отечественной педагогикой.

В Иркутске первое учебное заведение для детей дошкольного возраста – частная школа под названием «Детский Сад» – было открыто 1 марта 1869 г. как экспериментальное, «в виде опыта» [10, л. 6], по «методу» немецкого педагога Ф. Фребеля. В «Детский Сад» принимались дети обоего пола в возрасте от 4 до 8 лет. Регулярные занятия начались 5 марта при 20 воспитанниках, в июне их уже было 39 [11, с. 306]. Плата за обучение и завтрак, состоявший из чая и хлеба, составляла 36 р. в год и вносилась поровну в январе и августе. Каждое полугодие дополнительно взималось по 3 р. за уроки танцев. На финансирование школы поступали пожертвования частных лиц, а с 1873 г. по октябрь 1911 г. Иркутской городской думой выделялась субсидия в размере 1500 р., что позволяло часть детей принимать бесплатно.

Инициатором открытия школы «Детский Сад» и бессменной начальницей заведения в течение 22 лет была иркутянка М.Г. Тюменцева (1833 – 28 июля 1891). Мария Гавриловна получила образование в местном Девичьем институте, который окончила в 1849 г. Характеризовалась современниками как образованнейшая женщина иркутского общества своего времени. Став на стезю педагогического труда, она усиленно занималась самообразованием, много читала, чтобы «заполнить те пробелы образования, которые чувствовались и осознавались ею на каждом шагу» [12, с. 1], «постоянно следила за новостями литературы, науки, особенно за успехами избранной ею области деятельности – педагогики» [11, с. 246]. Обширное знакомство с педагогическими изданиями привело ее к заключению, что единственной целесообразной системой воспитания можно считать метод Ф. Фребеля и лучшим типом воспитательно-образовательного учреждения – его детский сад.

В 1868 г. дочь статского советника М.Г. Тюменцева предложила открыть в Иркутске новое образовательное заведение в виде так называемого «Детского Сада». Энергично взявшись за осуществление своей идеи, она в том же году в короткий срок собрала пожертвования от разных лиц в сумме 1650 р. Ее начинание поддержал главный инспектор училищ Восточной Сибири Р.К. Маак, который лично обратился к генерал-губернатору М.С. Корсакову с ходатайством об утверждении проекта первого в регионе детского сада. 19 ноября 1868 г. одобрение было получено.

Первоначально для школы «Детский Сад» выделили старое здание Главного управления Восточной Сибири. В 1872 г. на средства «крупного жертвователя» – купца И.И. Базанова для заведения был куплен дом с двумя флигелями на Морской (позднее – Амурская) улице (ныне ул. Ленина, 20). Во время знаменитого пожара, который произошел в Иркутске 24 июня 1879 г., здание школы полностью сгорело, погибло все имущество, были спасены только несколько книг и настенный атлас. Сразу же после стихийного бедствия М.Г. Тюменцева и члены попечительного совета стали добиваться возобновления работы «Детского Сада». Принимая во внимание, что благодаря пожару, уничтожившему заведение, была разорена и половина жителей Иркутска, «…можно только удивляться энергии Марии Гавриловны, – писала газета «Восточное обозрение», – не опустившей бессильно руки, а вновь принявшейся за хлопоты к восстановлению погибшего дела» [12, с. 1]. Большую часть суммы, необходимой для строительства нового здания,

30 000 р., выделил почетный попечитель учреждения П.А. Сиверс. И к осени 1882 г. «Детский Сад» открыл свои двери для воспитанников в собственном доме. Он был возведен на прежнем месте по Амурской улице, 32 и представлял собой деревянное двухэтажное сооружение, выстроенное в виде терема и украшенное затейливыми кружевами и резьбой, с верандой, застекленной красивыми витражами из цветного стекла, резными балконами и остроконечными угловыми башенками.

Открытое в глубинке России заведение, безусловно, не только резко отличалось от своего первообраза – немецкого детского сада, но мало походило и на любой столичный детский сад тех лет. В то время подобные воспитательные организации могли существовать лишь при живом содействии общества. Местные условия в провинции имели большое значение, поэтому при устройстве «Детского Сада» необходимо было их учитывать, иначе учредители рисковали остаться без воспитанников, поскольку родители, убедившись, что их чад учат не тому, что тем следует знать по практическим соображениям, перестанут водить детей в эту школу.

В начале существования учебного заведения некоторые из горожан отказались от его услуг, поскольку не всех устраивало содержание их образования. На первом месте в работе «Детского Сада» тех лет стояло физическое развитие воспитанников посредством подвижных игр, гимнастических упражнений, а не «обучение грамоте по старинной методе» [13, с. 5]. Родители же рассматривали цель школы утилитарно – научить ребят читать и писать. В 1875 г. газета «Сибирь» писала, что на долю М. Тюменцевой выпала нелегкая задача: «…по возможности наименее удаляясь от фребелевского взгляда на воспитание детей от 3 до 8 лет, удовлетворять и требование родителей об обучении грамоте» [14].

К концу первого учебного года ясно выразились требования местного общества, предъявляемые к «Детскому Саду» как воспитательно-учебному заведению. На него смотрели главным образом как на начальную школу, и поэтому пришлось придать учреждению именно тот характер, какой от него ожидался. К двум имевшимся здесь отделениям, или группам, нужно было прибавить третью, в возрасте от 7 до 9 лет, в которой главным образом должно было идти обучение грамоте. Таким образом, определилась цель обучения в «Детском Саду» – подготовить воспитанников к поступлению в первый класс гимназии или прогимназии или, наконец, научить грамоте до их устройства на обучение какому-нибудь ремеслу. В 1870 г. в школе было уже три отделения, в которых обучались 54 ребенка (33 мальчика и 21 девочка).

Учебный год начинался в августе и продолжался до июня. Дети приходили к 10 часам утра (зимой – в 10.30) и в 14 часов возвращались домой. В образовательную программу входили все предметы приготовительной школы. Во всех группах пели русские народные песни, взятые из журнала «Детский сад», из «Родного слова» и собрания детских песен Рубца. Получасовые уроки (два до завтрака, который давался воспитанникам в полдень, и два после него) проводились с перерывами в 15 минут.

В младшем отделении (для детей от 4 до 6 лет) школьных занятий в собственном смысле не было. Дети до шестилетнего возраста учились наглядно, без книги. Обучение воспитанников включало беседы и чтения об окружающих предметах, домашних животных, при этом использовались картины и коллекции и решались задачи развития внимания и наблюдательности, «упражнения чувств». Малыши, сообразно с их возрастом и силами, занимались «работами Фребеля» (с учетом местных условий и потребностей): складыванием и счетом кубиков, плетением из цветной бумаги, постройкой из лучин геометрических фигур, «работами из спичек и гороха, выкладыванием колец, рисованием по сети, выкалыванием» [15, с. 5]. «Относительно языка», как свидетельствует архивный документ, дети привыкали «к правильному названию предметов, их качеств и действий с ними и, наконец, к правильной передаче своих мыслей и кратких рассказов» [10, л. 7]. Их обучали чтению по звуковому методу и счету до десяти по методу Груббе. Каждый получасовой урок сменялся подвижными играми с пением и без пения.

В среднем отделении (для детей от 6 до 7 лет), кроме ручных работ и умственных упражнений, более сложных, чем в первой группе, занимались чтением по первой части «Родного слова» К.Д. Ушинского, письмом и счислением до двадцати. Кроме того, воспитанники под руководством законоучителя обучались молитвам, заповедям, с доступными объяснениями, и знакомились с главнейшими событиями священной истории.

В старшем отделении (для детей от 7 до 9 лет) большое внимание уделялось обучению грамоте. Дети читали по второй части «Родного слова» и по книге «Дар слова». Во второй половине года они уже писали своими словами небольшие рассказы, прочитанные воспитательницей. Чтение перемежалось письмом под диктовку, причем изучались основные правила орфографии и начала грамматики. Преподавались также естествознание, география и история родного края (родиноведение). Воспитанников, кроме прочего, знакомили по картинам «с типами некоторых народов (сибирских иноверцев» [13, с. 6]. А в 1910 г. газета «Восточная заря» сообщала, что в старшем отделении «французский язык проходится практически, обязательно. Немецкий – теоретически, по желанию» [17, с. 4].

Описывая особенности работы своего заведения, М. Тюменцева писала: «Из подвижных игр употребительнейшие и наиболее любимые детьми: зайчик, лебедь, земледелец, коршун, охотник, пчелы, мышонок, просо. Из песен: штукатурщик, которую они выучили в то время, когда в Детском Саде происходила подобная работа, поэтому дети ознакомились с предметами, необходимыми для этого дела. Кроме штукатура поют: стекольщик, зима, плотник и некоторые из тех, которые знали дома, как то: “Вечер на Рождество”, “Птичка”. Пение особенно любимо детьми, и они по желанию каждого поют с удовольствием» [13, с. 6]. Занятия гимнастикой дважды в неделю были обязательными для всех, а в старших группах воспитанников обучали хоровому пению и танцам один раз в неделю. С целью расширения кругозора, развития познавательной активности детей использовались такие формы работы, как экскурсии в музей Сибирского отдела географического общества, производственные мастерские, элементарные опыты (например, бросали в воду камни и щепки и знакомились с законом тяготения, почему камень тонет, а щепка плывет).

Учебными пособиями как для игр и занятий ремеслом, так и для обучения грамоте «Детский Сад» обеспечен был достаточно. Например, имелись коллекция бабочек и различных насекомых, чучела (лебедь, чайка, цапля, орел, бекас, ястреб, колибри, лисицы, горностай, голова антилопы), картины для наглядного обучения из атласа, составленного М. Яблонским, и др. Кроме выписанных при открытии заведения игр Фребеля и других школьных принадлежностей, в течение 1870 г. при содействии Р.К. Маака были получены верстак, переплетный станок, футлярщик и выпильщик. Всеми упомянутыми инструментами научились пользоваться многие воспитанники. Девочек учили шить и вязать. Все это было бы излишне для детского сада, но совершенно к месту в приготовительной школе.

Наглядное обучение не ограничивалось ознакомлением с домашними предметами, дети совершали прогулки за город, в городской сад. Выражаясь современным языком, был ярко выражен региональный компонент образовательной программы. Воспитанники практиковались отличать лиственные деревья от хвойных, знакомились с некоторыми из сорных трав, росших на улицах, составляли гербарий. Гуляя вдоль Ангары, по направле-

нию течения научились определять стороны реки и безошибочно говорили, на котором ее берегу стоит город Иркутск.

Летом значительную часть времени юные иркутяне проводили на приусадебном участке, где занимались садовыми работами, для чего в заведении имелись все необходимые инструменты. Дети узнавали приемы обработки земли, сами сажали овощи, ухаживали за ними и по окончании каникул собирали их [16].

Серьезное внимание уделялось вопросам нравственного воспитания. Воспитывались выдержка, аккуратность, дружелюбие, коллективизм, поощрялось заботливое отношение к малышам, прививались культурно-гигиенические навыки. Дисциплина поддерживалась «внимательностью и постоянным наблюдением», применялись замечания и разъяснение проступка виновному, увлечение любимым делом. Дети с удовольствием посещали школу, в классы приходили большей частью ранее положенного срока и, «по отзывам родных, недозволение идти в Детский Сад» считали для себя лишением [13, с. 6].

М.Г. Тюменцева старалась создавать оптимальные условия для организации учебно-воспитательного процесса. Ею практически сразу было положено начало педагогической библиотеке: выписаны журналы «Детский сад», «Учитель», «Детское чтение»; приобретены методические пособия: «Рассказы из естественной истории» Вагнера, «Руководство к обучению грамоте» Корфа, «Педагогические письма» Белова, «Значение естественных наук» и «Ботанические беседы» Россмесслера, «Педагогика» Юркевича, «О земле и тварях, в ней живущих» Бекетова, «Полезные и вредные насекомые» Фогта, «Обыкновенные вопросы детей» (как и из чего это делается), «Домашний огород» Мицюля, «Путешествие по дому и двору» Вагнера, «Игры Фребеля» Фосса, «Почему и потому» О. Уле, «История свечки» Фародея, «Естественно-историческая хрестоматия» и др.

Помещения для детей были оборудованы столами и лавками, шкафами с учебными пособиями и оконченными детскими работами. В одной из комнат находились модели дома и русской избы, которые дети во время отдыха разбирали и снова складывали, знакомясь при этом с названиями отдельных частей; в другой комнате организовывалась гимнастика, где воспитанники упражнялись во время перемены или до начала занятий. В «рекреационной зале» были установлены счеты дробные и шведские, имелись несколько видов Сибири и изображений сибирских инородцев, коллекции насекомых и чучела.

Великолепно зная свое дело, начальница детского сада писала: «…много дела предстоит еще в будущем для того, чтобы выработать вполне научные, целесообразные методы и приемы; но я питаю надежду, судя по той охоте, с которою родители отдают детей в Детский Сад, и по отзывам компетентных лиц, посещавших детский сад, что это учреждение с одной стороны заслужило внимание местных жителей, а с другой хотя отчасти оправдало ожидания лиц, всего более содействовавших его открытию и удостоивших его особого покровительства» [13, с. 8].

Школа «Детский Сад» в Иркутске, устроенная по системе Фребеля, в которой маленькие горожане, развиваясь телесно, умственно и нравственно, вместе с тем подготавливались к поступлению в средние учебные заведения, оказала немаловажную пользу, помогая семьям местных жителей в деле воспитания детей и получения ими элементарного начального образования. В стенах этой школы в работе с детьми были использованы самые современные для того времени подходы, методы и средства организации учебно-воспитательного процесса, сделана попытка реализации на практике регионального компонента в образовании детей.

Первое в Иркутске учреждение для маленьких детей – «Детский Сад» – в 1919 г. получило новое название – «Первый народный детский сад» [18, с. 20], перешло в ведении дошкольной секции ГубОНО и стало методическим центром для дошкольных учреждений города Иркутска и всей Иркутской губернии: на его базе в 1920 г. были организованы различные семинары и курсы для педагогических работников региона, в том числе по подготовке руководителей детских площадок. В 1921 г. открылась «дошкольная библиотека по педагогическим вопросам» [19, с. 422].

Поскольку в Государственном архиве Иркутской области отсутствует специальный фонд школы «Детский Сад», в котором бы отложились ценнейшие исторические документы (распоряжения, переписка, отчеты и др.), сведения об этом уникальном учебном заведении собирались буквально по крупицам из разных фондов, дореволюционной периодической печати, летописных источников. Перспективными направлениями в дальнейшем исследовании темы может быть изучение особенностей организации образовательного процесса в других учреждениях для дошкольников, существовавших в Иркутске во второй половине XIX – начале XX вв. Среди них – приют «Ясли», открытый местным благотворительным обществом в 1899 г. с целью оказания помощи бедным, обремененным женщинам, которые могли бы здесь оставлять детей во время своих дневных занятий; дошкольная группа при начальном училище иркутского общества «Просвещение», начавшая работу в октябре 1908 г., и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Чмелева Е.В. Становление и развитие дошкольной педагогики в России конца XIX – начала XX вв.: автореф. дисс. … докт. пед. наук, специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. М., 2010. 38 с.

2. Белая К.Ю. Листая страницы истории: Из истории дошкольного воспитания в Москве / К.Ю. Белая, Л.М. Волобуева. М.: Академия, 1998. 236 с.

3. Корчина Р. Развитие общественного дошкольного воспитания в Московской области // Дошкольное воспитание. 1987. № 11. С. 22–25.

4. Манухин А. Развитие общественного дошкольного воспитания в Мурманской области // Дошкольное воспитание. 1988. № 10. С. 8–11.

5. Колокольникова З.У. Учреждения дошкольного воспитания в Сибири начала XX века // Известия Российского государственного университета им. А.И. Герцена. 2009. № 116. С. 28–37.

6. Севостьянова Е.В. Идея общественного дошкольного воспитания и ее реализация в Восточной Сибири в конце XIX – начале XX века // Научный вестник Байкальского государственного университета. Чита, 2008. № 13. С. 34–42.

7. Гаращенко Л.В. Из истории развития дошкольного образования в Иркутске // Сибирский город XVIII–XX вв.: сб. науч. статей. Вып. IX. – Иркутск: Оттиск, 2013. С. 105–124.

8. Кузнецова М.В. Иркутская школа (XVIII – первая половина XIX веков). Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 2000. 200 с.

9. Терновая И.И. Как учились иркутяне / И.И. Терновая, И.В. Терновой. Иркутск: Оттиск, 2011. 260 с.

10. Государственный архив Иркутской области. Ф. 193. Оп. 1. Д. 99.

11. Романов Н.С. Летопись города Иркутска за 1881–1901 гг. / изд. подг. Н.В. Куликаускене. Иркутск: Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1993. 544 с.

12. Двадцатилетие детского сада в Иркутске // Восточное обозрение. 1894. 17 апр.

13. Отчет об учебном заведении в Иркутске «Детский сад» за 1869 г. // Иркутские губернские ведомости. 1870. 14 февр. Неоф. часть. С. 5–8.

14. Сибирь. 1875. 29 июня.

15. Отчет Иркутского Детского Сада за 1877 год // Сибирь. 1878. 19 марта.
16. О практике работы детского сада г. Иркутска // Детский сад. 1875. № 2. С. 63–65.
17. Восточная Заря. 1910. 18 авг.
18. Дошкольное образование города Иркутска на рубеже веков / под ред. В.С. Басюка, Г.А. Ицковой, В.А. Куковской. Иркутск: ГУ НЦ РВХ ВСНЦ СО РАМН, 2008. 156 С.
19. Иркутская летопись 1661–1940 гг. / сост., автор предисл. и примеч. Ю.П. Колмаков. Иркутск: Оттиск, 2003. 848 с.

ORGANIZATION OF EDUCATION AND UPBRINGING IN PRIVATE SCHOOL «KINDERGARTEN» IN IRKUTSK IN THE SECOND HALF OF THE 19th – EARLY 20th CENTURIES

© 2015

L.V. Garashchenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair psychological and pedagogics of preschool education
Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)

Abstract. The article concerns the history of preschool education formation in Irkutsk. This article is based on newly discovered archival material, pre-revolutionary periodical press. Particular attention is paid to specificity of teaching and learning activities organization in the first kindergarten, syllabus of children in different age groups.
Keywords: preschool education, preschool upbringing, kindergarten, syllabus, methods of upbringing, forms of working with children.

УДК 37.013.43

ПУТИ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА НА ПРИМЕРЕ НАЧАЛЬНОГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2015

И.Б. Голубь, кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры педагогики,
Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, Биробиджан (Россия)

Аннотация. Одним из самых приоритетных вопросов сегодняшнего стоит вопрос о будущем нашего образования. И прежде необходимо уточнить, что понимается под качеством образования сегодня и не столько величину хороших и отличных оценок получаемых студентом по конкретным предметам. И даже не процент ежегодных выпускников вузов с «красными дипломами» а, прежде всего, понимание того, на сколько нас (потребителей) тот или иной продукт этой системы образования устраивает. Также необходимо понять, что качество - это показатель относительный (временной). Вчерашнее качество сегодня уже не пригодно, требуются кардинальные изменения. В современной педагогической науке накоплено довольно много различных работ по типу: «расширить», «углубить», «развить» объёмные параметры знаний. Преподаватель вуза начинает всё более и более уподобляться тому шахтеру, копающему свой узкий «предметный колодец» - «математика», «русский язык» или «технологию» и всячески стремясь углубить знания по конкретному предмету, при этом не имеют ни какой возможности оценить суммарный объем информации и практических навыков, получаемых нашими воспитанниками. Настало время, когда одним из направлений повышения качества образования следует признать установление интегральных связей и межпредметных контактов.
Ключевые слова: интегрированный показатель, межкультурная коммуникация, компетентностность, субъектность студентов, социокультурное пространство, профессионального становления.

Вопрос о повышении качества образования на всех ступенях его получения является для нашей страны по праву одним из самых актуальных вопросов современного бытия. И это неслучайно, поскольку по данным ООН на 20014 г. из более чем 170 суверенных государств Россия по рейтингу качества жизни занимает 62 место (между государствами Малайзия и Литва). Этот интегрированный показатель среди множества своих слагаемых включает в себя такие основные критерии как: средняя продолжительность жизни граждан данного государства (и здесь мы еще проигрываем до 10 лет развитым странам мира); доля валового внутреннего продукта (ВНП), произведённого на душу населения в год (а он у нас ещё в 3-4 раза меньше желаемого) и, наконец - качество образования, которое и «вытаскивает» нас на 25–26 место в мире, что позволяет нам занимать еще место во 2-ой половине развитых стран мира [1].

Таким образом, одним из самых приоритетных вопросов сегодняшнего дня, без всякого сомнения, можно считать вопрос о будущем нашего образования:

- Что мы хотим сделать в образовании?!;
- На что мы претендуем в этой области?!

При этом нам всем важно осознать, что под качеством образования сегодня следует понимать не столько величину хороших и отличных оценок получаемых учеником (студентом) по конкретным предметам. И даже не процент ежегодных выпускников школ (вузов) с «красными аттестатами и дипломами» а, прежде всего, понимание того, на сколько нас (т. е. потребителей) тот или иной продукт этой системы образования [2].

Во-вторых, - нам, настало время понять, что и качество - это тоже показатель относительный (временной). То, что еще вчера нас вполне устраивало, сегодня, увы, уже требует своего кардинального изменения.

А посему, в нашем понимании проблема качественного образования является проблемой вечной, разрешение которой является возможным только на данном конкретном временном этапе, в данных конкретных условиях, и к данному вопросу мы будем вынуждены возвращать вновь и вновь через определенные промежутки времени.

В современной педагогической науке в последние годы накоплено довольно много различных работ по типу: «расширить», «углубить», «развить» объёмные параметры знаний. Думается, что для всех нас эта тенденция становится уже довольно опасной. Поскольку все мы прекрасно понимаем; что чем больней мы будем погружать наших студентов в тот или иной учебный материал, тем меньше и меньше времени у них остаётся в резерве дня его качественной проработки. [3].

Преподаватель вуза начинает всё более и более уподобляться тому шахтеру, копающему свой узкий «предметный колодец» - «математика», «русский язык» или «технологию» и всячески стремясь углубить знания по конкретному предмету, при этом не имеют ни какой возможности оценить суммарный объем информации и практических навыков, получаемых нашими воспитанниками.

Видимо, настало время, когда одним из направлений повышения качества образования следует признать установление интегральных связей и межпредметных контактов. И чем больше мы их вычленим, тем больше у нас будет возможностей в переводе узкопредметных и сухих научных знаний в живые и практические умения и навыки.[4]

Именно поэтому в настоящее время в стандартах высшего профессионального образования нового поколения начинает реализовываться новая компетентностная модель высшего образования. Сущность такого, «компетентностного» подхода к организации современного профессионального образования специалиста определяется в соответствии с Законом РФ «Об образовании», Федеральным Законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», а также с международными документами в сфере высшего образования. [5]

В основе этой модели лежит определение компетенции, прежде всего как - «способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области». А стандарты нового поколения и само содержание подготовки бакалавра теперь на прямую исходят из задач формирования социально-личностных и общекультурных, общенаучных, инструментальных, профессиональных компетенций.

В современных условиях обучения в вузе студенту предоставляется реальная возможность выбора не только учебных курсов, поточных занятий и факультативов, но и возможности участия в воспитательных мероприятиях, организации учебного процесса и научной деятельности. По ряду специальностей на определенном этапе учебного процесса студенту необходимо даже сделать выбор своей будущей профессиональной специализации. Это именно то, что, по мнению С.Л. Рубинштейна, именуется узловыми или поворотными этапами жизненного пути индивида и в будущем могут определить весь дальнейший жизненный путь человека.

Вот почему важно понимать то насколько самостоятельно был осуществлен этот выбор, а по этому предоставление самого факта выбора является одним из определяющих критериев определения степени субъектности студента, которая в конечном итоге и характеризует свободное осуществление своей сознательной активности, опосредованной целеполаганием и самосознанием. [3,93].

На практике мы часто сталкиваемся с тем фактом, что наши студенты с низким уровнем своей субъектности прежде всего ориентированы не на свое мнение, а на мнения родителей, друзей, одногруппников, преподавателей. На их решения очень сильно влияют такие косвенные обстоятельства как: близость вуза от родного дома, легкость (или трудность) обучения на том или ином факультете Вуза, складывающиеся межличностные отношения с сокурсниками и преподавателями и т.д.

Тогда как студенты, обладающие более высоким уровнем субъектности, уже в большей степени самостоятельно осуществляют такой выбор. В случаи принятия важного решения ими производится, прежде всего, опора на социальные, политические и экономические изменения, происходящие в современном обществе. Такие студенты уже умеют хорошо анализировать свои желания, соотносят их со своими реальными возможностями, и не столь в явной форме подвержены влиянию окружающих их людей или обстоятельств.

Все это ведет к тому, что студент с высоким уровнем субъектности отличается, прежде всего, тем, что умеет планировать свои действия в зависимости от поставленных перед собою генеральной цели и конкретных задач. В то время как у студента с низким уровнем субъектности из-за «размытых» целей, как правило, постоянно возникают затруднения в построение своих дальнейших планов.

Вот почему нам так важно в реальных условиях времени обучения в вузе вычленить основные этапов становления и развития субъектности наших студентов.

В классическом варианте в принципе выделяется три таких уровни обучения:

- низкий, когда студент только начинает учиться понимать познавательные и практические действия, формировать логические приёмы своего мышления и творчески использовать имеющиеся знания;

- средний уровень, когда он учиться самостоятельно, извлекать знания из собственной деятельности и расширять границы их использования, тем самым, формируя культуру своего мышления;

- и на конец - высокий уровень, который характеризуется вовлеченностью наших воспитанников в деятельность, связанную с разрешением препятствий, с выдвижением идей, гипотез, с разработкой различных научных экспериментов, моделей и других творческих проектов. [4, с.34]:

По мнению другой группы авторов, такая работа в обязательном плане включает в себя:

1) ценностно-мотивационную компоненту (совокупность мотивов и ценностей, определяющих творческий характер педагогической деятельности);

2) когнитивную (система психолого-педагогических знаний и основ самообразования);

3) операционную (умения выстраивать программу личностного развития и подбирать средства ее достижения) [5, с. 138].

И все же ближе всего к нам в плане изучения данной проблематики оказалась московская группа ученых из педагогического государственного университета. Вот почему ниже мы более подробно останавливаемся на их подходах в характеристике этапов формирования компетентностной модели развития субъектности наших студентов. [6, 211-214]

Опираясь на их экспертное мнение в этом вопросе таких этапов развитии студента, возможно, выделить в количестве пяти.

Суть каждого из них заключается в том, что:

1 – на этом первоначальном этапе у человека всегда есть потребность в осуществлении самостоятельности действий, что можно выразить такими словами как - «Я хочу сделать это сам». Но, к сожалению, значительная часть наших первокурсников по различным причинам еще к этим действиям еще не готова либо по причине отсутствия мотивации либо связи отсутствием у них практического опыта работы. Вот почему этот этап становления субъективности самым неразрывным образом должен быть связан со вторым;

2 – на втором этапе происходит самостоятельное овладение нормой деятельности, что можно выразить словами - «Я могу сам».

На этом этапе очень важно найти способ изначального включения студента в ту или иную образовательную деятельность, чтобы, получая позитивные подкрепления, у него появилось желание действовать. В противном случаи мы можем увидеть совершенно обратное - «я не могу, а поэтому и не буду этого делать»;

3 – на данном этапе формируется способность задавать цель деятельности и регламентировать норму действия («Я действую сам»).

Это происходит только в такой ситуации, когда студенту предоставляется реальная возможность проявления собственной инициативы и ее реализации в самостоятельных творческих продуктивных формах. С этой целью нам просто необходимо создавать условий для выбора студентами как содержания так и форм приобретения своего будущего профессионального опыта. Предоставить студентам так называемые рабочие площадки (научные лаборатории, летние лагеря, форпосты и т.д.) для проведения ими необходимых профессиональных проб в социальной, организационной, научно-исследовательской и творческой деятельности;

4 – этот этап напрямую связан осознанием студентами культурных и личностных смыслов в их собственной учебной деятельности. Это именно то, что можно выразить словами - «Я понимаю то, зачем я то или иное делаю».

Выход на этот уровень развития субъектности прежде всего предполагает наличие постоянно действующей обратной связи и постоянной экспертной оценки со стороны преподавателей и специалистов по отношению к процессу студенческой деятельности. При этом очень важно осуществлять такую работу не с целью элементарного деления студентов на более или менее успешных в учебе, а прежде всего для их педагогической поддержки в решении задач развития рефлексивного отношения к себе, своей деятельности и ее результатам;

5 – и на конец выход на этот высший уровень развития субъектности прежде всего предполагает формирование практического опыта реализации себя в будущей профессиональной деятельности, что можно выразить словами - «Я реализую себя в деятельности для других».

С этой целью, обнаруживая в ходе практической работы некоторые свои недостатки и пробелы в учебе, студент всегда имеет возможность уточнять и свои образовательные запросы к вузу, делать осознанный выбор тех или других дополнительных курсов, которые необходимы ему для дальнейшего формирования и развития профессионализма. А значит, каждый студент оказывается, вовлечен в процесс проектирования собственной образовательной траектории развития.

Вот почему должное осмысление значения данного подхода к процессу профессионального становления наших воспитанников и привело профессорско-преподавательский состав кафедры педагогики на факультете «Педагогики и методики начального образования» нашего института к некоторому переосмыслению опыта своей работы и накоплению собственных наработок в этом направлении.

1. Так в частности уже на протяжении ряда лет на нашей кафедре в начале нового учебного года нашим студентам - первокурсникам предлагается специальная адаптационная программа «Школа первокурсника», Эта программа направлена на решение следующих задач:

- первоочередное освоение первокурсниками активных форм получения новых знаний в виде освоения Интернета, компьютерных технологий, освоение информационной среды вуза в целом и кафедры в частности;

- включение преподавателей, начинающих работу с 1-ого курса, в формы и способы работы по развитию субъектности своих студентов. Это в том числе учеба работы студента с рецензиями преподавателей по выполнению специальных заданий (исправление работы с учетом рекомендаций, создание совместного текста, эссе, аналитического обзора учебной литературы, разработок презентационных материалов для семинарских занятий, подготовка медиа-сообщения по материалам лекций и т.д.)

- образование малых (компактных) учебных групп при формировании общего социокультурного пространства института и в том числе знакомство с историей нашего института и факультета, проведение экскурсии в институтский музей, а так же ознакомление с фото-, аудио-, видеоматериалами тех процессов, в которых непосредственное участие принимали участие сами студенты и др.;

2. Студенты за время своего обучения в Вузе получают не только сухие теоретические знания (а они конечно нужны), но и практические - «живые навыки и умения» в этой работе. И здесь мы выходим на некоторое переосмысление глобальных целей всего нашего образования. Если основной целью образования, прежде всего, поставить развитие самого человека, то тогда и основными критериями следует признавать – практичность этих знаний (информации), осознанность действии ученика в процессе его обучения, приоритетность развития его коммуникативных умений и навыков.

Следовательно, и педагог должен (он просто обязан) перестраиваться с позиции простого передатчика учебной информации в сторону организатора практических дел, для которых нужны и определённые теоретические знания, инструментарий и технологии. Речь в данном случае, прежде всего, идёт о том, наши студенты должны познавать природу не только на примерах далёких (абстрактных для их воображения) ее регионов, а наоборот начиная со своей малой Родины — области (города, района) или конкретного села. В конце концов, они должны научиться любить нашу Дальневосточную землю, а для этого необходимо как минимум ее понимать. Понимать особенности и красоту ее природы, специфику населения и характер его хозяйствования.

Эту работу можно и нужно начинать уже в самом начале учебного пути, т.е. еще в детском саду, а затем и в начальной школе. На таких занятиях (как бы они не назывались) есть масса возможностей для проведения плодотворной работы по наглядной демонстрации учащимся всех богатств и возможностей нашей Дальневосточной земли.

С этой целью наши студенты должны, прежде всего, овладеть методикой организации экскурсионной деятельности, навыки которой они получают в ходе изучения такого регионального курса как «Основы краеведения», осуществляемого на нашем факультете в тесном содружестве с преподавателями географического факультета нашего института [7].

Такое научно-педагогическое содружество дает свои позитивные результаты т.к. в ходе прохождения педагогической практики в дошкольных учреждениях Еврейской автономной области наши студенты разрабатывают не просто очередные программные занятия, а наполняют их конкретным краеведческим материалом: о редких растениях и животных нашей области, о уникальных природных объектах (реках, озерах, горах и населенных пунктах), о значимых страницах нашей общей истории.

Конечно осуществляя эту работу в доступной форме для возраста наших детей.

3. Еще одной формой работы по развитию субъектности своих студентов является осуществление студентами нашего факультета проектной деятельности на примере реализации культурно-образовательного мультикультурного проекта «Образование души».

Основу этой работы составляет содержании курсов таких учебных дисциплин НРК как: «Этнопедагогика и этнопсихология», «Культура и традиции русского и еврейского народа», «Педагогика межэтнического взаимодействия» [7, с. 82 -87] - позволяющих нашим студентам достаточно глубоко погрузиться в культуру конкретных этносов, проживающих на территории Еврейской автономной области.

Организация и проведение на нашем педагогической факультете коллективных творческих дел по совместному празднованию таких еврейских и русских народных праздников как «Пейсах», «Ханука», «Рош-ха-Шана», «Новый Год», «Масленица» и др. является лучшей основой для воспитания в молодых людях не просто их культуры общения, а прежде всего уважительных межнациональных отношений. Не даром территория Еврейской автономной области всегда выгодно отличалась своим высоким уровнем толерантности и веротерпимости.

На наш взгляд, именно такой подход позволяет лучше сформировать у наших студентов именно социокультурную компетентность, что и подтверждается проведёнными нами в рамках данного проекта рядом социологических опросов.

Результаты опросов показывают расхождение (порой весьма значительное) между целями, которые выбрали реальные и вероятностные коммуникации. Так в представлениях российских студентов их соотечественники, прежде всего, стремятся к выполнению своего долга.

Они ответственны, честны и надёжны, экономны и желают достичь высокого уровня благосостояния, активно участвуют в общественно-политической жизни, стремятся к созданию семьи и озабочены вопросами правопорядка и экологии, но при этом не достаточно коммуникабельны, не религиозны и не достаточно скромны.

Ниже нами представлена схема (рисунок 1) реализация этого проекта в реальных условиях нашего факультета.

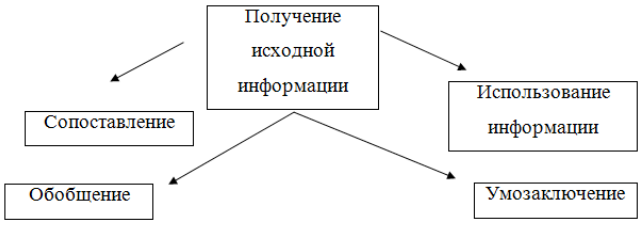


Рисунок 1 - Этапы работы с исходной информацией

Ответы иностранных студентов (студенты КНР, обучающиеся русскому языку в нашем вузе) свидетельствуют о том, что вопросами создания семьи, экономии, карьеры и тем более участия в общественно-политической жизни они менее всего озабочены. Ведущие позиции в их ценностном рейтинге занимают, прежде всего, вопросы экологии, терпимость к инакомыслящим людям, оказание помощи находящимся в беде, внешний вид и вопросы взаимоотношения с другим полом.

Для нас, преподавателей, работающих с таким сложным контингентом слушателей это далеко не праздные вопросы. Нам необходимо в своей деятельности, уже изначально ориентироваться на общечеловеческие этические ценности в сфере межкультурной коммуникации.

Завершая наши размышления, мы еще раз приходим к тому выводу, что в основе нашей деятельности по развитию субъектности наших студентов, прежде лежит наша совместная работа по выработке у наших воспитанников навыков осознанного выбора своих жизненных целей. Если выбор сделан правильно, и он будет, достигнут, значит, наша работа выполнена. Это и есть то, ради чего мы все работаем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Нидсандров Н. Сомнения есть, но надо действовать // Новости образования №12-13.2002. с.7

2. Чупрова Л. В. Проблема становления творческой личности будущего специалиста в вузе //Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2011. – № 27. – С.107 – 110.

3. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

4. Ушачёв В. П. Творческая самодеятельность при изучении физики /Учеб. пособие. – Магнитогорск: МГПИ, 1993. – 68 с.

5. Земцова М. И. Теоретические предпосылки развития акмеологического потенциала студентов педагогических специальностей / М. И. Земцова, Е. А. Леонтьева // Педагогическое образование в России. – 2010. – №4. – С. 137 – 143.

6. Булин-Соколова Е. И., Обухов А. С., Семенов А. Л. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. Стр. 211–214.

7. Новичков В. Б. Столичный мегаполис как полиэтническая и поликультурная среда // Педагогика. -1997. - № 4. - С.83 -87.

8. Лопухова О. Г. Субъектность студента как ключевой фактор реализации компетентностной модели высшего образования

9. Коган Р. М., Голубь Б. М. Региональный компонент в преподавании географических дисциплин.// Тезисы доклада. Международная конференция по развитию региональной составляющей высшего образования. Биробиджан.2002 с. 38

10. Голубь И. Б. Некоторые подходы по интеграции национальных культурных ценностей в учебно-воспитательный процесс высшей школы. Под редакцией Л. Н. Ваулина. - Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010.- С. 114-121

11. Голубь И. Б. Студент ВУЗа как субъект межкультурной коммуникации (из опыта работы по формированию условий для межкультурных коммуникаций у современного студенчества) // Вектор науки. Тольяттинский государственный университет. Серия: Педагогика, психология. Ежеквартальный научный журнал № 2 (13) 2013. – С. 88-91

12. Голубь И. Б. Воспитывающие ситуации и решение педагогических задач // Materiały X Międzynarodowej naukowi-praktycznej konferencji «Kluczowe aspekty naukowej działalności - 2014» Volume 11. Pedagogiczne nauki. : Przemyśl. Nauka i studia - 112 str.

13. Голубь И. Б. Культурные ценности как фактор формирования личности будущего педагога. // Педагогические основы становления субъектности в образовательном пространстве: проблема, поиск, решение. Сборник научных трудов участников Международной научно-практической конференции ФГБОУ ВПО «ПГУ им. Шолом-Алейхема» 2014. -258с.

14. Маркова А. К. Психология профессионализма.- М., 1996.

15. Новиков А. М. Профессиональное образование в России. - М.: Просвещение, 1997. - 254 с.

16. Сластенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.

17. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами. - М., 2001.

18. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов. В 2-х книгах / Под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. - Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. - Кн.1 - 174 с.

19. Маркова А. К. Психология профессионализма. - М., 1996. - 300 с.

20. Абраменко Н. Ю. Профессионально-корректная позиция педагога как системно-организующий фактор эффективности психолого-педагогической поддержки учащихся в социально-воспитательной работе в школы. // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайская академия культуры и искусств. Серия: Социально-экономические и общественные науки. Педагогические науки. Ежеквартальный научный журнал № 6 (49) 2014. – С. 49-52

WAYS OF FORMATION OF EDUCATION FACULTY STUDENT'S SUBJECTIVITY ON THE EXAMPLE OF PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION

© 2015
I.B. Golub, candidate of pedagogical science, senior lecturer of the Department of pedagogy
Sholom-Aleichem Priamursky state University, Birobidzhan (Russia)

Abstract. One of the priority issues today is the question of the future of our education. First, we have to clarify what is meant by quality education today, and not so much the amount of good and excellent grades received by a student on specific subjects. And not even a percentage of annual graduates with "honors" but understanding of how much we (consumers) are satisfied with the product of this education system. It is also necessary to understand that quality is a relative (temporary) measure. Yesterday's quality is no longer suitable, fundamental changes are required. Modern pedagogical science has accumulated a lot of different types of job such as "expand", "enhance", "develop" volumetric characteristics of knowledge. A high school teacher begins to resemble a miner digging their narrow "subject well" - "Mathematics", "Russian language" or "technology" trying to deepen knowledge of a particular subject. At the same time they do not have any opportunity to assess the total volume of information and practical skills obtained by students. It is time to recognize the establishment of integrated relationships and interdisciplinary contacts as the ways of improving the quality of education.

Keywords: integrated index, intercultural communication, competence, subjectivity of students, socio-cultural environment, professional development.

УДК 378.14: 372.857

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ В УЧЕБНЫХ ПЛАНАХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ УКРАИНЫ

© 2015
Н.Б. Грицай, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Биология»
Ровенский государственный гуманитарный университет, Ровно (Украина)

Аннотация. В статье обобщена информация о высших учебных заведениях Украины, в которых проводится подготовка будущих учителей биологии. Определен перечень нормативных и выборочных дисциплин в учебных планах педагогических университетов по направлению 6.040102 «Биология»* (образовательно-квалификационный уровень «бакалавр»). Установлено соотношение дисциплин различных циклов (цикла гуманитарной и социально-экономической подготовки, цикла математической, естественнонаучной подготовки и цикла профессиональной и практической подготовки) в обучении студентов-биологов. Определены цели, задачи и содержательные модули дисциплины «Методика обучения биологии», которая является базовой в методической подготовке будущих специалистов. Указаны актуальные вопросы в содержании дисциплины с учетом современных подходов в педагогической науке. Приведены дисциплины методического направления вариативной части учебных планов отдельных университетов, информация о ведущих ученых, которые обеспечивают преподавание этих дисциплин. Проанализирован опыт российских ученых-методистов с целью совершенствования содержания методической подготовки будущих учителей биологии. Рассмотрено содержание авторских дисциплин «Методика внеклассной работы по биологии» и «Методика проведения экскурсий по биологии». Представлены предложения по модернизации содержания методической подготовки будущих педагогов в условиях реформирования системы образования Украины.

Ключевые слова: методическая подготовка, содержание методической подготовки, учебный план, отраслевой стандарт, методика обучения биологии, учебные дисциплины, нормативные и вариативные дисциплины, будущие учителя биологии.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В условиях реформирования высшего образования Украины особенно пристальное внимание уделяется подготовке будущих педагогов, которые будут воспитывать новое поколение граждан нашей страны. Согласно Закону Украины «О высшем образовании» (2014) [1] важными направлениями развития отечественного образования является повышение качества образования, подготовка специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, внедрение новых стандартов образования, что будет способствовать интеграции в европейское образовательное пространство.

Учитывая это, необходимо пересмотреть и совершенствовать профессиональную подготовку будущих учителей – «конструкторов» нового поколения специалистов, способных реализовать себя в современных социально-экономических условиях.

Сказанное особенно касается школьного биологического образования. Начиная с 2014–2015 учебного года, в Украине обучение биологии в 7 классах общеобразовательных учебных заведений происходит по новой программе, в которой изменено содержание курса биологии, распределение разделов и тем по классам, предусмотрено проведение цикла новых лабораторных исследований, практических и лабораторных работ, подготовку учебных проектов и т. д. [2].

Итак, современное биологическое образование выдвигает к учителю биологии новые требования, ставит педагогическим вузам новые задачи по подготовке будущих учителей. Выпускник высшей школы должен быть готовым к работе в учебных заведениях разного типа и профиля, уметь организовывать обучение биологии по разным программам и учебникам, внедрять новые технологии обучения, авторские методики и т. п.

Поэтому все более актуальной становится проблема методической подготовки будущих учителей биологии, которая учитывает современные тенденции развития образования.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Концептуальные основы модернизации содержания образования в Украине раскрыто в научных трудах В. Андрущенко, А. Бойко, Н. Евтуха, И. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало и др.

Вопросы профессиональной подготовки учителей биологии изучали Л. Барна, М. Барна, Е. Беда, К. Линевич, М. Колесник, В. Онипко, В. Танская, С. Трубачева, Ю. Шапран, С. Яланская.

Особенности методической подготовки студентов-биологов исследовали Т. Бондаренко, Т. Буяло, В. Вербицкий, Н. Мищук, И. Мороз, А. Степанюк, Я. Фруктова, О. Цуруль, Л. Шаповалова. Однако недостаточно разработана проблема модернизации содержания методической подготовки будущих учителей биологии, что является предметом предлагаемого научного

поиска.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель статьи – проанализировать учебные планы направления подготовки 6.040102 «Биология»* и разработать рекомендации по совершенствованию содержания методической подготовки будущих учителей биологии в высших учебных заведениях Украины.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В 2014–2015 учебном году в Украине подготовка будущих специалистов направления «Биология» по образовательно-квалификационному уровню «бакалавр» осуществляется в 39 вузах, по уровню «специалист» – в 34, а по уровню «магистр» – в 32 учебных заведениях. Обучение студентов проходит по отраслевым стандартам высшего образования, которые отличаются для классических и педагогических университетов.

Отраслевой стандарт состоит из образовательно-квалификационной характеристики выпускников высших учебных заведений, образовательно-профессиональной программы подготовки и средств диагностики качества высшего образования.

Задача педагогических вузов – подготовить высококвалифицированных, компетентных педагогов-биологов, способных качественно реализовать учебно-воспитательных процесс по биологии в общеобразовательных учебных заведениях в соответствии с современными требованиями.

Результаты исследования свидетельствуют, что в Украине подготовка будущих учителей биологии по уровню «бакалавр» направления 6.040102 «Биология»* осуществляется в 13 педагогических университетах (Национальном педагогическом университете имени М. П. Драгоманова, Винницком, Глуховском, Дрогобычском, Кировоградском, Мелитопольском, Переяслав-Хмельницком, Полтавском, Сумском, Тернопольском, Уманском, Харьковском, Черниговском педагогических университетах), в также в Ровенском государственном гуманитарном университете, Международном экономико-гуманитарном университете имени академика Степана Демьянчука, Кременецком областном гуманитарно-педагогическом институте им. Тараса Шевченко, Криворожском педагогическом институте Криворожского национального университета, Каменец-Подольском национальном университете имени Ивана Огиенко, Нежинском государственном университете имени Николая Гоголя, Николаевском национальном университете имени В. А. Сухомлинского и других вузах.

Действующие учебные планы подготовки будущих учителей биологии разработаны в соответствии с нормативно признанными отраслевыми стандартами высшего образования, но на сегодняшний день нуждаются в существенном упорядочении с точки зрения распределения содержательной компоненты и структурирования видов учебной работы.

В образовательно-профессиональной программе определены нормативные и выборочные (по выбору учебного заведения и по выбору студентов) дисциплины по определенным циклам. В перечень нормативных дисциплин относятся:

- *цикл гуманитарной и социально-экономической подготовки* (украинский язык по профессиональному направлению, история Украины, история украинской культуры, иностранный язык, философия);

- *цикл математической, естественнонаучной подготовки* (основы высшей математики, физика, биофизика, химия неорганическая, геология с основами геохимии, химия органическая, физическая и коллоидная химия, биотехнология и генная инженерия, биохимия, экосистемология, общая экология, охрана природы, почвоведение, новые информационные технологии и ТСО, биогеография, радиобиология, история биологии);

- *цикл профессиональной и практической подготовки*, который состоит из профессиональной психолого-педагогической подготовки (психология, педагогика, ботаника, зоология, анатомия человека, генетика с основами селекции, физиология человека и животных, эволюционное учение, основы сельского хозяйства, возрастная физиология и школьная гигиена, методика обучения биологии, экология растений и животных, основы филогении растений и животных, физиология высшей нервной деятельности, гистология с основами цитологии и эмбриологии, микробиология с основами вирусологии и иммунологии, физиология растений, экология человека, микология, безопасность жизнедеятельности и охрана труда) и цикла практической подготовки (учебно-полевые, педагогические и производственные практики).

Покажем соотношение количества кредитов, запланированных на дисциплины различных циклов, в виде диаграммы (рис. 1).

Всего на подготовку будущего учителя биологии по образовательно-квалификационном уровню «бакалавр» запланировано 240 кредитов. Итак, среди нормативных дисциплин на цикл гуманитарной и социально-экономической подготовки приходится 6,7%, на цикл математической и естественнонаучной подготовки – 17,5%, на цикл профессиональной и практической подготовки – 45,8%. На вариативную часть отведено 30% (из них 21% приходится на дисциплины по выбору учебного заведения и 9% – по выбору студентов). Как свидетельствуют результаты проведенного исследования, целесообразно увеличить количество учебных дисциплин, которые выбирает сам студент.

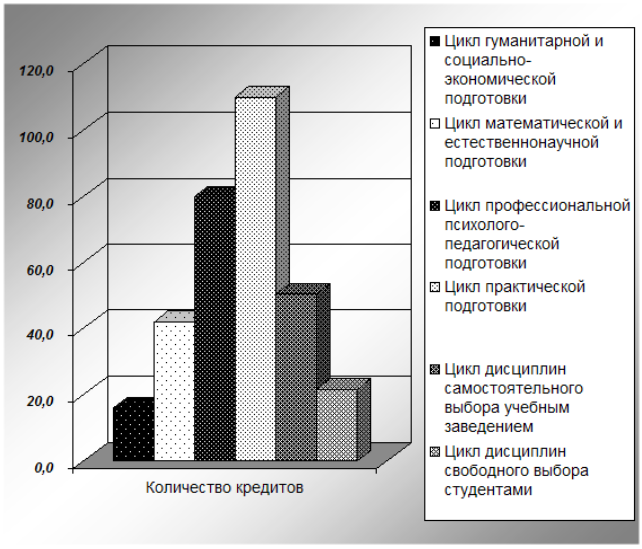


Рисунок 1 - Объем нормативных и вариативных учебных дисциплин (в кредитах ECTS) по направлению подготовки 6.040102 «Биология»*

Ключевой дисциплиной в методической подготовке будущего учителя биологии является «Методика обучения биологии» (6 кредитов ECTS), интегрирующая в себе знания биологических дисциплин, психологии и педагогики.

Цель дисциплины «Методика обучения биологии»: обеспечить освоение студентами методики обучения биологии и формирование в них готовности к познавательного взаимодействия со школьниками в процессе обучения на основе субъект-субъектных отношений.

Задачи: ознакомить студентов с современными достижениями науки и практики, передовым педагогическим опытом работы школ различных типов, формировать у студентов педагогические умения и навыки по моделированию и проведению различных форм учебных занятий и внеклассной работы по биологии в средних общеобразовательных заведениях; развивать потреб-

ность в самообразовании и самосовершенствовании [3].

Содержательные модули. Предмет методики обучения биологии и проблемы конструирования содержания школьного биологического образования. Общие закономерности усвоения школьного курса биологии. Методы и средства обучения биологии. Система организационных форм и контроля обучения биологии. Материальная база обучения биологии. Особенности преподавания в различных учебных заведениях.

Подробнее содержание дисциплины «Методика обучения биологии» раскрыто в предыдущих исследованиях автора [4].

Дополнение и расширение методических знаний студентов, совершенствование методических умений и навыков происходит при изучении дисциплин вариативной части (по выбору университета или по выбору студентов), которые имеют выраженное методическое направление.

Так, автором были разработаны дисциплины «Методика внеклассной работы по биологии», «Практикум по методике обучения биологии» в Международном экономико-гуманитарном университете имени академика Степана Демьянчука (2004–2014 гг.), а также «Основы натуралистической работы в школе и внешкольных заведениях», «Методика проведения экскурсий по биологии» в Ровенском государственном гуманитарном университете (2014–2015 гг.).

Например, *цель* курса «*Методика внеклассной работы по биологии*» – ознакомить студентов с особенностями внеклассной работы по биологии, организацией, планированием и содержанием работы кружков, клубов различного профиля, внеклассных мероприятий, с формами и методами экологического образования и воспитания учащихся, организацией работы на учебно-опытном участке, проведением фенологических наблюдений, исследованиями в школьном лесничестве, МАН, в частности, с организацией работы во внеклассное время с одаренной молодежью.

Содержательные модули дисциплины. Значение внеклассной работы по биологии. Ее формы и виды. Организация индивидуальной внеклассной работы по биологии. Ученические биологические объединения. Виды массовой внеклассной работы по биологии и особенности ее проведения. Экскурсии и походы в природу. Исследовательская работа учащихся по биологии во внеклассной работе. Организация эколого-натуралистической и природоохранной работы с учащимися во внеклассной работе по биологии [5].

Цель дисциплины «*Методика проведения экскурсий по биологии*» – сформировать у будущих учителей биологии систему знаний о методике проведения биологических экскурсий и научить студентов методически правильно проводить различные виды экскурсий.

Содержательные модули дисциплины. Цель и значение учебной дисциплины «Методика проведения экскурсий по биологии». Сущность понятия «экскурсия». История становления и развития экскурсионного дела. Признаки биологической экскурсии и требования к ее проведению. Классификация биологических экскурсий. Значение экскурсий в учебно-воспитательном процессе. Подготовка учителя и учащихся к экскурсии. Основные этапы проведения экскурсии. Новейшие тенденции в методике проведения экскурсий. Фенологические наблюдения во время экскурсий в природу [6].

Можно выделить ряд дисциплин по выбору (чаще всего это авторские курсы ведущих ученых), внедренных в учебные планы отдельных вузов Украины, а именно: «Учебно-методический комплекс биологических дисциплин», «Организация натуралистической работы по биологическим дисциплинам», «Современные технологии обучения биологии» (В. Курсон, Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя), «Инновационные технологии в изучении биологических дисциплин» (Е. Комарова, Криворожский педагогический институт Криворожского национального университета), «Школьный научно-опытный участок и кружки юного биолога» (В. Суряднова, Сумской государственный педагогический университет имени А. С. Макаренко), «Методика организации натуралистической работы школьников» (В. Шулдик, Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины), «Современные информационные технологии в профессиональной деятельности учителя биологии» (Н. Мищук, Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка). «Эколого-натуралистическая работа школьников», «Внеклассная и внеурочная работа по биологии» (Г. Жирская, Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка), «Методика создания экологических троп», «Методика решения задач по биологии» (Л. Вельчева, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого) и др.

Ценными в контексте предлагаемого исследования являются рекомендации российских ученых по содержанию методической подготовки учителей биологии. В частности, Л. Орлова рассматривает методическую подготовку как систему, один из компонентов которой – содержание. Исследовательница разработала содержание спецкурсов «Современные проблемы школьного биологического образования» и «Учебная материальная база преподавания школьного курса биологии», которые являются средством углубления знаний в области биологической науки [7].

Л. Булавинцева работает над проблемой гуманистически ориентированной методической подготовки учителя биологии. Ученая констатирует, что системообразующим курсом является теория и методика обучения биологии, которая дополняется практикумами и инновационными методическими спецкурсами («Проектирование гибких образовательных технологий», «Современные технологии обучения») [8] и др.

В исследовании Е. Арбузовой, которая проектировала рефлексивную систему обучения с применением инновационного учебно-методического комплекса по методике обучения биологии, обоснована целесообразность дисциплин методического цикла «Актуальные проблемы биологического образования» и «Теория и практика решения ситуационных задач по методике обучения биологии» [9].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Результаты анализа учебных планов подготовки будущих учителей биологии свидетельствуют, что есть потребность в увеличении вариативной компоненты подготовки, прежде всего за счет расширения перечня дисциплин свободного выбора студентов. Другим существенным недостатком действующих планов является наличие учебных дисциплин с небольшим объемом часов на их изучение (1,5 кредита), что в свою очередь вызывает перегрузки студентов во время сессий большим количеством экзаменов и зачетов. Поэтому необходима трансформация действующих учебных планов, содержащих более 60 дисциплин, в планы европейского вида с перечнем в 35–40 интегрированных учебных курсов, что требует существенных усилий по максимально возможной интеграции учебных дисциплин.

Содержание учебных дисциплин должно постоянно обновляться, основанием для чего являются социальные изменения, потребности общества, тенденции развития образования, изменения образовательных стандартов, позиции авторов программ и учебников и т. д.

С целью повышения качества методической подготовки будущих учителей биологии необходимо разработать учебные дисциплины методического направления, способствующие дополнению и расширению методических знаний студентов, формированию у них основных видов методической деятельности, развитию методиче-

ских компетенций, выработке индивидуального методического стиля.

Задачей дальнейших научных исследований будет разработка содержания дисциплины «Новые технологии в обучении биологии» и внедрение ее в учебный процесс вузов Украины. Требует детального изучения опыт зарубежных стран (Польши, Белоруссии, Казахстана, Франции, Германии и др.) по проектированию содержания методики обучения биологии (дидактики биологии).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

2. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Природознавство; Біологія. 5–9 класи. К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. 64 с.

3. Методика навчання біології. Програма навчального курсу для студентів вищих педагогічних закладів освіти / автори-укладачі: І. В. Мороз, А. В. Степанюк, Н. Й. Міщук, Г. Я. Жирська, Л. С. Барна О. Д. Гончар. К., 2004. 35 с.

4. Грицай Н. Б. Содержание учебных программ по методике обучения биологии в высших учебных заведениях Украины // Актуальные проблемы биологии и методики ее преподавания в школе и вузе : материалы II Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием (г. Омск, 23 декабря 2013 г.). Омск : Изд-во ОмГПУ, 2014. С. 70–74.

5. Мороз І. В., Грицай Н. Б. Позакласна робота з біології : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. 272 с.

6. Грицай Н. Б. Методика проведення біологічних екскурсій у природу. Х. : Вид. група «Основа», 2011. 110 с.

7. Булавинцева Л. Методическая подготовка учителя биологии: Основы, концепция, система гуманистически ориентированной методической подготовки : монография. LAP Lambert Academic Publishing, 2011. 132 с.

8. Орлова Л. Н. Система методической подготовки учителей биологии в педагогическом вузе : дисс. доктора пед. наук : 13.00.02. Омск, 2005. 382 с.

9. Арбузова Е. Н. Проектирование рефлексивной системы обучения с применением инновационного учебно-методического комплекса по методике обучения биологии : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. М., 2015. 414 с.

IMPLEMENTATION OF FUTURE TEACHERS OF BIOLOGY METHODICAL TRAINING CONTENT IN THE CURRICULUM OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

© 2015

N.B. Grytsai, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Biology»
Rivne State University of Humanities, Rivne (Ukraine)

Abstract. The article summarizes the information about higher education institutions of Ukraine, which prepares the future teachers of biology. The list of standard and selective subjects in the pedagogical universities curriculum according to the education field 6.040102 «Biology»* (qualification degree «Bachelor») is determined. The correlation between different cycles of disciplines (pertaining to the humanities and socio-economic training cycle, mathematics and natural science training cycle, professional and practical training cycle) is ascertained within the education of biologic students. The goal, objectives and meaningful modules are defined for the discipline «Methods of teaching biology» which is the base of methodical training of future specialists. The problems of urgent importance in the subject matter are indicated according to the modern approaches to the pedagogical science. The methodically oriented variation part of the curriculum of some universities subjects, the information towards the leading scientists who provide teaching of these subjects are suggested. The experience of Russian scientists and methodologists is analysed to improve the content of methodical training of future teachers of biology. The content of author courses «Methods of out-of-class activity in biology» and «Methods of conducting the excursions in biology» is examined. The suggestions towards the modernization of future teachers' methodical training matter in terms of reforming the education system in Ukraine are rendered.

Keywords: methodical training, content methodical training, curriculum, branch standard, methodology of teaching biology, subject matters, standard and selective subjects, future teachers of biology.

УДК 81-2

СТРУКТУРА ИМЕНОВАНИЯ РУССКОГО ЧЕЛОВЕКА

© 2015

А. В. Гузнова, старший преподаватель кафедры «Гуманитарные науки»
Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, Княгинино (Россия)

Аннотация. Статья посвящена анализу номинации русского человека. Рассматриваются официальная и неофициальная структуры именования, процесс их становления, современное состояние, компоненты. Особое внимание уделяется неофициальной структуре именования. Приводится структура антропонимического поля, где определяется место компонентов именования русского человека относительно компонентов национального языка: официальные именования составляют ядро поля (литературный язык), околоядерную зону (центр) организуют различные трансформации трёхчленной структуры именования, используемые в разговорном стиле литературного языка. Периферия имеет зональное деление на ближнюю, представленную неофициальными антропонимами, функционирующими в территориальных диалектах и жаргонах, дальнюю, организуемую словами антропонимического притяжения, и отдалённую, содержащую антропонимы, которые бытуют в арго. Развитие системы именования русского человека, становление официальной и неофициальной структур именования – долгий исторический процесс. При образовании государственных отношений человечество довольно быстро отказалось от именования только одним именем. Расщепление именования русских людей на два типа структур происходит в XV веке с появлением фамилий, московские канцелярии определяли, кого и как «писать», хотя эта официальная запись часто не совпадала с реально звучащим именованием человека или семьи в живой речи. В то время наблюдалась тенденция к стандартизации и унификации документального написания, в связи с чем, по усмотрению канцелярий, наблюдались два явления по отношению к семейным прозваниям (именам, возникшим от имени главы семьи или родоначальника, послужившим базой для образования фамилий). Неофициальная структура именования русского человека является более развитой и подвижной по причине свободного, не фиксированного на письме, функционирования в устной речи. Неофициальные антропонимы более живо реагируют на процессы, происходящие в обществе, следовательно, их исследование важно для изучения общества, времени и, конечно же, особенностей русского национального характера.

Ключевые слова: антропоним, кличка, личное имя, неофициальная структура именования, ник, отчество, официальная структура именования, прозвище, псевдоним, суффиксация, уличная фамилия, усечение, фамилия.

Любое собственное имя, которое может иметь человек (или группа людей) называется антропоним [1, с. 31]. Именование русского человека представлено двумя типами структур: официальной (трёхкомпонентной) и неофициальной. «Современная формула полного именования лица (фамилия, имя и отчество) стала всеобщей, вне зависимости от принадлежности к классу, сословию, полу, только в годы Советской власти. В дореволюционное время формула полного именования лица не могла быть общей для всех и часто была одной из самых ярких характеристик положения лица в классовом обществе» [2, с. 20].

Компонентами официального именования являются личное имя(имя, данное человеку при рождении или (редко) выбранное для себя взрослым человеком), отчество (именование, произведённое от имени отца), фамилия (наследуемое официальное именование, указывающее на принадлежность человека к определенной семье) [3, с. 48]. Эта антропонимическая формула «личное имя (персоним) + отчество + фамилия» является обязательной, юридически закрепленной. Вне её может быть псевдоним – вымышленное имя человека, существующее в общественной жизни человека наряду с настоящим именем или вместо него.

Структура неофициального именования русского человека выглядит иначе: личное имя + отчество (Иван Михайлович, Мария Васильевна), личное имя + фамилия (Иван Петров, Мария Иванова), только фамилия (Петров, Иванова), личное имя в полной форме (Иван, Мария), трансформированное личное имя (Ваня, Ванюша, Ванька), только отчество, полное или трансформированное (Михайлович, Михалыч, Ивановна, Ильинична), псевдоним, прозвище, уличная фамилия (какой-то один или два компонента, например, прозвище или псевдоним, или личное имя + уличная фамилия). Неофициальная формула именования человека не является обязательной, юридически не закреплена, возникает и бытует в устной речи (закреплена только в речи носителей языка, говора). Например, людей с одинаковым именем Александр могут называть поразному: Саша, Сашенька, Санёк, Санька, Шура, Шурка, Шурочка, Шурик, Алекс и тому подобное – выбор номинации зависит от речевой ситуации и, что немаловажно, от характера или поступка именуемого человека. Ср.: «яркую черту личных имен в русском языке составляет их исключительная способность к трансформации, к образованию гипокористик, деминутивов для выражения различных эмоциональных, стилистических и иных оттенков и значений (ласкательных, уменьшительных, фамильярных, уничижительных, официальных, деловых и др.), отражающих богатую гамму межличностных человеческих отношений» [4, с. 244].

Развитие системы именования русского человека, становление официальной и неофициальной структур именования – долгий исторический процесс. «Логика развития личных имён оказывается далеко не простой. И причина этого – сложное взаимодействие различных функций имени, во многом противоречащих одна другой» [5, с. 21].

С. И. Зинин отмечает, что при образовании государственных отношений человечество довольно быстро отказалось от именования только одним именем. «В древнерусском обществе также нельзя было именовать человека только по одному имени, так как мночисленный слой русских нехристианских имён был вытеснен небольшим количеством имён канонических, которые даже в небольшой социальной группе порождали тёзок и затрудняли общение» [6, с. 21].

Расщепление именования русских людей на два типа структур происходит в XV веке с появлением фамилий, «когда произошло возвышение Московского княжества, а московские канцелярии определяли, кого и как «писать», хотя эта официальная запись часто не совпадала с реально звучащим именованием человека или семьи в живой речи».

В то время наблюдалась тенденция к стандартизации и унификации документального написания, в связи с чем, по усмотрению канцелярий, наблюдались два явления по отношению к семейным прозваниям (именам, возникшим от имени главы семьи или родоначальника, послужившим базой для образования фамилий):

- суффиксация – к семейным прозваниям прибавлялись суффиксы -ОВ-, -ЕВ-, -ИН- в зависимости от склонения существительного (Кот – Котов, Трава – Травин);
- усечение – от отчеств отбрасывался древний общеславянский патронимический суффикс -ИЧ-/-ОВИЧ-

(Фёдорович – Фёдоров) [см.: там же].

В. К. Чичагов отмечает, что официальная структура именования русского человека окончательно складывается к XVII веку в связи с тенденцией именовать людей более полно (трёхчленно) для различения в пределах государства [3, с. 64–65]. «Трехименная формула указывала не только на имя носителя, но через форму отчеств указывала на имя отца, а через фамильное прозвание – на связь с другими представителями данной семьи. В сумме это давало довольно обстоятельную характеристику лица и отчётливо выделяло его среди других» [2, с. 32]. Разнообразие фамильных прозваний в трехименной формуле именования человека способствовало отказу от дополнительных неантропонимических характеристик (профессии, примет).

В XIX веке трехчленная формула именования проникает в среду крестьянства и рабочих, а после Великой Октябрьской революции становится обязательной. Стоит отметить, что трехименная формула именования женщин развивалась медленнее, чем именование мужчин, что связано с менталитетом русского народа и господством патриархального уклада. Одинаковую трехчленную структуру (имя, отчество, фамилия) женщины и мужчины получили после 1917 года.

Однако, кстати сказать, трехчленная формула именования в современном мире, особенно в средствах массовой информации преобразуется, всё чаще заменяясь двучленной (личное имя + фамилия), а то и одночленной (личное имя в полной и даже усеченной форме) безотносительно к возрасту именуемого [7, с. 21]. Это связано с влиянием западной традиции, где в официальной структуре именования отсутствует отчество, зато есть два и более личных имени: персоним (personalname, firstname) и среднее имя (middlename); «наиболее важным, существенным представляется именно первое, личное имя» [8, с. 6]. Именно поэтомув русской речи стирается исконная граница, разделяющая официальное/неофициальное именование, стирается связь с русскими корнями, так как «отчество в том виде и в той традиции употребления, которая существует у нас, – индивидуальная и неповторимая особенность именно русского именования» [9, с. 8].

Псевдоним – «вымышленное имя, существующее в общественной жизни человека наряду с настоящим именем или вместо него» [1, с. 113].

Н. В. Подольская отмечает, что в русской традиции псевдоним может заменять фамилию (чаще вего); имя личное, отчество, всю формулу имени; особенно распространены псевдонимы среди актёров и писателей; псевдоним может быть групповым.

В последнее время в связи с развитием интернет-технологий и социальных сетей широкое распространение получает ещё один компонент неофициальной структуры именования русского человека – *ник*. Ник (само слово *nick*– усечённое английское слово от *nickname*) – это наименование человека в социальных сетях, придуманное самим его носителем. Данный вид антропонима занимает промежуточное положение между псевдонимом и прозвищем. По своей функциональной наполненности и возникновению *ник*идентичен псевдониму, однако отличается содержанием характеристики, намёка на черту личности носителя, что сближает этот вид антропонима с прозвищем. *Ник* – это своего рода новый этап развития и бытования прозвища в современном информационном обществе.

В среде деклассированных элементов общества функционируют клички (кликухи, погоняла) как компонент неофициальной структуры именования человека. Данный вид антропонима есть не что иное как прозвище, данное человеку авторитетными членами названной группы лиц по какому-либо отличительному признаку или характеристике называемого. Название же «кличка», на наш взгляд, делает акцент на отсутствие человеческих черт у людей этого круга, так как кличка – наименование животного: деклассированный элемент уже не является полноценным членом общества из-за совершённых проступков, антиморальных и противозаконных действий. Однако кличка животного носит чаще положительный характер (например, корова *Зорька*, кошка *Муська*, пёс *Шарик*), кличка деклассированного элемента – отрицательный. Кличка – это единственная номинанта деклассированного элемента: выпал из нормального общества, преступил закон – потерял человеческие качества, потерял имя, приобрёл прозвище, кличку (кликуху, погоняло).

В русских народных говорах, в частности нижегородских, арзамасских, актуальными продолжают оставаться уличные фамилии [10, с. 474–461; 11, с. 380–384; 12, с. 283–286; 13, с. 186–190] и прозвища как компоненты неофициального именования личности [7, с. 20–22; 14, с. 11–22; 15, с. 16–19; 6, с. 185–187; 16, с. 56; 17, с. 76–81; 18, с. 25–28].

Именования русского человека составляют антропонимическое поле, структура которого связана с компонентами национального языка: официальные именования составляют ядро поля (литературный язык), околоядерную зону (центр) организуют различные трансформации трёхчленной структуры именования, используемые в разговорном стиле литературного языка. Периферия имеет зональное деление на ближнюю, представленную неофициальными антропонимами, функционирующими в территориальных диалектах и жаргонах (прозвищами, уличными фамилиями, никами), дальнюю, организуемую словами антропонимического притяжения (этнонимами), и отдалённую, содержащую антропонимы, которые бытуют в арго (клички, кликухи, погоняла) [19, с. 241].

Структуру именования русского человека можно представить в виде схемы.



Рисунок 1 – Структура антропонимического поля

Стоит отметить, что расположение слов антропонимического притяжения (этнонимов) в дальней периферии является условным, поскольку этнонимы имеют отношение ко всем зонам, могут употребляться во всех компонентах национального языка [20].

Итак, неофициальная структура именования русского человека является более развитой и подвижной по причине свободного, не фиксированного на письме функционирования в устной речи. Неофициальные антропонимы более живо реагируют на процессы, происходящие в обществе, следовательно, их исследование важно для изучения особенностей русского национального характера.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии [Текст]. М. : Наука, 1988. 192 с.

2. Зинин С. И. Введение в русскую антропонимию [Текст] : пособие для студентов-заочников. Ташкент: ТашГУ, 1972. 280 с.

3. Чичагов В. К. Из истории русских имён, отчеств и фамилий (вопросы русской исторической ономастики

XV–XVIII вв.) [Текст] М. : Учпедгиз, 1959. 128 с.

4. Гречко В. А. Теория языкознания [Текст]: учебное пособие. В 2-х ч. Ч. 2. Н. Новгород, 1998. 307 с.

5. Бестужев-Лада И. В. Имя человеческое – его прошлое, настоящее и будущее [Текст] // Наука и жизнь. 1968. № 7. С. 20–25.

6. Калуцков В. И. Прозвища жителей чадромского куста деревень Устьянского района Архангельской области [Текст] // Вопросы ономастики. 2007. № 4. С. 185–187.

7. Варачина Ю. В. Русская антропонимическая система на рубеже XX–XXI веков: основные тенденции и пути развития [Текст] // Вестник ВГУ. 2009. № 1. С. 20–22.

8. Леонович О. А. В мире английских имён: учеб.пособие по лексикологии [Текст] 2-е изд., испр. и доп. М. : АСТ, Астрель, 2002. 160 с.

9. Суслова А. В., Суперанская А. В. О русских именах [Текст]. Изд. 3-е, испр. и доп. Л.: Лениздат, 1991. 220 с.

10. Тюрина Г. Н. Неофициальные фамилии в говорах юга Нижегородской области: мотивационные отношения [Текст] // «И нежный вкус родимой речи...»: сборник научных трудов.посвящённый юбилею доктора филологических наук, профессора Л. А. Климковой/ отв. ред. Е. Ю. Любова. Арзамас: АГПИ, 2011. С. 457–461.

11. Тюрина Г. Н. Отапеллятивные уличные фамилии в говорах юга Нижегородской области [Текст] // Русское слово: прошлое, настоящее, будущее. Арзамас: АГПИ, 2012. С. 380–384.

12. Тюрина Г. Н. Уличные фамилии в нижегородских микросистемах: сопоставительный аспект [Текст] // Проблемы языковой картины мира на современном этапе: Сборник статей по материалам международной научной конференции молодых учёных. Вып. 10. 16–17 марта 2011. Н. Новгород : НГПУ, 2011. С. 283–286.

13. Тюрина Г. Н. Уличные фамилии как фрагмент онимического пространства с. Дуброво Починковского района Нижегородской области [Текст] // Русский язык как государственный язык Российской федерации: лингвистический, ценностный, эстетический, социальный, историко-культурный статус. Москва-Арзамас : Про100 Медиа, АГПИ, 2012. С. 186–190.

14. Голомидова М. В. Русская антропонимическая система на рубеже веков [Текст] // Вопросы ономастики. 2005. № 2. С. 11–22.

15. Дмитриева О. П. Неофициальные анропонимы города Россоши [Текст] // Сб. науч. работ молодых учёных и аспирантов филолог, ф-та ВГУ. Вып. 1. Языкознание. Воронеж: ВГУ, 2002. С. 16–19.

16. Королёва И. А. Материалы к Словарю смоленских прозвищ [Текст].Смоленск : Смядынь, 2009. 100 с.

17. Попова Ю. Б. К вопросу об источниках изучения коллективных прозвищ в говорах Русского Севера [Текст] // Ономастика и диалектнаялексика: сб. науч. тр. Вып. 3. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. С. 76–81.

18. Фельде О. В. Лик постсоветской России в зеркале прозвищ [Текст] // Вестник ТГПУ. № 6. Т. 2010. С. 25–28

19. Селищев А. М. Труды по русскому языку [Текст]. Т. 1. Язык и общество. М. : Языки славянской культуры, 2004. 632 с.

20. Энциклопедия «Кругосвет» : антропонимика [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/ANTROPONIMIKA.html

STRUCTURE OF NAMING OF RUSSIAN

© 2015

A.V. Guznova, the senior teacher of the chair «Humanities»
Nizhniy Novgorod state engineering-economic institute, Knyaginino (Russia)

Abstract. Article is devoted to the analysis of a nomination of the Russian person. Official and unofficial structures of naming, process of their development, a state of the art, components are considered. The special attention is given unofficial structure of naming. The structure anthroponymical fields where the seat of components of naming of the Russian person concerning components of a national language is defined is resulted: official fields of naming(literary language) are the center, a near core zone (center) various transformations trinomial will organize structures of naming, used in colloquial style of a literary language. The periphery has zone division on near, presented unofficial anthroponyms, functioning in territorial dialects and slangs, distant, organizing by the words of anthroponymical attractions, and remote, containing anthroponyms which occur in slang. The unofficial structure of naming of the Russian person is more developed and mobile owing to free, not fixed on the letter, functioning in oral speech. Unofficial anthroponyms respond to the processes occurring in a society, consequently, their research more vividly is important for studying a society, time and, certainly, features of Russian national character.

Keywords: anthroponym, a personal name, a patronymic, a surname, a pseudonym, a street surname, a nickname, nick, a nickname.

УДК 371.71:159.947

ИССЛЕДОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

© 2015

Г.Г. Гусейнова, ст.преподаватель кафедры общей и спортивной физиологии
Азербайджанская Государственная Академия Физической культуры и Спорта, Баку (Азербайджан)

Аннотация. Проблемы здорового образа жизни, в том числе и у молодежи, имеют сегодня актуальное значение. С целью исследования знаний у подростков средних школ о здоровом образе жизни, производились разъяснительные беседы по данной проблеме. Результаты исследования выявили, что в экспериментальной группе учащихся знания о здоровом образе жизни были немного выше, чем у контрольной группы, где беседы по этому вопросу не проводились.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, подросток, здоровье, общество.

Начиная с середины XX века, научно-техническая революция привела к глобальным изменениям в жизни человечества. В настоящее время самым большим достижением научно-технической революции являются компьютерные и телекоммуникационные технологии, интегрирующиеся во всех областях и ставящиеся перед современным человеком высокие требования к подготовленности качеств и навыков. Только в целях удовлетворения этих требований технического прогресса необходимо в будущем развитие разумного, здорового, интеллектуально развитого современного поколения. О подрастающем поколении Г.Алиев говорил, что «Сегодняшнее молодое поколение страны возвысит будущее Азербайджана» [7, с.164]. Долг каждого человека – принять близкое участие в строительстве здорового общества.

Известный русский кардиолог Н.М.Амосов отмечал, что здоровье – это естественное состояние человека, правильное взаимодействие с окружающей средой и отсутствие симптомов заболеваний [3, с.51].

К.В.Динейка также про здоровье человека говорил, что необходимым условием здесь является не лечение заболевания, а его предупреждение и забота [4].

Здоровье не означает отсутствие заболевания, а принятое ВОЗ определение здоровье – это полное физическое, духовное и «общественное» счастье [1, с.61]. Здоровье для человека имеет бесценное значение. Если выразится словами Сократа, то «все не означает здоровье, но все без здоровья ничего не значит» [5, с.245].

По данным ВОЗ, если здоровье человека была принята 100%, то состояние его 10% от здравоохранения, 20% от наследственных факторов, 20% от окружающей среды, а 50% от его образа жизни. Таким образом, здоровье человека не зависит от здравоохранения, а зависит от здорового образа жизни. [8].

Здоровый образ жизни имеет широкое понятие, направленное на поддержание здоровья и укрепление его без ущерба для здоровья условий жизни и других людей [6]. Одним из актуальных вопросов каждого периода жизни является здоровый образ жизни.

В частности, защита здоровья Азербайджанского народа, организация в области здорового образа жизни всегда богата древними традициями. Ф.У.Алекперов, изучая рукописи ученых, живущих в средние XII века, выявил создание ими концепции здорового образа жизни [2, с.12].

Нарушение экологического равновесия, имеющаяся в стране социальная напряженность, различные инфекционные заболевания, появление нездоровых продуктов питания, гиподинамия, связанная с развитием техники, оказывают влияние на здоровье человека, особенно у наиболее уязвимой части населения – подростков. Среди возрастных периодов подростковый возраст является самым сложным и по имеющимся понятиям этот период называется критическим, переходным периодом, поскольку является переходным периодом от детства к юношеству. Подросток, образно говоря, это построенный из более эластичных живых материалов, «качающийся мостик» между детством и юношеством.

Подростковый период, в основном, характеризуется увеличением роста, резким повышением обмена веществ и активностью желез внутренней секреции и, наконец, половым созреванием.

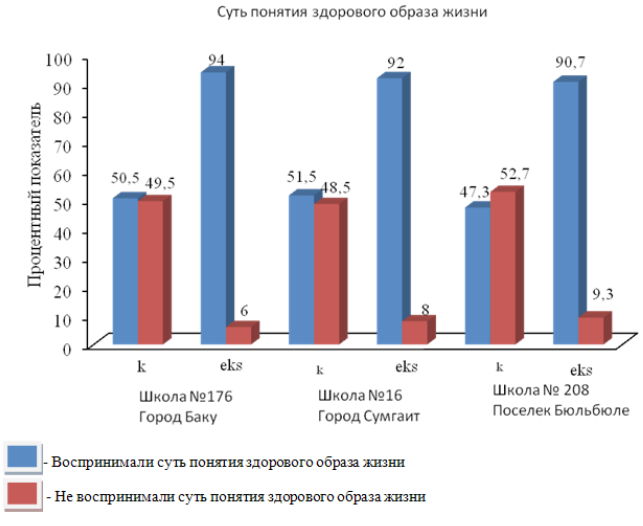
Любой отрицательный фактор, влияющий на организм подросткового поколения, является причиной возникновения серьезных патологических изменений в их организме.

Тяжелее последствия спиртных напитков, сигарет, наркотических и токсических веществ связаны именно с этим периодом развития. В связи с этим формирование здорового образа жизни у подростков является основной потребностью современного общества. Проблемы формирования, реализации здорового образа жизни подрастающего поколения для каждого общества являются на сегодня и в будущем, пожалуй, одним из первостепенных факторов, существенно влияющих на культурное, духовно-нравственное, социально-экологическое развитие в данном обществе. Здоровое поколение означает здоровое будущее.

С целью изучения вопросов об отношении подростков к вопросам здорового образа жизни и их знаний в этом вопросе, нами было проведено экспериментальное исследование. Эксперимент проводился путем анкетирования подростков школы № 176 Ясамальского района города Баку, №208 поселка Бюльбюль пригорода города Баку и №16 города Сумгаит.

До начала экспериментов в экспериментальных классах проводились беседы о здоровом образе жизни и для проверки знаний по этому вопросу проводилось анкетирование, как в опытных, так и контрольных группах.

Результаты опроса представлены в нижеприведенной диаграмме.



Как видно из полученных данных, все три группы экспериментальных данных о взаимопонимании учащимися здорового образа жизни являются, в некоторой степени, сходными, вместе с тем их результаты отличаются от результатов опроса учащихся в контрольной группе. Таким образом, суть концепции здорового образа жизни

у подростков исследуемых школ было понятно в экспериментальных классах у 94%, 92%, 90,7% опрошенных; не имели представления 6%, 8%, 9.3%; суть концепции здорового образа жизни была понятна в контрольных группах - 51,5%, 51,5%,47 ,3%; не имели представления соответственно 49.5, 48.5, 52.5.

Результаты проведенных исследований показали, что в экспериментальных классах, где проводились беседы о здоровом образе жизни, уровень знаний был значительно выше, чем у контрольной группы. Таким образом, можно прийти к заключению о том, что проведенные системные, целенаправленные беседы позволили получить значительные результаты исследований. Все вышеизложенное является доказательством роли пропаганды и значения формирования здорового образа жизни у подростков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абиев Г.Ш. Физиологические основы двигательного активности и физиологической работоспособности организма. Баку: 2014
2. Алекперов Ф.У Охрана здоровья в средневековом (X-XYII вв.) Азербайджане. Баку: 1999
3. Амосов Н.М. Раздумья о здоровье. Баку: 1989
4. Динейка К.В. 10 уроков психофизической тренировки // http://www.koob.ru/
5. Великие мысли великих людей. Антология афоризма. В 3-х томах (1 том — Древний мир). М., 2001
6. Касимов М.С., Векилов, В.Н.Мусаев Р.Н. О здоровом образе жизни. Баку. 2013.
7. Кулиев Д.Г. История физической культуры и спорта в Азербайджане. Баку: 2004.ст 187
8. ВОЗ о здоровье людей // http://vk.com/

STUDY HEALTHY LIFESTYLE YOUNGER GENERATION

© 2015

G.G.Guseynova, Senior Lecturer of the Department of General and sports physiology
Azerbaijan State Academy of Physical Culture and Sport, Baku (Azerbaijan)

Abstract. Healthy lifestyles, including young people, have relevance today. To investigate the knowledge of high school teens about healthy lifestyles, produced explanatory talks on this issue. Results of the study showed that the experimental group students' knowledge about healthy lifestyles were slightly higher than in the control group, where discussions on this issue have been conducted.

Key words: healthy lifestyle, teen, health, society.

УДК 378.1

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ПРОЦЕССНОГО И СИСТЕМНОГО ПОДХОДОВ К МЕНЕДЖМЕНТУ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

© 2015

Т. В. Гуськова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»
Пензенский государственный технологический университет, Пенза (Россия)

Аннотация. Основными задачами внедрения систем менеджмента качества является обеспечение высокого качества управления организацией в целом и формирование на этой основе фундаментальных условий его развития. Процессный подход как инструмент создания и совершенствования системы качества образовательной организации обладает высоким организационно-методическим потенциалом. Внедрение процессного подхода обеспечивает новое качество управления образовательной организацией за счет прозрачности механизма функционирования и управления процессами и позволяет получить на этой основе новые возможности постоянного совершенствования системы качества образования. В данной статье рассмотрена реализация принципов процессного и системного подходов к менеджменту на основе разработки и внедрения системы менеджмента качества в Пензенском государственном технологическом университете. Модель системы менеджмента качества, основанная на процессном подходе, устанавливает взаимосвязи и взаимодействие процессов управленческой деятельности руководства, обеспечивающих процессов, включая управление ресурсами, процессов мониторинга, измерений и улучшений, а также базовых процессов жизненного цикла образовательной услуги. Полноценное внедрение процессного и системного подходов обеспечивает образовательной организации возможность осуществления системы планирования, согласованности при реализации процессов, обеспечения их адекватности корпоративным целям, обоснованности распределения ресурсов, возможности постоянного совершенствования.

Ключевые слова: система менеджмента качества, системный подход, базовые процессы жизненного цикла образовательной услуги, обеспечивающие процессы, измерение, анализ, улучшение, оценка качества образования.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Разработка и внедрение систем менеджмента качества является одним из направлений модернизации российского высшего образования. Современные модели менеджмента качества позволяют образовательным структурам сокращать общие затраты на качество, улучшать оперативность управления, эффективнее удовлетворять запросы потребителя образовательных услуг. Основными задачами внедрения систем менеджмента качества является обеспечение высокого качества управления организацией в целом и формирование на этой основе фундаментальных условий его развития [1]. С 2000 г. в системе высшего образования используются следующие модели управления качеством подготовки специалистов: модель управления, основанная на оценочном методе (SWOT-анализ); модель управления, основанная на принципах Всеобщего управления качеством (TQM); модель, основанная на требованиях международных стандартов качества ИСО серии 9000; модель Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM); модель премии Правительства РФ в области качества; модель конкурса Минобрнауки России и др. [2]. Выбор модели системы менеджмента качества влияет на обеспечение способности организации выполнять требования потребителей.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. В настоящее время большинство образовательных организаций имеет опыт разработки и внедрения систем менеджмента качества (далее СМК) представленный в научных работах Болочагиной В. В., Веденяпина И. Э., Гадаловой В. В., Киселевой К. И., Кучеренко В. А., Моисеева В. Б., Мотовой Г. Н., Никонова Э. Г., Омельченко И. Н., Разуваева С. Г., Суровицкой Г. В., Шендалева А. Н. и других авторов [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14] . Одной из наиболее распространенных моделей является СМК на базе международных стандартов ИСО серии 9000 [15]. Эффективность данной модели СМК

подтверждается официальной статистикой. По данным Международной организации по стандартизации, приведенным в работе Игнатенко Ж. В., за последние годы в мире выдано более 266 тысяч сертификатов соответствия на СМК образовательных организаций [16].

В соответствии с требованиями международных стандартов ИСО серии 9000 особое внимание уделено процессному подходу к менеджменту качества, при котором основное внимание менеджмента концентрируется на межфункциональных процессах, объединяющих отдельные функции в общие потоки и нацеленные на конечные результаты деятельности организации [17]. Процессный подход как инструмент создания и совершенствования системы качества образовательной организации обладает высоким организационно-методическим потенциалом. Внедрение процессного подхода обеспечивает новое качество управления образовательной организацией за счет прозрачности механизма функционирования и управления процессами и позволяет получить на этой основе новые возможности постоянного совершенствования системы качества образования.

Формирование целей статьи. Гарантии качества образования в Пензенском государственном технологическом университете (ПензГТУ), вслед за разработчиками типовой модели СМК в образовании, рассматриваются как все виды скоординированной деятельности по руководству и управлению, направленные на выполнение требований к качеству [18]. В данной статье рассмотрим реализацию принципов процессного и системного подходов к менеджменту на основе разработки и внедрения СМК в ПензГТУ.

Изложение основного материалы исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Модель системы менеджмента качества ПензГТУ формировалась в соответствии с принципами менеджмента качества, заложенными в стандартах ИСО серии 9000: ориентация на потребителя, лидерство руководителя, вовлечение работников, процессный подход, системный подход к менеджменту, постоянное улучшение, принятие решений на основе фактов, взаимовыгодные отношения с поставщиками [15]. Система гарантии качества образования в ПензГТУ охватывает подготовку специалистов, бакалавров, магистров, аспирантов, довузовскую подготовку и профессиональную переподготовку и повышение квалификации по аккредитованным образовательным программам (специальностям, направлениям подготовки) в соответствии с лицензией на право осуществления образовательной деятельности и свидетельством о государственной аккредитации. СМК образовательных услуг в вузе предназначена для осуществления управления на всех уровнях (ректорат, деканаты факультетов, заведующие кафедрами, начальники управлений и отделов), а также для демонстрации существующим и потенциальным потребителям способности вуза предоставлять образовательные услуги, отвечающие их требованиям, а также всем обязательным требованиям.

Для того чтобы результативно функционировать, организация должна определять и осуществлять менеджмент многочисленных взаимосвязанных взаимодействующих процессов. При этом выход одного процесса зачастую является непосредственным входом следующего. Систематическое определение и менеджмент процессов, применяемых организацией, и особенно взаимодействие этих процессов могут рассматриваться как процессный подход [10].

Модель СМК, основанная на процессном подходе, устанавливает взаимосвязи и взаимодействие процессов управленческой деятельности руководства, обеспечивающих процессов, включая управление ресурсами, процессов мониторинга, измерений и улучшений, а также базовых процессов жизненного цикла образовательной услуги. Ко всем процессам и процедурам СМК применяется цикл PDCA [19].

В вузе базовые процессы жизненного цикла образовательной услуги планируются и реализуются во взаимосвязи с другими процессами сети процессов, разработанных, внедрённых и поддерживаемых в рабочем состоянии. При планировании процессов жизненного цикла образовательной услуги устанавливаются процедуры (мероприятия), необходимые для:

а) достижения целей в области качества и выполнения требований государственных образовательных стандартов, ФГОС;

б) разработки новых образовательных технологий, процедур, а также обеспечения необходимых материальных и информационных ресурсов для конкретной образовательной программы;

в) контрольно-оценочной деятельности (текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся);

г) регистрации свидетельств того, что компетенции обучающихся отвечают установленным требованиям на каждой стадии обучения.

Планирование процессов жизненного цикла образовательной услуги в сфере высшего образования включает осуществление процедур и разработку документов планирования: календарный график учебного процесса на учебный год, учебный план направления подготовки (специальности), семестровый план, расчёт часов работы и штатов кафедры, распределение учебной нагрузки педагогических работников, относящихся к профессорско-преподавательскому составу, расписание занятий. Спецификой организации учебного процесса в ПензГТУ является использование модульно-рейтинговой технологии, которая определяется как педагогическая деятельность по проектированию, организации и проведению учебного процесса, основанная на структурировании дисциплин по модульному принципу с использованием рейтинговой системы для объективной оценки учебных достижений студентов [20]. Поэтому планирование процессов жизненного цикла образовательной услуги в ПензГТУ включает в себя структурирование учебных дисциплин в соответствии с требованиями вузовского стандарта «Система рейтинговой оценки учебной работы студентов».

Проектирование и разработку образовательных программ по направлениям подготовки (специальностям) в вузе осуществляют выпускающие кафедры. В планах работы кафедр и индивидуальных планах педагогических работников, относящихся к профессорско-преподавательскому составу, устанавливаются:

а) стадии проектирования и разработки, сроки их выполнения;

б) проведение анализа содержания образовательных программ и подтверждения выполнения установленных требований (верификация) и требований, предназначенных для конкретного использования (валидация);

в) ответственность исполнителей.

Руководитель разработки (ответственный исполнитель) координирует взаимодействие всех участников проектировании образовательных программ. Входными данными для проектирования и разработки образовательных программ являются требования государственных образовательных стандартов и ФГОС. Состав и формы представления выходных данных проектирования и разработки образовательных программ определяется положением о порядке разработки и реализации образовательной программы.

Разработанные образовательные программы отвечают определенным требованиям, таким как соответствие входным требованиям к проектированию и разработке, обеспечением необходимой информацией по осуществлению процессов предоставления образовательной услуги (изучения соответствующих дисциплин), содержанием критериев оценивания уровня освоения изучаемых дисциплин. Документы, содержащие выходные данные проектирования и разработки, утверждаются до их по-

следующего использования.

Руководитель разработки образовательных программ организует систематический анализ хода проектирования и разработки. Целью анализа является предварительное (упреждающее) оценивание способности результатов проектирования и разработки обеспечить выполнение запланированных требований, а также выявление причин возникающих проблем и выработка предложений по их устранению. Анализ проекта и разработки проводится на заседаниях кафедры. К анализу, при необходимости, привлекают представителей других кафедр и специализированных подразделений, заинтересованных в результатах проектирования. Записи результатов анализа и принятых по нему решений оформляют протоколами и поддерживают в рабочем состоянии. Поэлементно в отношении документов, содержащих выходные данные проектирования и разработки, осуществляется верификация как процедура подтверждения того, что выходные данные проекта и разработки соответствуют входным требованиям, осуществляется в соответствии с запланированными мероприятиями. Верификация проводится в форме проведения экспертиз документов учебно-методическими советами факультетов. Результаты верификации протоколируются, записи решений и необходимых действий по ним поддерживаются в рабочем состоянии.

Валидация как процедура подтверждения того, что требования для конкретного применения разработанной образовательной программы выполнены, осуществляется в вузе путем экспериментальной апробации элементов образовательной программы в учебном процессе. Записи результатов валидации, решений по ним и всех необходимых действий оформляют и поддерживают в рабочем состоянии.

Выпускающие кафедры вуза регулярно проводят изменения и пересмотр образовательных программ на основании результатов мониторинга и анализа практики их применения с учётом развития знаний, технологий и производственного опыта по дисциплинам, а также в случае изменений входных данных и других внешних и внутренних факторов. При определении необходимости и планировании изменений анализируют их возможное влияние на весь учебный процесс. Изменения в образовательные программы вносятся путём переиздания соответствующих документов, их повторной верификации и утверждения.

В ПензГТУ образовательная деятельность планируется и осуществляется в управляемых условиях, которые обеспечиваются:

– установленным порядком планирования жизненного цикла образовательной услуги и наличием (своевременным выпуском) всех необходимых документов планирования;

– наличием разработанных процедурных документов, регламентирующих порядок выполнения работ на всех стадиях жизненного цикла образовательной услуги высшего образования;

– применением разработанных образовательных программ, установленных в них образовательных и информационных технологий и соответствующего оборудования;

– проведением запланированных мероприятий по мониторингу процессов и контрольно-оценочной деятельности.

Управление процедурами и видами работ на стадиях жизненного цикла образовательной услуги в ПензГТУ осуществляется в соответствии с регламентирующими документами. Так отбор и зачисление обучающихся осуществляется в соответствии с вузовским документом «Правила приёма на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Практика студентов вуза организуется и проводится в соответствии с положением «О практике студентов, реализуемой по федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования». Фонд оценочных средств проектируется на основе положения «Методика проектирования и использования фонда оценочных средств образовательной программы высшего образования». Различные формы контроля знаний, умений, навыков/владений студентов организуются и проводятся в соответствии с требованиями стандарта «Контроль остаточных знаний обучающихся», положений «Текущий контроль успеваемости и промежуточная аттестация обучающихся», «Государственная итоговая аттестация бакалавров», «Итоговая государственная аттестация выпускников по программам подготовки специалистов», «Государственная итоговая аттестация выпускников по программам магистратуры».

Представление объективных свидетельств подтверждения того, что требования, установленные для конкретных образовательных программ, выполняются, осуществляется при проведении процедуры аккредитации образовательных программ. При этом подтверждается, что содержание образовательной программы соответствует требованиям соответствующего ФГОС; педагогические работники, относящиеся к профессорско-преподавательскому составу, обладают соответствующей квалификацией и компетентностью, обеспечены необходимые условия предоставления образовательной услуги в части инфраструктуры, информации и производственной среды. Также подтверждается, что разработаны, утверждены и применяются образовательные программы; осуществляется контрольно-оценочная деятельность для оценки соответствия качества подготовки обучающихся требованиям соответствующего ФГОС; установлены и выполняются требования к записям при реализации образовательной программы; определён срок повторной аккредитации образовательной программы. Процессы предоставления образовательной услуги по конкретной образовательной программе считаются валидированными на основании свидетельства об аккредитации образовательной программы.

Для обеспечения прослеживаемости на всех стадиях жизненного цикла образовательной услуги применяется идентификация (специальное обозначение). Образовательные программы специальностей, направлений подготовки имеют шифры в соответствии с государственными образовательными стандартами, ФГОС высшего образования. Номера учебных групп включают шифры, определяющие специальность (направление подготовки) и год начала обучения. У каждого обучающегося имеется номер зачётной книжки, индивидуальные логины и пароли для работы на образовательных порталах ПензГТУ. Идентификация статуса обучающегося по отношению к установленным процедурам аттестации обеспечивается оформлением ведомостей аттестации и записями в зачётной книжке. Прослеживаемость процесса и результатов обучения каждого студента обеспечивается регистрацией данных в информационной системе вуза. Сохранение полученных знаний обучающихся поддерживается в процессе изучения логически взаимосвязанных дисциплин, выполнения курсовых проектов и выпускных квалификационных работ, а также посредством регулярно проводимой процедуры контроля остаточных знаний.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Несомненно, для реализации базовых процессов жизненного цикла образовательной услуги необходимо обеспечение ресурсами, обеспечение ответственности руководства, постоянный мониторинг и измерение процессов. Процессный подход, как инструмент создания и совершенствования системы менеджмента качества обладает высоким организационно-методическим потенциалом. Полноценное внедрение процессного и системного подходов обеспечивает образовательной организации возможность осу-

ществления системы планирования, согласованности при реализации процессов, обеспечения их адекватности корпоративным целям, обоснованности распределения ресурсов, возможности постоянного совершенствования. Дальнейшие перспективы развития системы высшего образования связаны с совершенствованием работ в области качества образования, в том числе с сертификацией внутривузовской системы менеджмента качества образования на соответствие требованиям стандарта ГОСТ ISO 9001-2011 (ISO 9001: 2008), развитием нормативно-правовой базы, регламентирующей функционирование системы качества, вовлечением всех работников вуза в практическую реализацию программ и планов по качеству.

Эффективность функционирования СМК ПензГТУ подтверждена присуждением вузу звания лауреата Всероссийского конкурса «Системы обеспечения качества подготовки специалистов», областного конкурса «На соискание премии Губернатора Пензенской области по управлению качеством» номинации «За высокие результаты самооценки по модели и критериям премии Правительства Российской Федерации в области качества» [7].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Никифоров И. К. Система менеджмента качества – фактор повышения уровня образования // Фундаментальные исследования. 2012. № 6-3. С. 601-603.

2. Болочагина В. В., Воронина Е. В. Система менеджмента качества как эффективный инструмент управления вузом: опыт Московского государственного университета культуры и искусств // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2011. № 5. С. 164-170.

3. Веденяпин И. Э. Методологические основы информационной системы менеджмента качества: концепция создания системы // Перспективы науки. 2012. № 7 (34). С. 78-82.

4. Гадалова В. В., Фролова М. Е. Система менеджмента качества в университете: опыт, результаты, перспективы // Высшее образование в России. 2012. № 10. С. 73-80.

5. Киселева К. И. Система контроля качества проектной документации как составляющая часть системы менеджмента качества проектной организации // Проблемы экономики и управления строительством в условиях экологически ориентированного развития: сборник материалов Всероссийской научно-практической онлайн-конференции с международным участием и элементами научной школы для молодежи. – Иркутск: ФГБОУ ВПО «Байкальский государственный университет экономики и права», ФГБОУ ВПО «Братский государственный университет», ФГБОУ ВПО «Томский государственный архитектурно-строительный университет». 2014. С. 188-196.

6. Кучеренко В. А. Система гарантии качества – как предмет общественной ответственности // Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования: сборник материалов VIII Международного Форума Гильдии экспертов. – М.: Гильдия экспертов в сфере профессионального образования. 2013. С. 40-45.

7. Моисеев В. Б., Гуськова Т. В. Концептуальный подход к внедрению системы менеджмента качества ВУЗа в условиях непрерывного профессионального образования // Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал МАНПО. – Москва, 2012. № 1. С. 62 – 64.

8. Неустроев С С., Мотова Г. Н., Матвеева О. А. Применение подходов систем менеджмента качества в вузе как элемент построения внутривузовской системы гарантии качества // Вестник Поволжского государственного технологического университета. Серия: Экономика и управление. 2011. № 3. С. 3-14.

9. Никонов Э. Г., Назаренко М. А. Модель кафедры в системе менеджмента качества образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 1. С. 146.

10. Омельченко И. Н., Максименко Н. Ю. Анализ подходов к построению и реализации систем менеджмента качества // Вестник машиностроения. 2011. № 1. С. 68-73.

11. Гуськова Т. В., Разуваев С. Г. Условия повышения качества подготовки специалистов в высшем профессиональном образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс: Периодическое научное издание. 2012. С. 101-107.

12. Суровицкая Г. В., Пущенко Д. Н. Новые подходы к развитию систем менеджмента качества в университетах // Качество. Инновации. Образование. 2012. № 1 (80). С. 7-13.

13. Шендалев А. Н., Шендалева Е. В. Подход к вовлечению персонала в процесс создания, сертификации и поддержания функционирования систем менеджмента качества // Омский научный вестник. 2012. № 1 (105). С. 72-76.

14. Заносиенко О. А., Строилова Э. В., Савин К. Н. Развитие концепции управления качеством по отношению к системе общего менеджмента // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. 2012. № 3. С. 175-179.

15. ГОСТ ISO 9000-2011 Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. – Москва: Стандартинформ, 2012. – 28 с.

16. Игнатенко Ж. В. Современные модели менеджмента качества в вузе // Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования: сборник материалов VIII Международного Форума Гильдии экспертов. – М.: Гильдия экспертов в сфере профессионального образования. 2013. С. 174-176.

17. Матяш Н. В., Фомин Н. В. Процессный подход в системе менеджмента качества вуза // Вестник Брянского государственного университета. 2011. № 3. С. 168-175.

18. Азарьева В. В., Круглов В. И., Пузанков Д. В., Соболев В. С., Соловьев В. П., Степанов И. В., Степанов С. А., Ященко В. В. Методические рекомендации по внедрению типовой модели системы менеджмента качества образовательного учреждения – СПб.: ПИФ. com. 2007. 408 с.

19. Гуськова Т. В. Подходы к оценке качества профессионального образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 44 – 47.

20. Гуськова Т. В., Гуськова И. С. Формирование навыков организации и управления образовательным процессом у студентов направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс: Периодическое научное издание. 2014. С. 74 – 79.

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLES OF PROCESS AND SYSTEM APPROACH TO MANAGEMENT QUALITY EDUCATION

© 2015

T. V. Guskova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Pedagogy and Psychology»
Penza State Technological University, Penza (Russia)

Abstract. The main objectives of the implementation of quality management systems is to provide high quality management of the organization as a whole and on this basis the formation of basic conditions for its progress. Process approach as a tool for creating and improving the system of quality educational organization has a high organizational and methodological potential. The introduction of the process approach provides a new quality management educational organization at the expense of the transparency of the functioning and management of processes and allows you to get on this basis, new opportunities for continuous improvement of the quality of education. This article describes the implementation of the principles of process and system approach to management through the development and implementation of quality management system in Penza State Technological University. The Model of quality management system based on the process approach, establishes relationships and interaction of processes for management activities, providing processes, including the management of resources, monitoring process, measurements and improvements, as well as the basic processes of life cycle of educational services. Full implementation of process and system approach provides the opportunity to implement educational organization planning, consistency in the implementation of processes to ensure the adequacy of corporate objectives, the validity of the allocation of resources, the possibility of continuous improvement.

Keywords: quality management system, system approach, the basic processes of life cycle of educational services, supporting processes, measurement, analysis, improvement, assessment of quality of education.

УДК 378

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-МОДУЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

© 2015

Е.А. Данилина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теории и методики преподавания иностранных языков», института языка и коммуникаций.
Московский Государственный Гуманитарный университет им. М.А.Шолохова

Аннотация. В статье рассматриваются современные интерактивные технологии обучения иностранным языкам для профессиональной деятельности в сфере педагогики. Делается акцент на возможности повышения интереса и мотивации к изучению иностранного языка, саморазвития посредством применения данных технологий. Интерактивные технологии обучения дают возможность не только расширить словарный запас, но и сформировать и развить необходимые будущему педагогу компетенции.

Ключевые слова: современные интерактивные технологии обучения иностранным языкам, проектное обучение, кейс-стади, проблемное обучение, игровые технологии.

Достижение высоких результатов при обучении иностранному языку на основе компетентностно-модульной организации обучения возможно в том случае, если деятельность (учебная, прежде всего) эмоционально окрашена. Как известно, большое значение при организации образовательного процесса иностранному языку играет мотивация учения. Она способствует активации мышления, вызывает интерес к выполнению того или иного задания [1]. Наиболее сильным мотивирующим фактором являются приемы обучения, удовлетворяющие потребность студентов в новизне и разнообразии изучаемого материала. Использование различных педагогических и информационно-коммуникационных технологий способствует закреплению языковых явлений в памяти, создание более стойких зрительных и слуховых образов, поддержанию интереса и активности обучающихся [2].

В процессе обучения бакалавров английскому языку по направлению «Педагогическое образование», профиль: иностранные языки на основе компетентностно-модульной организации учебного процесса использовались следующие интерактивные аудиторные педагогические технологии: проектирование, проблемное обучение, учебные деловые игры, кейс-стади - в том числе «мозговой штурм», а также, информационно-коммуникационные технологии - компьютерные презентации, видео ролики, технологии исследования и др.

Анализ методической литературы и научных работ, посвященных проблемам обучения иностранным языкам, позволил нам выделить некоторые из обучающих интерактивных технологий, применяемых в рамках компетентностно-модульной организации обучения бакалавров английскому языку по направлению подготовки педагогическое образование.

Одним из способов активизации учащихся в процессе обучения иностранным языкам является технология проектирования (метод проектов), когда студент самостоятельно планирует, создаёт, защищает свой проект, т.е. активно включается в процесс коммуникативной деятельности. Учебный проект – это комплекс поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работы, выполняемых студентами самостоятельно или в группе с целью практического или теоретического решения значимой проблемы [8]. Проектная технология обучения иностранному языку, предлагаемая студентам, изучающим иностранный язык, дает реальную возможность формировать не только иноязычную коммуникативную, но и лингвострановедческую и методическую компетенцию учащихся.

Основными целями проектной технологии являются:

- самовыражение и самосовершенствование учащихся, повышение мотивации обучения, формирование познавательного интереса;
- реализация на практике приобретённых умений и навыков, развитие речи, умение вести дискуссионную полемику;
- демонстрация уровня культуры, образованности, социальной зрелости [9].

Виды проектов, предлагаемые студентам, обучающимся по направлению «Педагогическое образование», профиль: Иностранный язык:

1) беседа (учитель-ученик, учитель-учитель, учитель-родитель, учитель-руководитель учебного учреждения), обсуждение (встреча с родителями учащихся школы, ведение классных часов на определенную тему, педагогические семинары и т.д.). Данный тип проектов развивает критическое мышление обучающихся, пред-

полагает постановку вопросов и понимание проблемы, которую нужно решить. Носит индивидуальный самостоятельный характер, учит формулировать свои оценки и убеждения независимо от остальных, находить собственное решение проблемы и подкреплять его разумной, обоснованной и убедительной аргументацией.

2) исследовательские проекты (страноведение, обобщение научных знаний, исторические, социально-общественные и т.д.). Технология исследования позволяет обучающимся выйти на высокий уровень познания, самостоятельной деятельности и развития нового проблемного видения, освоение исследовательских процедур.

3) творческие (сочинения, перевод, рекламные объявления, стенгазеты, комиксы, видео ролики, презентации и т.д.)

4) мультимедийные презентации совмещают в себе характеристики творческих, исследовательских и информационно-коммуникационных компьютерных технологий. С одной стороны они, как показывает практика, наиболее интересны студентам, так как дают возможность подготовиться дома индивидуально к выступлению, вести презентацию в своем, удобном, ритме. Но с другой стороны, они вызывают определенные сложности, так как требуют не только знания материала, но и навыков владения информационно-техническими средствами, а также умения быстро реагировать и ориентироваться при ответах на поставленные после презентации вопросы.

Таблица 1 - Интерактивные технологии обучения иностранному языку

Технология	Содержание
Проект (метод проектов)	«Самостоятельно планируемая и реализуемая обучаемыми работа. Решение поставленных задач, вытекающих из проблемы при рассмотрении ее в определенных ситуациях – цель проектной деятельности. Проект является заключительным этапом определенного цикла работы [3].
Игры (деловы игры, ролевые игры)	Технология включает в себя элементы соревнований и обмена ролями. Между участниками игры распределяются роли сотрудников или учеников/родителей некоторой учебной организации, и они получают данные, необходимые для руководства ею в течение определенного периода или на протяжении какого-либо события [4].
Проблемное обучение	Студентам предлагается проблемная ситуация (противоречие), анализируя которую, обучающиеся подробно излагают пути разрешения. Организация учебного материала на основе проблемных задач способствует формированию практических умений пользоваться языком, как средством общения [2].
Кейс-стади (case study)	По сравнению с выше указанными методами усилен элемент проблемности, конфликта между точками зрения, позициями участников. Подразумевается широкое обсуждение проблемы, события. Обеспечивает правдоподобный контекст иноязычной речевой деятельности [5].
Сообщение-отчет	Один из участников малой группы или пары получает задание отчитаться о проделанной работе и полученных результатах. Такое устное сообщение-отчет является важной частью парной и/или групповой работы. Повышает активность и ответственность всех участников речевого взаимодействия [3].
Компьютерная презентация	Интерактивная технология, которая позволяет интенсифицировать усвоение учебного материала обучающимися, используя вместо аудиторной доски показ слайд-фильмов [6], комиксов, видео роликов.
Использование интернет- ресурсов	Изучение интернет- ресурсов повышает уровень практического владения английским языком и компьютером, формирует навыки самостоятельной деятельности, инициативность и повышает мотивацию к изучению иностранного языка [7].

Создавая и защищая свои проекты, студенты используют не только предлагаемый учебный материал, они обращаются к другим дисциплинам (история, география, искусство, социология, психология и т.д.). Большую роль в процессе подготовки и защиты творческих проектов играет личный жизненный опыт и личная заинтересованность.

Реализация проектного и исследовательского методов на практике при компетентностно-модульной организации обучения ведет к изменению позиции преподавателя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности. Из авторитетного источника информации преподаватель становится соучастником исследовательского, творческого познавательного процесса, наставником, консультантом, организатором самостоятельной деятельности учащихся [6]. Анализируя применение метода проектов в процессе обучения иностранному языку, мы пришли к выводу, что это один из самых мощных стимулов мотивации изучения иностранных языков, самый творческий вид деятельности, так как в работу над проектом вовлечены все студенты группы, независимо от способностей и уровня языковой подготовки. Они применяют на практике приобретённые знания и сформированные речевые навыки и умения, творчески переосмысливая и приумножая. Кроме того, проблемность и разнообразие форм и видов данной технологии предполагает наличие широких межпредметных связей, кросс-культурных знаний, что позволяет дать студенту яркое представление о мире, в котором он живёт, о взаимосвязи явлений и предметов, о его будущей профессии и ее роли в обществе.

С помощью проектной методики решаются следующие задачи:

- расширяется кругозор обучающихся (студенты самостоятельно ищут дополнительный материал),
- формируются и развиваются навыки работы с информацией (поиск, анализ, переосмысление, использование и трансляция),
- закрепляется лексико-грамматический материал (активно используются данные в модуле лексические и грамматические единицы),
- развиваются навыки публичного выступления, ведения беседы и/или обсуждения,
- преподаватель, в свою очередь, создаёт методическую копилку по различным темам с презентациями и видео проектами (проекты используются в дальнейшей работе как наглядный или тестовый материал).

Конечно, проектная технология не решает всех задач обучения, но эта интерактивная технология дает возможность студентам реализовать себя в иноязычной коммуникативной деятельности, как во время поиска и отбора информации, затем выступления (представления проекта), так и во время обсуждения. Данная технология обучения английскому языку основана не на монотонной работе, а на интеллектуальном творческом поиске, в процессе которого формируется личность нового типа, активная и целеустремленная, ориентированная на постоянное самообразование и развитие.

Еще одной интерактивной технологией, применяемой в процессе обучения студентов - это игра – ролевая или деловая. Основными компонентами ролевой игры являются: 1) ситуация, как совокупность конкретных условий речевого общения; 2) роли, распределяемые между участниками ролевой игры; 3) тема, определяющая содержание речевого взаимодействия; 4) задание (установка) проиграть моделируемую ситуацию с позиции предписанной роли и ролевых взаимоотношений с партнером. Роли, в которых выступает студент, помогают ему освободиться от привычных представлений о самом себе, активизировать свои творческие возможности, т.е. способствуют раскрытию и проявлению его личности. Важно также и то, что ролевая деятельность повышает эмоциональный тонус учебного процесса. В результате, как правило, учащийся стремится проявить свои лучшие стороны. [4, 10].

Игровая деятельность всегда предполагает мотивированное общение, то есть любой акт общения в игре заведомо оправдан. Управление игровой деятельностью - это также управление диалогическим общением. Преподаватель вовлекает каждого в общую деятельность, продуманно распределяет роли в каждой новой игре, этюде, делает временным лидером каждого, одним словом, управляет общением, учит диалогу. Во время участия в ролевых играх студент на практике постигает приемы диалога, использует определенные коммуникативные стереотипы, учится вероятностному прогнозированию и т.д. [1, 4].

Чтобы общение на занятиях было эффективным, оно должно быть управляемым. Надо научить учащихся ориентироваться в общении, чтобы правильно его спланировать и осуществить. А.А. Леонтьев предлагает такой путь обучения: «…жестко задать их (факторы) с самого начала, сознательно наложить ограничение на варьирование этих факторов, подобрав и скомбинировав их таким образом, чтобы обеспечить оптимальные условия общения. А потом, когда у учащегося будут сформированы навыки и умения в этой жестко заданной, управляемой ситуации общения, понемногу снимать наложенные ограничения, варьировать факторы и сами ситуации, обеспечить перенос сформированных умений и навыков в новые условия общения» [11].

Еще одна интерактивная технология обучения английскому языку на основе компетентностно-модульной организации, на которую хотелось бы обратить внимание, - это «кейс-стади» (от англ. «case study» – изучение конкретного случая / проблемы / ситуации). Суть кейс-технологии заключается в том, что студентам предлагается осмыслить профессиональную ситуацию, взятую из реальной практики, которая не только отражает какую-либо практическую проблему, как правило, не имеющую однозначного решения, но и которая актуализирует определенный комплекс профессиональных, деловых и коммуникативных знаний и умений [3].

Данная технология широко применяется в профессиональной подготовке специалистов в области экономики, юриспруденции, менеджмента и т.д. И, как показывает практика, она может успешно применяться и на занятиях по иностранному языку при обучении профессионально-ориентированному общению будущих специалистов в сфере педагогики.

Необходимо отметить, что эта технология направлена не столько на освоение знаний, сколько на формирование и развитие у обучающихся новых качеств и умений. Цель: научить студентов, как индивидуально, так и в составе группы: анализировать информацию, сортировать ее для решения заданной задачи, выявлять ключевые проблемы, генерировать альтернативные пути решения и оценивать их, выбирать оптимальное решение и формировать программы действий и т.п.[12].

«Кейс-стади» активизирует учебный процесс и является эффективным средством расширения познавательных возможностей обучающихся. Использование данной технологии в учебном процессе приводит к обновлению, развитию, повышению интенсивности процесса обучения и обеспечивает многообразие форм взаимодействия между субъектами учебного процесса [13].

Сущностной характеристикой кейс-технологии является ориентация на межличностное общение, воздействие на психическую и социальную структуру личности. Организация обучения, нацеленного на поиск коллективного решения и его последующую защиту во время дискуссии, способствует развитию речемыслительных процессов и их реализации в речевом общении участников в рамках деловой игры [5].

Преподаватель иностранного языка должен понимать, что анализ «кейса» и поиск эффективной формы представления этого анализа в аудитории является одним из самых сложных моментов обучения, так как участникам деловой ситуации необходимо выделить наиболее важные и значимые факты, определить проблему и пути ее решения [14].

Следующий этап работы над конкретной деловой ситуацией включает в себя устное речевое общение, которое осуществляется в ходе деловой игры. Участникам предлагается стать учителем (родителем, учеником, директором школы), которые столкнулись с этой проблемой, детально изучили ее, и высказать свою точку зрения сначала в форме доклада/отчета (монологическая речь), а затем принять участие в дискуссии/обсуждении (диалогическая и полилогическая формы общения), в ходе которой должно быть найдено оптимальное решение.

При организации такого рода деятельности на занятии преподаватель может выступать в роли: 1) контролера, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы и поддерживающего дискуссию; 2) модератора/суфлера, подсказывающего дальнейшие шаги при работе над ситуацией; 3) наблюдателя, никак не пытающегося воздействовать на развитие ситуации и позволяющего обучающимся действовать самостоятельно; 4) а иногда и равноправного участника процесса обсуждения [14].

В процессе обсуждения кейса преподаватель обычно старается воздержаться от ответов на вопросы. Вместо этого он задает вопросы аудитории и дает слово студентам, чтобы они сами отвечали на них. В процессе обсуждения завязывается дискуссия, и в споре рождается истина. Тем не менее, метод кейсов делает основной акцент на самостоятельное мышление, способность доносить свои мысли до аудитории и отстаивать свою позицию, а также конструктивно отвечать на критику своих коллег.

Работу с «кейсом» рекомендуется начинать с несложной профессиональной ситуации небольшого объема, которая была бы интересна всей группе студентов. Ее цель - развитие умений работы в коллективе посредством совместного обсуждения деловой ситуации («кейса») и принятия решения. Актуальная тематика деловой ситуации позволит каждому участнику высказать свое мнение и сориентирует на коллективную работу, так как активное обсуждение проблемы приводит к оптимальным решениям и развивает у обучающихся интерес к работе в группе [12].

Студентам, обучающимся по направлению «Педагогическое образование», профиль: иностранные языки могут быть предложены для решения несколько кейсов, например, обучение чтению учеников начальной школы, проведение родительского собрания на заданную тему, беседа с родителем (родителями) проблемного ученика и т.д. Для этого требовалось продумать формы организации, количество присутствующих, темы беседы или обсуждения и, наконец, целесообразность беседы. Студенты столкнулись с проблемами, существующими в реальности – отношение к учителю со стороны учеников, родителей, руководства, правила поведения учителя в классе, организация коллективного обсуждения существующей проблемы и т.д.

Одним из вариантов технологии кейс-стади является метод «мозгового штурма (brainstorm)». Метод предназначен для продуцирования идей и решений при работе в группе, путем обсуждения найти ряд решений какой-либо проблемы. Группа должна высказать максимальное количество идей по поводу какой-то одной конкретной проблемы. Такая проблема должна быть относительно простой, то есть не разлагаемой на отдельные вопросы.

При проведении подобного «мозгового штурма» необходимо исходить из того, что нет совершенно абсурдных идей. Наоборот, необходимо получить как можно больше таких идей и ни в коем случае не оценивать ни эти идеи, ни их авторов. Каждый обучающийся предлагает, как минимум, одну идею по решению проблемы. Участники не должны прерывать друг друга, так как идея, высказанная одним, может навести на мысль другого.

Ситуативные методы обучения обеспечивают перед-

ко более естественное течение познавательных процессов, а как интегрирующее средства обладают большими возможностями [13]. Более того, умение убеждать, аргументировать, вести конструктивные переговоры, результативные деловые беседы, плодотворные дискуссии, полемику, толерантно относиться к противоположным мнениям, принимать участие в дискуссиях, критически относиться к информации; готовить и проводить устные публичные выступления в аудиториях различного типа, эффективно использовать невербальные способы общения – все эти умения, необходимые будущему специалисту в его профессиональной деятельности, успешно формируются с использованием предлагаемых технологий обучения на основе компетентностно-модульной организации обучения.

Хотелось бы подробно остановиться на использовании компьютерных технологий, а именно Интернет-ресурсов в процессе изучения иностранного языка на основе компетентностно-модульной организации обучения бакалавров по направлению «Педагогическое образование», профиль: иностранные языки.

Студентами активно используются ресурсы сети Интернет для подготовки англоязычных проектов по странам мира, кухням, традициям. Далее задачи усложняются и обучающимся предлагаются социально значимые, острые «наболевшие» проблемы общества, информацию по решению которых необходимо найти, проанализировать и использовать. Студенты вынуждены обращаться к иноязычным источникам, чтобы получить достоверную и актуальную информацию из разных стран.

Изучение Интернет-ресурсов в ходе подготовки учебных проектов повышает уровень практического владения английским языком и компьютером, а главное формирует навыки самостоятельной деятельности, инициативность.

Необходимо отметить, что помимо формального языкового опыта, приобретенного при помощи интернет технологий, нельзя отрицать и развитие коммуникативной и межкультурной компетенций.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что средствами повышения качества обучения в системе профессионального образования при компетентностно-модульной организации обучения иностранным языкам являются интерактивные технологии и новые формы оценивания результатов, что приводит к подготовке компетентного специалиста, полностью удовлетворяющего многоаспектные запросы общества, работодателя и возрастающие потребности самих людей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Витт Н. В. Фактор эмоциональности в обучении иностранному языку //Иностранные языки на неспециальных факультетах. М, МГПИИЯ, 2001г.
2. Использование проблемного метода при обучении иностранному языку на примере работы над иноязычным текстом /Круглянова Н.Н. - Беларусь. - Режим доступа: http: // www.rushauka.com.
3. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Справочное пособие / Е.А.Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф.Будько - Минск: Высшая школа, 2004. - 522 с.
4. Гез Н.И. Развитие коммуникативной компетенции в ситуациях ролевого обучения //Тезисы доклада на Всесоюзной научной конференции «Коммуникативные единицы языка». М: МГПИИЯ им. М.Тореза, 2004г., 124с.
5. Метод кейсов. Интернет–ресурс. Режим доступа - http://ru.wikipedia.org/wiki/%CC%E5%F2%EE%E4_%EA%E5%E9%F1%EE%E2.
6. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка. М:Глобус, 2007. -170с.
7. Нестерова Н.В. Информационные технологии в обучении английскому языку. – Иностранные языки в школе//№8, 2005.
8. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка/ Е.С.Полат // Иностранные языки в школе.- 2000-№2-с.3-10
9. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Под ред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин, М, 2003г., с. 11-13.
10. Назаренко Е.Б. Компетентностно-дидактическая система обучения профессиональному сервис-общению. Дис… кан. пед. наук. 13.00.02.: Белгород. – 2011. – 222с.
11. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 2004г. - 456 с.
12. Долгоруков А.М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. Режим доступа: http.//www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600
13. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие. 2-е изд. – М.: Филоматис, 2010.- 188с.
14. Данилина Е.А. Модульное обучение как средство реализации компетентностного подхода в развитии иноязычной профессиональной компетенции (бакалавриат по направлению обучения «Туризм»). [Текст]/ Е.А. Данилина // Вектор науки/ Тольяттинский Государственный Университет. – Тольятти, 2012.- №1 (8). – с.109-111.

INTERACTIVE METHODS OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING WITHIN THE COMPETENCE-MODULAR ORGANIZING OF THE TEACHING PROCESS

© 2015
E.A. Danilina, candidate of pedagogical sciences, the associate Professor senior of the department «Theory and Practice of Foreign Languages Teaching», the Institute of Language and Communication
Moscow State Sholohov University for Humanities, Moscow (Russia)

Abstract. The article discusses modern interactive methods of foreign languages teaching for professional purposes. Emphasis is placed on the possibilities to increase interest to foreign languages learning and to motivate students to self-development. Interactive methods of language teaching give opportunity to widen vocabulary, and moreover they are aimed at forming and developing skills and competences which are necessary for a teacher in his career.

Keywords: modern interactive methods of foreign languages teaching, project method, case study, problem study method, role play method.

УДК 378.147

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

© 2015

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

Аннотация. Современные условия развития общества всё больше указывают на то, что социальная активность и компетентность специалиста, его правовая культура, способность к общению и сотрудничеству, умение получать и технологично обрабатывать информацию, принимать решения, действовать оперативно становятся все более актуальными в условиях принятия инновационной модели общества. В этих условиях необходимо изменение системы подготовки специалистов. Показано, что совершенствование методов и форм обучения состоит в том, чтобы активизировать познавательные интересы и максимально развивать самостоятельность обучаемых. При этом одним из условий успешной модернизации учебного процесса, мощным источником информации, самообразования являются инновации. Инновационные методы и технологии выступают как средства обучения, обладающие целым рядом дидактических достоинств, направленных на активизацию познавательной деятельности студентов. Авторы подробно описывают методы и приёмы, используемые в педагогической деятельности для активизации учебного процесса. К таким методам обучения относятся проблемные, эвристические и исследовательские. Практическая реализация методов осуществляется с помощью таких средств как поисково-исследовательские задачи, экспериментальные задания, творческие задачи, индивидуальные задания и др. Установлено, что предлагаемые дидактические методы и приёмы будут способствовать повышению качества подготовки студентов.

Ключевые слова: учебная деятельность, федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), методы и приёмы обучения, активизация учебной деятельности, инновационные технологии, средства обучения, рейтинговая система, контроль.

Введение. Инновационное общество формирует новую систему ценностей, в которой знания и умения необходимы, но недостаточны. От современного человека требуется умение ориентироваться в информационных потоках, быть мобильным, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и использовать недостающие знания или другие ресурсы. В этих условиях одной из задач современного образования согласно федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) является освоение компетентностного подхода, который ориентирует процесс обучения на личностный результат каждого обучающегося [1].

Традиционная система преподавания в вузе чаще всего предполагает использование объяснительно-иллюстративных форм и методов обучения, так как они направлены на быструю передачу студентам большого объема информации (формулы, правила, алгоритмы, свойства, теоремы, готовые доказательства и т.д.). При таком обучении преподаватель выступает в роли источника знаний, является основным действующим лицом, студент же выступает в роли объекта обучения (это пассивный слушатель, который должен усвоить и воспроизвести материал). Однако, для реализации образовательных программ третьего поколения необходимы изменения в содержании читаемых дисциплин, методах и формах организации учебного процесса, а также модернизации технологий обучения, что существенно меняет подходы к учебно-методическому и организационно-техническому обеспечению учебного процесса [2, 3].

Общая тенденция совершенствования методов и форм обучения состоит в том, чтобы активизировать познавательные интересы и максимально развивать самостоятельность обучаемых [4]. При этом одним из условий успешной модернизации учебного процесса, мощным источником информации, самообразования являются инновации. Инновационные методы и технологии выступают как средства обучения, обладающие целым рядом дидактических достоинств, направленных на активизацию познавательной деятельности студентов [5, 6].

Цель настоящего исследования состоит в разработке методов активизации учебной деятельности студентов в условиях реализации ФГОС ВПО нового поколения.

Изложение основного материала. Отличительной особенностью образовательных стандартов профессиональной школы третьего поколения заключается в том, что они нормируют не только общие вопросы обучения и воспитания, но и вопросы подготовки компетентного конкурентоспособного специалиста к самостоятельной профессионально-ориентированной деятельности, ориентированной на формирование системы знаний, на личностные и профессиональные качества [7].

В техническом вузе химическая подготовка является составной частью общей профессиональной подготовки студентов. Химия – одна из наук, формирующих грамотное, сознательное поведение личности в окружающем мире. Успех профессиональной деятельности специалиста в любой области во многом зависит от качества его химической подготовки. Высокий уровень химической подготовки дает возможность будущим бакалаврам быстро осваивать технологические процессы и исследовательские методы, адаптироваться к условиям современного производства, участвовать в современных научно-технических разработках, что особенно актуально в связи с развитием нанотехнологий. Химия, являясь фундаментальной наукой, служит базой для изучения последующих общетехнических дисциплин. Необходимо отметить решающий вклад химической подготовки в формирование научной картины природы и научного мировоззрения будущих специалистов.

Однако, реалии сегодняшнего дня таковы, что в школах сокращается время, отводимое на изучение химии, а в технических вузах, как общеобразовательный предмет, химия изучается, как правило, в течение одного семестра на младших курсах. Для успешного усвоения химии в сложившихся условиях особенно актуальным является вопрос активизации учебной деятельности при помощи различных дидактических приёмов и методов обучения.

Так как химия является наукой экспериментальной, то целесообразно применять проблемные, эвристические, исследовательские методы обучения [8].

Данные методы реализуются на практике в виде следующих приёмов:

- авансированного доверия (позволяет внушить студенту веру в свои силы, укрепить его волю, желание преодолеть трудности, состоит из индивидуальных заданий);
- эмоционально-интеллектуального стимулирования (познавательно-эвристические приёмы, приёмы создания оптимистической перспективы учения студентов);
- элитаризации (создание атмосферы элитарности и состязательности в интеллектуально-операциональной

деятельности студентов)

- алгоритмизации (приём обучения технологии образовательного труда);
- рефлексивные приемы (самоанализ, самопознание);
- тренинговые приемы (использование мультимедийных продуктов).

Практическая реализация методов осуществляется с помощью таких средств как поисково-исследовательские задачи, экспериментальные задания, творческие задачи, индивидуальные задания и др. [9, 10].

Основные виды занятий, которые используются в вузе при изучении химии – это лекции, лабораторные работы и тестирование, для проведения текущего, рубежного и заключительного контроля [11].

Лекция является ведущей традиционной формой группового обучения. При изучении химии применяются следующие виды лекций: вводная лекция (популярное, ориентирующее изложение); академическая (базисная) лекция (проблемный метод); установочная лекция (объяснительно-иллюстративный метод): лекция спецкурса (аналитический и проблемный методы); обзорная лекция (повествовательный метод); заключительная лекция (повествовательный, аналитический или проблемный методы).

Чтобы активизировать мыслительную работу студентов на лекции, использовались следующие методические приемы: постановка вопросов перед аудиторией и небольшая пауза для их обдумывания; смена темпа изложения, изменение интонации; обращение с просьбой подсказать решение вопроса, сделать выбор; изложение фактов из истории науки, жизни ученых; привлечение примеров из практики и опыта работы самих преподавателей; применение технических средств обучения и иллюстрации; рассказ о научной конференции, в которой участвовал преподаватель; сообщение итогов научных исследований, которые проводились преподавателями кафедры; высказывание различных точек зрения по одному и тому же вопросу, мотивированный разбор их с привлечением обучаемых (эффект конфликта); использование аналогии (эффект сравнения); постановка исследовательской задачи (эффект поиска); использование ярких художественных образов [12].

Применение отдельных методических приемов делает активной лишь часть занятия, чтобы студенты находились в постоянной работе, необходимо использовать активные методы обучения, основанные на принципах проблемности, а именно такие как: лекция-беседа или диалог с аудиторией, лекция-дискуссия, лекция с применением техники обратной связи, лекция с применением элементов «мозговой атаки», лекция с разбором микроситуаций, лекция-консультация, групповая консультация («пресс-конференция»), программированная лекция-консультация и т. д.

В отличие от лекции (традиционной), осуществляющей обучение на уровне общей ориентировки в предмете и методологии изучаемой науки и обеспечивающей усвоение материала через его воспроизведение, *лабораторный практикум*, как и самостоятельная работа, обеспечивают усвоение *на более высоком уровне.* Лабораторный практикум призван вырабатывать у обучающихся определенные экспериментальные навыки, культуру экспериментирования и т.п. Тем не менее основная роль практикума заключается в развитии у студентов научного мышления, в формировании умений интеллектуального проникновения в сущность изучаемых явлений, в пробуждении интереса к науке, в приобщении к научному поиску и т.д.

Лабораторные работы – важнейшая форма самостоятельной работы студентов по химии в аудиторное время для приобретения новых знаний.

Лабораторный практикум позволяет наиболее плодотворно осуществить активизацию и интенсификацию деятельности студентов, предполагающую совершенствование содержания и методов обучения [13]: широкое использование коллективных форм познавательной деятельности; выработка у преподавателя навыков организации и управления коллективной учебной деятельностью студентов; совершенствование навыков профессионального обучения, способствующего мобилизации творческого мышления учащихся; реализация индивидуализации обучения в условиях группового взаимодействия с использованием продуманного подбора форм общения и учебных заданий; равномерное продвижение всех обучаемых независимо от исходного уровня их знаний и индивидуальных способностей.

Выполнение лабораторных работ осуществляется на лабораторном оборудовании подгруппой в 2-3 человека в зависимости от количества студентов в группе и количества лабораторных установок.

В практикумах обычно используется фронтальный (поточный) способ проведения занятий – все учащиеся работают над одной темой. Для фронтального выполнения практикума требуется большее число однотипных приборов. Групповая постановка работы позволяет в 2-5 раз уменьшить число требующихся приборов и тем самым ввести в лаборатории новое современное и дорогостоящее оборудование. Лабораторный практикум позволяет наиболее плодотворно осуществить активизацию и интенсификацию деятельности обучающихся студентов [14].

Для *активизации учебной деятельности* необходимо использовать методы, приемы и средства обучения, которые способствуют повышению интереса, активности, творческой самостоятельности студентов в усвоении знаний, формирования умений и навыков, применении их на практике. К таким методам и приемам относится формулировка проблемы, которая должна быть разрешена при помощи эксперимента. Выполнив эксперимент, студенты должны сформулировать обобщенные выводы по серии опытов, используя приемы аналогии и сравнения. При организации лабораторного практикума можно использовать индивидуальные, групповые и фронтальные формы работы, которые способствуют развитию самостоятельного мышления и принятия решений, а также их обоснованию [15].

Важнейшим элементом лабораторного практикума является ведение *рабочего журнала* и составление отчета по выполненному заданию. Несмотря на коллективный характер выполнения лабораторной работы, ведение рабочего журнала должно проходить строго индивидуально.

Отчет по выполненной работе оформляется самостоятельно и индивидуально во внеаудиторное учебное время согласно с требованиями СТП организации (СК МГТУ СВ 05.05-2005. Лабораторная работа. Общие требования). Для составления отчетов по лабораторным работам по дисциплине «Химия» издана рабочая тетрадь для студентов.

В техническом университете реализуется рейтинговая система оценки знаний студентов, которая также способствует активизации учебной деятельности. Методика рейтингового оценивания предполагает разные формы контроля, которые характеризуют разные уровни и объемы знаний, и, следовательно, вносят разный вклад в итоговую оценку [16].

В педагогической практике выделяют виды контроля по этапам обучения: предварительный (входной), текущий, рубежный, итоговый, заключительный.

Цель *предварительного контроля* заключается в том, чтобы выявить, какими знаниями в данной области владеют студенты, для какой информации и учебной деятельности студенты уже подготовлены.

Текущий контроль осуществляется на протяжении всего процесса обучения. Он предназначен для непрерывного отслеживания уровня подготовки студентов в процессе изучения конкретной дисциплины, обеспечивает возможность диагностирования отдельных эле-

ментов учебной деятельности и выявления динамики дидактического процесса. Текущий контроль оперативен, разнообразен по формам. В ходе текущего контроля происходит индивидуальное оценивание каждого студента, в результате дифференцированного подхода к обучаемым. Текущий контроль позволяет реализовать в полной мере все функции контроля.

Рубежный контроль учебных достижений студентов осуществляется на определенном этапе обучения, при контроле некоторой логически завершенной части курса (по окончании изучения темы, раздела, модуля и т.д.). Студенту предоставляется возможность выявить причинно-следственные связи, а преподавателю – определить уровень сформировавшихся знаний, умений и навыков у студентов, творческий подход и самостоятельность суждений. Результаты рубежного контроля позволяют корректировать дальнейший ход учебного процесса, что в известной степени сближает его с тематическим контролем. С другой стороны, рубежный контроль, как и итоговый, способствует обобщению, углубленному осмыслению курса изучаемой дисциплины. Контроль и его деление на виды отражает последовательность процесса овладения знаниями, умениями и навыками.

Итоговый контроль проводится после завершения изучения дисциплины, в период экзаменационной сессии. Цель итогового контроля состоит в том, чтобы проверить и оценить не только объем знаний студентов, но и уровень их познавательной активности и самостоятельности, т.е. умение творчески применять полученные знания при решении практических задач. Результаты итогового контроля позволяют преподавателю судить как о знаниях студентов, так и о результатах своего труда, оценить эффективность использованных методических приемов. К сожалению, результаты итогового контроля невозможно использовать для корректировки процесса обучения, так как он завершился.

Заключительный контроль проводится по окончании студентом высшего учебного заведения. Цель этого вида контроля – осуществить заключительную проверку достигнутого уровня подготовки студентом на протяжении всех лет обучения в вузе, определить степень его подготовленности к самостоятельной работе по соответствующей специальности, а также соответствие качеств выпускника требованиям квалификационной характеристики по данной специальности.

По каждой теме курса химии осуществляется контроль с помощью специального теста. Для повышения качества образования необходимо создание тестов по каждой изучаемой теме курса, т. к. каждая специальность имеет свои особенности, то стандартных тестов для всех специальностей не существует, их нужно создавать преподавателю или методическому совету кафедры [17].

Выводы. Таким образом, современные условия развития общества всё больше указывают на то, что социальная активность и компетентность специалиста, его правовая культура, способность к общению и сотрудничеству, умение получать и технологично обрабатывать информацию, принимать решения, действовать оперативно становятся все более актуальными в условиях принятия инновационной модели общества. В этих условиях необходимо изменение системы подготовки специалистов. Разработка и применение в образовательном процессе инновационных технологий, методов и форм обучения, будет способствовать формированию у студентов опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем в профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Чупрова Л.В. Сущность образовательного процесса в вузе с позиций социального и психолого-педагогического знания //Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2011. – № 41. – С.47 – 49.

2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе. Его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1989. – 368 с.

3. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: ИРПО,1996. – 336 с.

4. Верхола, А.П. Оптимизация процесса обучения в вузе / А.П. Верхола. – Киев: Вища школа, 1979. – 176 с.

5. Кларин, М.В. Инновации в обучении. Методы и модели. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: «Наука», 1997. – 365 с.

6. 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; URL: www.science-education.ru/120-16407 (дата обращения: 25.02.2015).

7. Ершова О.В. Повышение качества подготовки студентов в условиях рейтинговой системы // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 12-3. – С. 258-260.

8. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под ред. В.С. Кукушина. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2002. – 320 с.

9. Савицкий, Мечислав. Теория применения дидактических средств и оптимизация процесса обучения / М. Савицкий // Материалы научной конференции социалистических стран по проблемам школьного оборудования. – М., 1973. – доклад 20. – 9 с.

10. Чупрова Л.В., Мишурина О.А., Муллина Э.Р., Ершова О.В. Разработка и использование современных дидактических средств обучения для активизации самостоятельной работы студентов//Современные проблемы науки и образования. – 2014. –№ 6 . – С. 907; URL: www.science-education.ru/120-16695 (дата обращения: 25.02.2015).

11.Аванесов, В.И. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В.И. Аванесов. – М.: Исследовательский центр, 1989. – 192 с.

12. Берденникова, Н.Г., Меденцев, В.И., Панов, Н.И. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе: Учебно–методическое пособие / Н.Г. Берденникова, В.И. Меденцев, Н.И. Панов. – СПб.: Д.А.Р.К., 2006. – 208 с.

13. Ахметов, Н.С. Лабораторные и семинарские занятия по общей и неорганической химии: Учеб пособие / Н.С. Ахметов. – М.: Высш.шк.,2003. – 321 с.

14. Чошанов, М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М.А. Чошанов // Педагогика – 1997 - №2. – С. 21-29.

15. Беспалько, В.П., Селезнева, Н.А. Фонды комплексных квалификационных заданий по специальностям высшего образования. Методические рекомендации по разработке / В.П. Беспалько, Н.А. Селезнева. – М.: Исследовательский центр, 1989. – 211 с.

16. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Мишурина О.А., Муллина Э.Р. Организационно-педагогические условия функционирования рейтинговой системы оценки качества подготовки студентов технического университета// Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2014. –№ 4 (30). – С. 275 –279.

17. Ершова О.В., Мишурина О.А. Качество образования в техническом университете как педагогическая проблема //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология – 2014. –№ 4 (19). – С. 49 –52.

ACTIVIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF FGOS

© 2015

O.V. Yershova, candidate of pedagogical sciences, assistant Professor of «Chemistry»
L.V. Chuprova, candidate of pedagogical sciences, assistant Professor of «Chemistry»
Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk (Russia)

Abstract. Modern conditions of development of society specify that social activity and competence of the expert, his legal culture, ability to communication and cooperation, ability to receive and technologically to process information, to make decisions, to work quickly become more and more actual in the conditions of acceptance of innovative model of society more and more. In these conditions change of system of training of specialists is necessary. It is shown that improvement of methods and forms of education consists in making active cognitive interests and as much as possible to develop independence of trainees. Thus one of conditions of successful modernization of educational process, a powerful source of information, self-education are innovations. Innovative methods and technologies act as the tutorials possessing a number of the didactic advantages directed on activization of cognitive activity of students. Authors in detail describe the methods and receptions used in pedagogical activity for activization of educational process. Treat such methods of training problem, heuristic and research. The practical realization of methods is enabled by means of such means as search and research tasks, experimental tasks, creative tasks, individual tasks, etc. It is established that the offered didactic methods and receptions will promote improvement of quality of training of students.

Keywords: educational activity, federal state educational standards (FSES), methods and methods of training, activization of educational activity, innovative technologies, tutorials, rating system, control.

УДК 373.5

СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ КОСМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

© 2015

И.В. Иванова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Социальная адаптация и организация работы с молодежью»
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга (Россия)

Аннотация. В содержании Нового закона «Об образовании», материалах Национальной доктрины образования в РФ, Федеральной программе развития образования, Федеральных государственных образовательных стандартах, Концепции модернизации российского образования подчеркивается, что на современном этапе социокультурного развития сопровождение саморазвития учащихся является одной из важных задач модернизации образования. В документах также подчеркивается, что одной из приоритетных задач современного образования является создание условий для духовно-нравственного развития учащихся, формирования смысло-жизненных ориентаций и ценностей, что актуализирует экзистенциальный подход к рассмотрению сущности образовательного пространства. Решение задачи создания условий для саморазвития учащихся видится сегодня наиболее успешной в рамках дополнительного космического образования, которое объединяет в себе две характеристики развития образования — вариативность (выражается в полной мере в системе дополнительного образования) и мировоззренческую основу личностно-ориентированного образовательного процесса, единство которых обеспечивает максимум условий и возможностей для взращивания в ребенке ценностно-смысловых ориентиров, духовно-нравственной основы развития личности. Методологической основой реализации сопровождения саморазвития личности в условиях дополнительного космического образования является экзистенциализм, утвердивший приоритет индивидуальности в саморазвитии личности. В г. Калуге на базе Детско-юношеского центра космического образования «Галактика» проводится апробация авторской модели сопровождения саморазвития подростков. Конструкция модели опираются на исследование В.И. Слободчикова о становлении процессов самопознания и саморазвития личности в ходе возрастного развития. Разработка и реализация модели сопровождения саморазвития учащихся в дополнительном космическом образовании позволяет реализовывать гуманистическую направленность образования, трактуется как определенная цель, программа психолого-педагогической деятельности, предполагающая саморазвитие личности с заранее заданными свойствами (позитивная «Я-концепция», уверенность в себе, активность, самостоятельность, готовность к присвоению социальных норм, сотрудничеству, сформированные ценностно-смысловые ориентации, развитые духовно-нравственные качества, потребности в самопознании и саморазвитии в деятельности, увлеченность делом, творческая направленность личности, конгруэнтность личности, обеспечивающаяся отсутствием негативных психологически образований, самопринятие). Предложенная модель сопровождения саморазвития подростков в дополнительном космическом образовании может быть широко использована в образовательной практике дополнительного образования, включая организацию внеурочной деятельности, при этом важным аспектом является решение задач формирования духовно-нравственной личности ребенка.

Ключевые слова: модернизация образования, образовательная организация, дополнительное космическое образование, вариативность образования, саморазвитие, сопровождение саморазвития личности, ступень персонализации, рефлексия.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В содержании Нового закона «Об образовании» подчеркивается, что одной из приоритетных задач современного образования является сопровождение саморазвития учащихся [1]. Ориентация на максимальную индивидуализацию сопровождения развития ребенка отражена в содержании нового Федерального государственного образовательного стандарта и в материалах социального проекта развития личности, общества и государства «Наша новая школа». Принятая Правительством РФ Концепция модернизации российского образования определяет приоритетные цели, решение которых требует построения адекватной системы сопровождения, реализация которой возможна посредством разработки траекторий развития детей, создания индивидуальных образовательных маршрутов и программ. Данный аспект деятельности выдвигает необходимость организации системной работы по реализации сопровождения и отслеживания личностного развития учащихся в образовательном процессе.

Гуманистический подход в образовании предопреде-

лил особую роль системы дополнительного образования детей и молодежи в развитии и воспитании подрастающего поколения, поскольку оно имеет богатые возможности для реализации личностного подхода, а именно: обладает мобильностью, вариативностью педагогической деятельности, возможностью самостоятельного выбора образовательного маршрута, реализации личностно-ориентированных методов работы с учащимися, оптимальной вовлеченности детей и педагогов в процесс проектирования и реализации развивающей среды и построения индивидуальной образовательной траектории для каждого ребенка, подростка.

Активное распространение и внедрение в теорию и практику идей гуманизации обучения и воспитания привело ученых и практиков к мысли о саморазвитии, основанной на признании права ребенка быть субъектом не только учения и собственной жизнедеятельности, но и субъектом саморазвития, поэтому в процессах обучения и воспитания назрела необходимость создания условий для саморазвития, построения их по принципу сопровождения и осуществляемой в его рамках психолого-педагогической поддержки.

С другой стороны, сегодня сложились весьма неблагоприятные внешние условия, которые существенно осложняют психическое развитие и воспитание подрастающего поколения, интеллектуальное и духовно-нравственное становление личности. В ближайшее десятилетие, образовательным организациям необходимо выстраивать свою работу в условиях углубляющегося расслоения населения по уровню материальной обеспеченности и, связанного с ним уровням образованности; возрастающей занятость родителей и, одновременно, усиливающим влиянием средств массовой информации, видео-аудио- компьютерной индустрии на сознание детей, неуправляемой экспансии подростково-молодежной потребительской субкультуры и нарастания межнациональных, межконфессиональных и межпоколенных конфликтов [2].

В этой связи важное значение приобретает специально организованная в образовательных организациях всех типов и видов деятельность по целенаправленному созданию целостной развивающей среды для саморазвития личности. Наряду с этим на сегодняшний день отсутствует должная теоретико-методологическая проработка модели сопровождения личностного, социального и интеллектуального развития детей и подростков в образовательных организациях.

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

В последние годы проблема поддержки, сопровождения детей является достаточно актуальной и находит свое воплощение в образовательной практике. Особую актуальность реализация сопровождения учащихся приобретает в аспекте идей саморазвития личности (В.Г. Маралов, Б.М. Мастеров, В.С. Мухина, А.Б. Орлов, В.А. Петровский, Г.А. Цукерман). По словам отечественных психологов Г. А. Цукерман, Б.М. Мастерова, «проблема саморазвития буквально ворвалась в современное педагогическое сознание» [3, с.6].

Взгляды отечественных психологов и педагогов на проблему саморазвития личности едины в утверждении, согласно которому в процессе саморазвития человек приобретает много новых качеств и способностей, которые ранее не были актуализированы, что демонстрирует большую широту смысла саморазвития (К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев, Н.Н. Михайлова, В.С. Мухина, Н.А. Низовских, А.Б. Орлов, Г. А. Цукерман, И.С. Якиманская и др.).

Уникальной средой для оказания сопровождение индивидуального развития детей видится дополнительное образование. Как подчеркивает В.И. Слободчиков, «… образовательный процесс учреждений дополнительного образования детей характеризуется отсутствием универсальных, единых для всех стандартов содержания образования,…наряду с этим, на лицо подчиненность природе ребенка, его «нормальному развитию», естественному росту, культурному и личностному становлению» [4, с.354-355].

Востребованность системы дополнительного образования сегодня нашла отражение в основополагающих документах образовательной политики страны: Национальной доктрине образования в РФ, Федеральной программе развития образования, Федеральных государственных образовательных стандартах, Концепции модернизации российского образования, Концепции модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации. В документах также подчеркивается, что одной из приоритетных задач современного образования является создание условий для духовно-нравственного развития учащихся, формирования смысло-жизненных ориентаций и ценностей, что актуализирует экзистенциальный подход к рассмотрению сущности образовательного пространства.

Задачи модернизации современного образования согласуются с идеями космического образования, высказанными в трудах отечественных ученых-космистов (К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский, А.В. Хуторской и др.). Космическое образование, согласно Пшеничнер Б.Г. и Яценко С.П., представляет собой «систему образования, которая рассматривает познание космоса как системообразующий фактор всей системы человеческого знания и мировоззрения» [5, с.22]. Авторы подчеркивают его мировоззренческую, экзистенциальную основу: «Основной целью космического образования является формирование научного космического и экологического мировоззрения» [5, с.24]. Космическое образование понимается как формирование нравственных и эстетических отношений сыновства, любви, благоговения и преклонения, которые объединены в религиозном отношении как созерцании Тайны. При этом под гармоническим развитием понимается развитие, согласованное с индивидуальной сущностью.

А.В. Хуторской главной идеей космического образования считал активную творческую эволюцию человека от низшей свободы к высшей, к богочеловеку. Согласно ученому, образование человека заключается в личном самосозидании, расширении микрокосма до подобного ему макрокосма [6].

Космическое образование можно соотносить с духовно-нравственным, целью которого является духовное самопознание личности в опоре на общечеловеческие ценности жизни и культуры; формирование личности, способной и готовой к жизненному выбору и самоконтролю [7]. В этом смысле образование понимается как расширение возможностей личности, раскрытие ее внутреннего мира, нравственного начала. Эти представления о человеке и его развитии близки к экзистенциализму как учении о построении своей судьбы, и являются общей чертой идей космического воспитания мыслителей-космистов.

Решение задачи создания условий для саморазвития учащихся видится сегодня наиболее успешной в рамках ***дополнительного космического образования***, которое объединяет в себе две характеристики развития современного образования — вариативность (выражается в полной мере в системе дополнительного образования) и мировоззренческую основу личностно-ориентированного образовательного процесса, единство которых обеспечивает максимум условий и возможностей для взращивания в ребенке ценностно-смысловых ориентиров, духовно-нравственной основы развития личности [8].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Нами подготовлена и апробирована на базе Детско-юношеского центра космического образования «Галактика» города Калуги модель сопровождения саморазвития подростков. Задачей реализации модели сопровождения является разработка вопросов конструирования содержания образовательной среды с учетом

принципов:

- *вариативность дополнительного космического образования* как условия, позволяющего реализовать обучение по индивидуальным маршрутам;

- *совершенствование содержания профессионально-педагогической работы педагога с учетом реализации сопровождения саморазвития подростков,* построенного на следующих принципах:

- цель образования – направленность на самопознание и саморазвитие личности, предопределяющая переход к личностно-ориентированной педагогике, фасилитирующему обучению;

- включение в образовательный процесс приемов и методов самопознания и самопрогнозирования, технологий формирования положительной Я-концепции, обеспечивающих самопринятие и самопрогнозирование личности;

- осуществление психолого-педагогической поддержки в ходе образовательного процесса через использование тактик ненасильственного общения, диалога, совместной деятельности, применение рекомендаций психолога по работе с тревожными, агрессивными, застенчивыми, гиперактивными, одаренными детьми в процессе обучения;

- развитие ценностно-смысловой сферы учащихся, процессуальной мотивации деятельности, волевых качеств, творческой активности, стремления к творческому самовыражению и самосовершенствованию в деятельности [9].

Конструкция модели опираются на исследование В.И. Слободчикова о становлении процессов самопознания и саморазвития личности в ходе возрастного развития [4, с.44-48]. Для подросткового возраста характерна ступень персонализации. Здесь важным с точки зрения саморазвития является рефлексия как новообразование, действие которого способно обеспечить самопознание и самопрогнозирование на когнитивном уровне.

На рисунке 1 представлена конструкция модели сопровождения саморазвития подростков в организации дополнительного образования космической направленности. Экспериментальная апробация модели проводится на базе Детско-юношеского центра космического образования «Галактика» города Калуги.

При проектировании содержания сопровождения саморазвития подростков учтен тот факт, что в процессе саморазвития личности велика вероятность возникновения трудностей самопознания и саморазвития, что, в частности, приводит к проблематичности самопринятия и может предопределить неадаптивную линию саморазвития. В качестве *барьеров самопринятия на стадии персонализации* нами определены те, которые негативно влияют на формирование самооценки личности подростка, ее идентификации:

- несформированность рефлексии, преобладание одного механизма самопознания (идентификации или рефлексии), что приводит к одностороннему познанию себя и окружающего мира;

- несформированность способов и приемов самопознания и саморазвития, приводящая к иллюзорному представлению о себе, своей Я-концепции, что переживается как неуверенность или самоуверенность, порождает многочисленные психологические защиты и формы защитного поведения;

- заниженная самооценка, приводящая к формированию негативных личностных и психологических образований;

- сформированные идеалы, принятые в коллективе сверстников, «задающие тон» и формирующие эталон личности, которому не каждый может соответствовать (завышенные требования по отдельным параметрам) или не должен соответствовать (отсутствие нравственной основы), что препятствует удовлетворению потребности в уважении, принятии со стороны сверстников;

- соподчинение мотивов в иерархичном превалировании мотивов удовольствия, а не общественных мотивов поведения, нравственных норм, что приводит к демонстративному поведению и мнимому превосходству над другими, ложной самоидентификации, и, в результате, саморазвитию по неадаптивной линии;

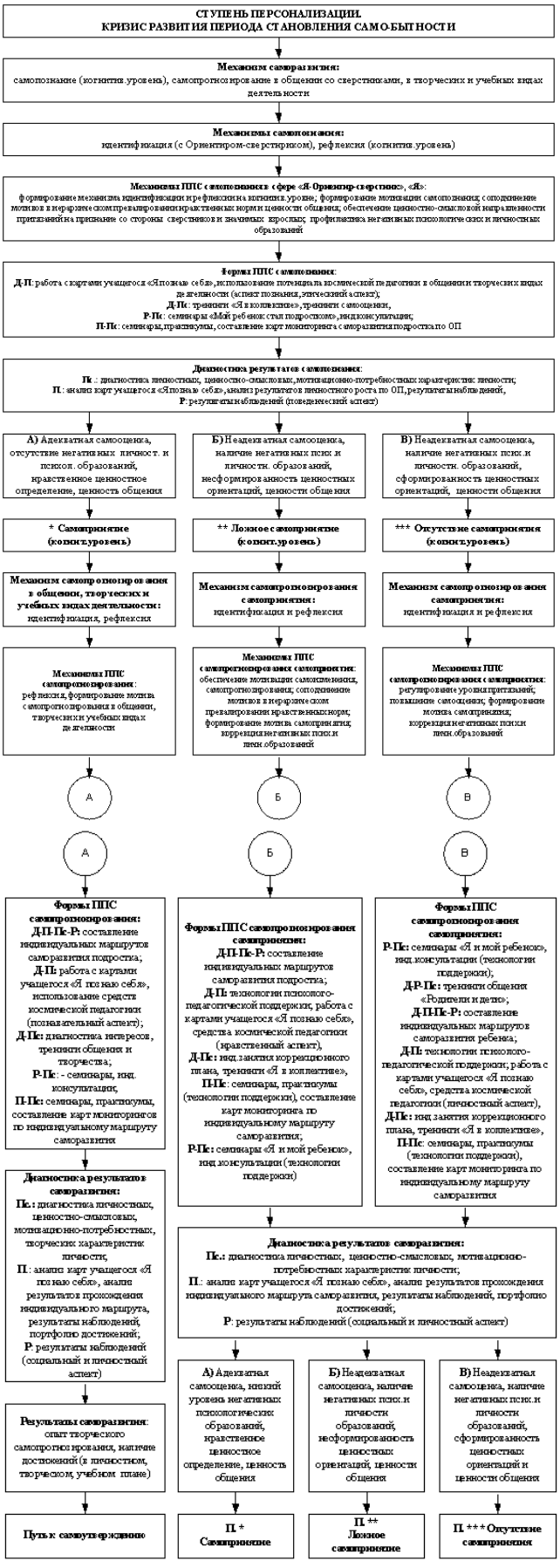


Рисунок 1 - Конструкция модели сопровождения саморазвития личности подростка в условиях дополнительного космического образования [9]

- несформированность, отсутствие мотивов самопознания и саморазвития, что приводит к затруднениям постановки целей более глубокого познания себя, самосовершенствования;

- постановка неправильных жизненных целей, выбор вида деятельности, не соответствующего интересам, способностям, склонностям и потребностям [9].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Методологической основой реализации сопровождения саморазвития личности в условиях дополнительного космического образования является экзистенциализм, утвердивший приоритет индивидуальности в саморазвитии личности. Разработка и реализация модели сопровождения саморазвития учащихся в дополнительном космическом образовании позволяет реализовывать гуманистическую направленность образования, трактуется как определенная цель, программа психолого-педагогической деятельности, предполагающая саморазвитие личности с заранее заданными свойствами (позитивная «Я-концепция», уверенность в себе, активность, самостоятельность, готовность к присвоению социальных норм, сотрудничеству, сформированные ценностно-смысловые ориентации, развитые духовно-нравственные качества, потребности в самопознании и саморазвитии в деятельности, увлеченность делом, творческая направленность личности, конгруэнотность личности, обеспечивающаяся отсутствием негативных психологически образований, самопринятие) [10]. Модель сопровождения обеспечивается рефлексивно-оценочным уровнем, представленным мониторингами саморазвития учащихся и диагностическим комплексом измерения уровня психологической компетентности педагогов и родителей [11].

Предложенная модель сопровождения саморазвития подростков в дополнительном космическом образовании может быть широко использована в образовательной практике дополнительного образования, включая организацию внеурочной деятельности, при этом важным аспектом является решение задач формирования духовно-нравственной личности ребенка.

Перспективными направлениями данного исследования являются: определение механизмов сопровождения саморазвития личности на ступени персонализации, составление и апробация в рамках ФГОС ОО авторских программ внеурочной деятельности космической направленности, выявление в экспериментальном режиме оптимальной среды для саморазвития учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ. М., 2012.
2. Фельдштейн Д.И. Сущностные особенности современного Детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования // Образование и общество. 2009. №2. С.14-18.
3. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. М.: Интерпракс, 2000. 288с.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности. М.: Школьная пресса, 2000. 421с.
5. Пшеничнер Б.Г., Яценко С.П. Космическое образование школьников. М.: МГТДиЮ, 2000. 40с.
6. Хуторской А.В. Педагогика русского космизма. М.: Частная школа. 1993. №2. С.11-22.
7. Прасолова Е.Л. Основы систематизации идей и концепций космического воспитания в теории бинарности культуры образования // Чижевский и образование: сборник научных трудов и материалов, посвященных исследованию научно-культурного наследия А.Л. Чижевского. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2000. 352 с. С.243-244.
8. Иванова И.В. Неформальное образование – инвестиции в человеческий капитал // Вестн. Том. гос. ун-та. 2015. № 390. С. 179–184.
9. Иванова И.В. Саморазвитие личности: психолого-педагогический аспект: монография. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2013. 265с.
10. Иванова И.В. Развитие психологической компетентности педагогов: учебно-методическое пособие. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2012. 150с.
11. Иванова И.В., Логинова Л.Г. Мониторинг результатов и динамики развития личности воспитанников учреждения дополнительного образования детей // Образование личности. 2013. №2. С. 40-54.

SELF-DEVELOPMENT SUPPORT OF TEENAGERS IN ADDITIONAL SPACE EDUCATION

© 2015

I.V. Ivanova, candidate of psychological science, associate professor, associate professor of the chair «Social adaptation and organization of work with young people»
Kaluga State University of K.E. Tsiolkovsky, Kaluga (Russia)

Abstract. The content of the new law "On Education", Proceedings of the National doctrine of education in the Russian Federation, the Federal program for the development of education, federal state educational standards, the Concept of modernization of Russian education is emphasized that at the present stage of socio-cultural development of students' self-support is one of the important tasks of modernization of education. The paper also highlights that one of the priorities of modern education is to create conditions for the spiritual and moral development of students, formation of sense-life orientations and values that are updated by the existential approach to the consideration of the nature of the educational space. The task of creating the conditions for self-development of pupils is seen today as the most successful in the framework of the additional space education, which combines two characteristics of the development of education - variability (expressed in full in additional education system) and the philosophical foundations of a student-centered educational process, which provides a maximum of unity conditions and opportunities for nurturing a child's value and meaning, spiritual and moral foundations of human development. Methodological basis for the implementation of self-development support in terms of additional space education is existentialism, approved the priority of individual self-development of personality. In Kaluga-based Children and Youth Centre Space Education "Galaxy" are testing the author's model of self-development support adolescents. The design of the model based on the study of V.I. Slobodchikova about the formation process of self-discovery and self-development in the age of development. Development and implementation of a model of self-development support students in further education space allows us to implement a humanistic orientation of education is treated as a specific objective, the program of psycho-pedagogical activity, suggesting self-development of personality with predetermined properties (positive "self-concept" self-confidence, activity, independence and readiness for assignment of social norms, cooperation, formed value-sense orientation, the development of spiritual and moral qualities, the need for self-knowledge and self-development activities, enthusiasm for business, creative orientation of the person, the person kongruenotnost ensuring the absence of negative psychological education, self-acceptance). The proposed model of self-support teenagers in additional space education can be widely used in educational practice further education, including the organization of extracurricular activities, while an important aspect is to solve the problems of formation of spiritual and moral personality of the child.

Keywords: modernization of education, educational organization, additional space education, the variability of education, self-development, self-development support, the degree of personalization, reflection.

УДК 378

ПРЕДПОСЫЛКИ И ПРЕСПЕКТИВЫ ИНТЕГРАЦИИ СТРАН ЕС И РОССИИ В ЕДИНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

© 2015

Н. Н. Игнатьева, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»
Е. В. Лисенкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки»
Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, Княгинино (Россия)

Аннотация. В статье рассматриваются как основные причины, так и положительные последствия интеграции стран ЕС и России в единое образовательное пространство: экономические, политические, культурные и социальные. Проведен анализ условий современного общества в локальном и глобальном масштабе, которые выявляют необходимость включения государств в Болонский процесс, которые являются различными в геополитическом аспекте для стран ЕС и России. Обозначена позиция России относительно степени вовлечения в Болонский процесс и необходимые реформы для его своевременного и правомерного внедрения. Выявлена роль информатизации как образовательного процесса, так и других сфер жизнедеятельности общества для его всестороннего развития и конкурентоспособности в рамках господства рыночной экономики. Отмечены также точки соприкосновения традиционной российской образовательной системы и действующей европейской: практико-ориентированность, специализация и пр. Рассмотрены основные приоритеты переориентации образовательного процесса в рамках соглашения. В частности, наравне с адаптациионными процессами в образовании, необходимо сохранять и традиционные подходы и методы, признанные как в советский, так и в современные период становления образовательной системы.

Ключевые слова: адаптация, академическая мобильность, Болонский процесс, глобализация, информатизация, конкурентоспособность, образовательное пространство, специализация.

Являясь главным двигателем взаимной интеграции образовательного процесса в мире, Болонский процесс, несомненно, влечет за собой изменения в экономике, политике, других сферах развития социума. Если говорить о его целях в общем, а не сугубо предметном смысле, то они у России и Европы во многом разнятся. Если в образовательном плане приоритетами называются академиическая мобильность и качество образования, то в мировом масштабе Болонский процесс видится своеобразным политическим и экономическим «спасательным кругом». Рассуждая логически, несложно вычленить главные мотивы подписания Болонской декларации странами ЕС. Единое экономическое пространство, мобильность капиталов, информации между государствами подразумевает свободную циркуляцию трудовых и интеллектуальных ресурсов. Создав беспрецедентную модель совместного развития государств, страны-члены ЕС в закономерном порядке осуществляют процесс полной интеграции различных сфер жизни общества. Проблемы планетарного масштаба и угроза экономического регресса побудили к принятию многочисленных мер по преодолению всевозможных рисков. Кроме экономических причин можно также вычленить и причину прогрессивную. Развитие мирового сообщества и постепенный переход от аграрной к индустриальной, а затем и к информационной стадии предопределил приоритеты стран Европы в настоящее время. Век развития информационных технологий подразумевает ценность «valeur» информации, ее востребованность на рынке и высокий спрос на интеллектуальный ресурс, способный обрабатывать и продавать данную информацию. Поэтому, в свою очередь, приобретает важность научный сектор образовательной системы. Мобильность научного потенциала европейского образовательного пространства обеспечивает также активный обмен информацией. Здесь на руку и технический прогресс в лице Всемирной Сети, позволяющий сократить временные и пространственные рамки процесса. Болонский процесс является частью зарождающейся экономики знаний [1, с. 19]. Именно информация представляет собой на данный момент одну из экономических сил государства, как и средство привлечения инвестиций и показатель конкурентоспособности экономики. Европейский союз как один из несокрушимых экономических лидеров планеты должен обладать всеми вышеперечисленными параметрами, что, собственно, и является одной из важнейших причин создания Болонского соглашения. Все вышеперечисленные причины не могут, однако, соревноваться по важности с последней и, пожалуй, самой основной. появление Болонского процесса, прежде всего, связано с изменениями сложившихся моделей власти, а также сфер политического влияния государств. Если раннее признаками власти и политического влияния считались территориальные ресурсы, ресурсы недр, вооруженные силы, то на данный момент для усиления политической значимости необходимо наличие конкурентоспособной экономической системы, наличие эффективной системы управления, привлекательность для инвесторов и пр. Не менее важно здесь и качество человеческого потенциала. Таким образом, страны ЕС тщательнейшим образом приобретают и аккумулируют все необходимые элементы, обеспечивающие влияние на мировой арене.

Что же касается России, то страна в плане равенства и конкурентоспособности является «догоняющей». Это можно объяснить историческим фактором, вследствие которого мы можем наблюдать наличие несовершенств в управлении, прежде всего экономическом, дипломатии и мировой позиции. Для европейцев Россия является страной «третьего мира» и отношение к ней в некоторых странах как дальнего, так и ближнего зарубежья до сих пор остается несколько напряженным. Таким образом, интегрируясь в образовательное пространство ЕС, Россия имеет целью повысить как лояльность соседей, так и привлекательность своего рынка для инвестиций. Тем не менее нужно отметить, что по многим параметрам Россия еще остается на позициях старой модели политической активности: зависимость благосостояния от энергетических ресурсов, размера территории несколько препятствует переходу на новый уровень политической и экономической активности. Таким образом, если практика Болонского процесса наряду с другими глобализационными процессами ЕС укрепляет сильные стороны разных сфер развития государств, то Россия еще пытается ликвидировать недостатки системы управления и экономики. Другими словами, Болонский процесс является вызовом российскому государству на трех уровнях – экономическом, социальном и культурном, а также в контексте государственной власти [2, с. 15]. Естественно, желание сотрудничества России с ЕС выходит за рамки образовательной сферы и отвечает скорее требованиям развития страны в планетарном смысле, необходимо заявить о себе на политической арене, как о государстве, способном к диалогу, умело отстаивающим свои интересы.

Кроме того, участие в Болонском процессе влечет в России следующие изменения:

1) либерализацию, перевод на рыночные рельсы и дерегулирование экономической и социальной сфер в России, ограничение избыточного влияния государства, освобождение общества от патернализма и паразитического отношения к государству;

2) общественный плюрализм, развитие независимых общественных институтов (университетов, академических ассоциаций), гражданского общества и «третьего сектора»;

3) охранение национально-культурной и образовательной идентичности, традиций российской высшей школы;

4) воспитание нового поколения элиты, которая станет российской по наследию и культурной принадлежности и глобальной по уровню компетенции и перспективам [3, с. 45].

Очевидно, что активная адаптация к европейской модели образовательного процесса также влияет на другие системы государства. То есть образовательная реформа подразумевает ряд других: реформа рынка труда, административная реформа, бюджетная реформа и пр. Все эти процессы взаимосвязаны и должны проходить плавно и как можно менее болезненно для общества. Таким образом, очень важно не то, когда Россия адаптируется к необратимым процессам глобального масштаба, а то, как будет она в них участвовать. Тем не менее, на данный момент у России нет четкой намеренности вступать в ЕС и полностью принимать все условия совместного существования, поэтому и участие в Болонском процессе можно назвать несколько односторонним. Можно сделать вывод, что интеграция России в европейское образовательное пространство имеет для государства как внешний, так и внутренний положительный эффект. Влияние Болонского процесса в частности уже повлекло за собой выше упомянутые реформы в структуре государства, и, к тому же, несколько улучшили международный имидж России в европейском контексте. Здесь речь идет не столько о диалоге бюрократических и правовых организаций, сколько о сотрудничестве на более индивидуальном уровне: между образовательными учреждениями, фондами и организациями. Это усиливает влияние России на международном уровне не в качестве поставщика сырья, но в качестве делового партнера.

Тем не менее, при всем стремлении России интегрироваться в мировое образовательное пространство, необходимым остается сохранение национальной идентичности, как это, впрочем, важно для любого другого государства. Нужно отметить особую позицию России по отношению к Болонскому процессу, о чем речь шла уже ранее. Педагогические и методические традиции российского образования имеют богатую историю, адаптированы под российскую действительность (многонациональность, «закрытое» советское прошлое и пр.) Российское образование можно охарактеризовать как «книжное», академическое, то есть имеющее в качестве базы теоретический аспект знания, а не прикладной. Это касается как точных, так и гуманитарных наук. Данный факт имеет как положительные, так и отрицательные стороны. При этом российской системе обучения не стоит совсем отказываться от уже имеющихся образовательных кодексов и форм, но модернизировать и адаптировать их к приобретающим все большее влияние западным моделям и технологиям.

Таким образом, структуру российских интересов и возможностей можно охарактеризовать внутренним напряжением между стандартизацией и традицией. Это напряжение можно рассмотреть в двух ракурсах:

1) в плане политических действий оно может принять вид адаптации или сопротивления;

2) в плане политических результатов оно имеет внутренние и внешние аспекты проявления.

При этом становятся очевидными следующие решения:

1. Во внутренней сфере адаптация к Болонскому процессу может привести к модернизации высшего образования, дерегулированию в широком смысле и либерализации всего комплекса социально-экономических реформ [4, с. 32].

2. Во внешней сфере адаптация к Болонскому процессу окажет интеграционное и гармонизирующее воздействие на отношения между ЕС и Россией; Россия сможет сохранить ядро своей национальной культуры и образовательной идентичности и заявить о своих национальных традициях на широком европейском пространстве.

3. Напротив, сопротивление и оппозиция в отношении Болонского процесса могут привести к стагнации во внутриполитической сфере, т.е. расширению регулирования, бюрократизации и этатизму в высшем образовании, а также во всей сфере реформ.

4. Во внешней сфере это может привести к изоляции, консерватизму и закрытости системы образования в стране [5, с. 26]. Соответственно, Россия идет по пути интеграции, при этом стараясь не ущемить национальную идентичность собственной образовательной системы. Навязывание внешних образовательных стандартов не приведет к качественным изменениям в системе, а лишь к замедлению процесса адаптации, связанному с сопротивлением существующих ориентиров новым.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дементьев Б. Мировоззрение и образование: смена методологических приоритетов // Вестник Хабаровской государственной академии экономики и права. 2003. № 2–3. с. 17–21

2. Межевич Н. М. Костюк Е. С. Некоторые мировые тенденции в области развития образования // Экономика Северо-Запада: проблемы и перспективы развития. 2008. № 1 (35). с. 12–171.

3. Жуковский И. В. Интеграционные процессы в развитии международных образовательных проектов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2005. № 1 (40). с. 42–48

4. Байденко В. И. Болонские преобразования: проблемы и противоречия // Высшее образование в России. 2009. № 11. с. 30–36

5. Жуков А. Д. Современная экономика основана на знаниях // Высшее образование сегодня. 2009. № 1. с. 26–28

PREREQUISITES AND PROSPECTS OF INTEGRATION OF THE EU AND RUSSIA IN A SINGLE EDUCATIONAL SPACE

© 2015

N. N. Ignatieva, senior lecturer of the chair of foreign languages
E. V. Lisenkova, candidate of pedagogical sciences, docent of the chair of foreign languages
Nizhny Novgorod state engineering and economic institute, Knyaginino (Russia)

Abstract. The article considers the main causes and the positive impact of integration of the EU and Russia in a single educational space: economic, political, cultural and social. It analyzes the conditions of modern society in local and global scale, which identifies the need the including of countries in the Bologna process, which are different in the geopolitical aspect for the EU countries and Russia. It also indicates the position of Russia regarding the degree of involvement in the Bologna process and the reforms which are necessary for its timely and proper implementation. It underlines the role of infor-matization of educational process and other spheres of the society for its full development and compe-titiveness under the domination of a market economy. It considers as well the contact point of traditional Russian educational system and the current European one: practice orientation, specialization, etc. There are also the main priorities within re-orientation of the educational process in the framework of the agreement. In particular, along with the adaptation processes in education, traditional approaches, methods, recognized both in the Soviet and in the modern period of development of the educational system should be preserved.

Keywords: adaptation, academic mobility, the Bologna process, globalization, informatization, competitiveness, educational space, specialization.

УДК 372.881.1

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

© 2015

Л. М. Избаш, преподаватель физической культуры
Николаевский политехнический колледж, Николаев (Украина)

Аннотация. В статье осуществлен теоретический анализ понятий «культура», «здоровье», «культура здоровья», характеристику культуры здоровья, осуществлен анализ ее составляющих. Акцентировано внимание на понимании культуры здоровья как проявления развитой общечеловеческой культуры, которая включает осознание человеком высокой ценности своего здоровья и предусматривает понимание необходимости сохранения здоровья и его укрепления как непременного условия успешной самореализации. Определено содержание понятия «культура здоровья студента колледжа» как качественное образование личности, которое представляет собой единство духовных, биологических и социальных факторов и которые определяют его образ жизни и гуманистический смысл жизнедеятельности. Раскрыты компоненты, которые включает культура здоровья личности: интеллектуальный, эмоционально-ценностный, действенно-практический. Определенно, что формирование культуры здоровья студентов колледжа следует рассматривать как условие внутреннего духовного становления личности будущего специалиста. Указано, что культуру здоровья необходимо рассматривать как общекультурный феномен, как социальный механизм накопления, хранения информации о здоровье, здоровом образе жизни и всех его составляющих, с последующим переходом знаний в желание овладеть здоровьесберегающими и оздоровительными технологиями, а также способностью реализовать их в социальных отношениях, в своей будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: здоровье, культура, культура здоровья, компоненты культуры здоровья, принципы культуры здоровья, студент колледжа, профессиональная деятельность, личность, формирование культуры здоровья, педагогический феномен.

Постановка наукової проблеми та її значення. Пріоритетне значення формування культури здоров'я як основи якості життя студентської молоді у вихованні нової генерації громадян обумовлена, насамперед, потребами збереження здоров'я людини як найвищої суспільної цінності, а також виникненням тенденції погіршення стану здоров'я молоді. Ефективність освітнього процесу вищої школи має визначатися не лише формуванням професійної компетентності студентів, а також розвитком соціальних орієнтирів, мотивацією до здорового способу життя.

Проблема формування культури здоров'я майбутніх фахівців набуває в даний час особливої актуальності, оскільки соціально-економічні перебудови в Україні, глобальна економічна криза, погіршення побутових, екологічних, психологічних умов, демографічною обстановки негативно позначається на стані здоров'я дитячого і дорослого населення [1, с. 6-9; 2]. У Національній доктрині розвитку освіти наголошено, що пріоритетним завданням є «виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності» [3, с. 1]. Серед проблем сучасної педагогічної науки особливу актуальність набуває проблема саморозвитку культури здоров'я студентів як важливої соціально-педагогічної складової, від рішення якої залежать якість підготовки сучасних молодих фахівців, розвиток і використання інтелектуального потенціалу суспільства, його здоров'я [4].

Д. Чернілевський і О. Філатов надали наступну характеристику конкурентоспроможного фахівця: освоєння і вдосконалення професійної майстерності; адекватна поведінка в різних ситуаціях людського спілкування; підтримка і зміцнення здоров'я і працездатності; підтримання відповідного зовнішнього вигляду, формування власного іміджу; підвищення вимог до фізичної підготовленості фахівця, необхідної для високого професіоналізму, пов'язаного з великою напругою розумових, фізичних і психічних сил особистості. Майбутній фахівець повинен бути не лише різнобічно освічений, але і духовно багатий, фізично міцний і загартований [5].

Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми. Огляд наукової літератури дозволяє стверджувати, що сьогодні існує не тільки гостра необхідність у педагогічному дослідженні процесу становлення й розвитку культури здоров'я особистості, але й можливість його проведення, обумовлена глибоким теоретичним осмисленням проблеми й розробкою нових методологічних підходів до вивчення процесу формування культури здоров'я студентів коледжу.

Наукові дослідження вчених присвячені питанням культури здоров'я майбутніх фахівців (В. Бобрицька, М. Гриньова, В. Горчакова, Г. Долинський, В. Ірхін, В. Климова, Н. Кривошеєва, С. Лебедченко, Ф. Собякін, О. Удод, В. Язловецький та ін.) змісту і структурі культури здоров'я (І. Глинянова, Е. Вайнер, О. Мамаєва та ін.); формуванню культури здоров'я особистості (Е. Вайнер, Н. Гончарова, В. Горащук, О. Дубогай, В. Кириленко, В. Климова, Г. Кривошеєва, Ю. Лісіцин, В. Скумін).

Формулювання мети та завдань статті. Теоретичне осмислення сутності поняття «культура здоров'я особистості», визначення складових культури здоров'я студента коледжу.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Дослідження феномену «культура здоров'я особистості» передбачає розгляд наукових категорій «культура» і «здоров'я». Під культурою Ю. Бахтін розуміє систему знань, які сформувалася, цінностей, досягнень, поглядів і пріоритетів, ієрархію потреб, що склалася, а також різноманітність мотивів людської діяльності і форм їх реалізації, які акумулюють досвід попередніх поколінь і сприяють виробленню оцінних думок, формуванню особистих і суспільних установок, смаків, переконань, рішень, дій і вчинків [6, с. 35-39]. О. Степанов у «Психологічній енциклопедії» визначив «здоров'я як природний стан організму, що характеризується нормальним узгодженим перебігом усіх процесів і діяльністю всіх функцій, які забезпечують йому необхідну активність у взаємодії з навколишнім середовищем» [7, с. 143].

Вчений Л. Сущенко, аналізуючи здоров'я через освіту, характеризує його «як інтегральний стан організму людини і виділяє: фізичне здоров'я – стан гармонії морфофізіологічної структури тіла та функціонального стану систем життєзабезпечення людського організму (його показниками є фізичний розвиток людини, її фізична працездатність, фізична підготовленість, фізична форма, фізична активність); духовне здоров'я – здатність зберігати та використовувати духовність, доброту, творчість; соціальне здоров'я – ступінь або міра задоволеності своїм матеріальним добробутом, харчуванням, житлом, соціальним становищем у суспільстві, соціальною політикою (залежить від економічних чинників, стосунків особи із сім'єю, організаціями, через які здій-

снюються соціальні зв'язки – праця, відпочинок, побут, соціальний захист тощо); психічне здоров'я належить до сфери розуму, інтелекту, емоцій».[8, с. 318]. Визначення терміна «культура здоров'я» й розкриття його сутнісної характеристики неоднозначно тлумачиться різними авторами. Аналіз наукових джерел свідчить, що культура здоров'я особистості як наукова проблема вперше визначилась наприкінці XX століття (дослідження І. Брехмана, В. Климової, В. Скуміна).

Термін «культура здоров'я» було введено на початку 80-х років філософом В. Климовою, однак його зміст не було розкрито. В. Мосеюк під культурою здоров'я розуміє динамічний стереотип поведінки, що сприяє здоровому способу життя і визначає дбайливе ставлення до здоров'я оточуючих людей (В. Колбанов, Т. Берсєнєва), як сукупність валеологічної освіти та валеологічної діяльності (С. Васильєв), як частину загальнолюдської культури, яка передбачає знання людиною своїх генетичних, фізіологічних і психологічних можливостей, методів і засобів контролю щодо збереження та розвитку свого здоров'я, а також вміння передавати здоров'язберігальні знання іншим (Е. Вайнер) [9, с. 331-335]. Оскільки поняття «культура здоров'я» представляє собою багаторівневу освіту, охоплює майже всі сторони життя людини і є важливою складовою її загальної культури, обумовленої матеріальним і духовним середовищем життєдіяльності суспільства, то вчені виділяють критерії культури здоров'я і методи вивчення рівнів культури здоров'я особистості [10,с. 74-77]. О. Ахвердова і В. Магін [11, с. 12-18; 12] розглядають феномен «культури здоров'я», як інтеграційну особисту освіту, що є виразом гармонійності, багатства і цілісності особистості універсальності її зв'язків з навколишнім світом і людьми, а також здібності до творчої і активної життєдіяльності. Культура здоров'я як прояв розвиненої загальнолюдської культури, включає усвідомлення людиною високої цінності свого здоров'я та передбачає розуміння необхідності охорони здоров'я і його зміцнення як неодмінної умови успішної самореалізації людини. Культура здоров'я людини – це, перш за все, екологічна культура в широкому її розумінні, що спирається на гармонію всіх проявів людської діяльності та її взаємин з суспільством, що оточує людину, і природою.

У формуванні культури здоров'я значну роль грають такі напрями освітнього процесу, як фізичне виховання (сприяє формуванню фізичної культури), екологічна освіта (сприяє формуванню екологічної культури), духовно-етичне виховання, культурологічна освіта, а також – біологічна освіта, валеологічна освіта і виховання, що формують основи духовно-етичної, валеологічної і медичної культури людини [13, с. 44-46;14, с. 380-382].

Здійснивши системний аналіз і оцінку чинників, що впливають на культуру здоров'я вчені [15; 16, с. 74-77; 12] виділяють наступні принципи культури здоров'я: перший принцип – механізм збереження здоров'я, виявляється в соціальній захищеності громадян, що гарантують їм відносне матеріальне благополуччя, медичні послуги, соціальне забезпечення і так далі; другий принцип – підвищення резервів здоров'я, слід пов'язувати з соціальною активністю громадян, з правами громадян на вільний прояв своїх біологічних і соціальних можливостей і їх втіленням в життя; третій принцип – установка на здоров'я формується в результаті певної педагогічної дії, тому в структурі валеологічного забезпечення життєдіяльності особливе значення набуває педагогічний або виховний компонент суть якого полягає в «навчанні здоров'ю з найранішого віку». Така оцінка показує наскільки особистість усвідомлює здоров'я і культуру як загальнолюдські цінності, свій зв'язок з навколишнім світом і людьми свої дієво-вольові якості.

В. Бароненко [17, с. 74-77], також вважає, що культура здоров'я – найважливіша складова загальної системи культури, а П. Горащук [18] розглядає формування культури здоров'я як умову внутрішнього духовного становлення особистості. На думку вченого зміст культури здоров'я включає три компонента: інтелектуальний – знання в галузі валеології; емоційно-ціннісний – активне позитивне відношення до свого здоров'я, до організації здорового способу життя; дієво-практичний – застосування валеологічних знань, умінь і навичок в практиці організації здорового способу життя.

На нашу думку, культура здоров'я особистості – це важливий складовий компонент її загальної культури, обумовлений матеріальним і духовним середовищем життєдіяльності суспільства, що виражається в системі цінностей, знань, потреб, умінь і навичок щодо формування, збереження й зміцнення її здоров'я.

Дослідження показало, що сьогодні формування культури здоров'я молоді слід розглядати як:

– складний процес набуття студентами людських якостей, спрямованість яких визначається сучасними знаннями феномену здоров'я;

– явище, сутнісні характеристики якого забезпечують суб'єкт – суб'єктну єдність особистості, що виражається в одночасному засвоєнні гуманістичних цінностей і норм та ідеалу здоров'я;

– педагогічний феномен, який має свої особливості в контексті формування здоров'я особистості;

– рушійна сила, що активізує процес самопізнання, самовиховання, самовдосконалення, які відбиваються на фоні особистого зростання;

– невід'ємна частина цілісного навчально-виховного процесу в коледжі.

Основні напрями розвитку системи формування культури здоров'я студентів коледжу визначають розкриття теоретико-методологічних засад, посилення оздоровчого, культурологічного та аксіологічного підходів у навчально-виховному процесі навчального закладу.

Отже, формування культури здоров'я студентів насамперед варто розглядати як умову внутрішнього духовного становлення особистості майбутнього фахівця.

Культура здоров'я студента коледжу – це якісне утворення його особистості, що виявляється в єдності духовних, біологічних і соціальних чинників, які визначають її спосіб життя і гуманістичний смисл буття. Вона зумовлює подальший розвиток усіх різновидів культур і передбачає формування студента як цілісного індивіда, охоплюючи всі сторони його життя. Культура здоров'я покликана перетворити будь-яку сферу діяльності студента в засіб духовного, психічного й фізичного самовдосконалення, самооздоровлення.

Таким чином, культуру здоров'я студентів ми розглядаємо як найвищу умову їхньої найбільш повної самореалізації, активного життя, їхнього професійного становлення. Студент, який володіє високим рівнем культури здоров'я, характеризується тим, що він може, використовуючи сучасні методи теорії і практики фізичного виховання, прийоми, засоби оздоровлення, розробити дійову індивідуальну оздоровчу програму. Така особистість має можливість інтерпретувати, своєчасно коректувати зміст індивідуальної оздоровчої системи протягом усього життя.

Варто підкреслити тісний взаємозв'язок теоретичного, мотиваційного й практичного компонентів культури здоров'я студента коледжу. Вважаємо, що особистісна позиція студента, який має високий рівень культури здоров'я, – це свого роду проекція на ідеал культури здоров'я в єдності всіх складових. Єдність структурних компонентів культури здоров'я студента характеризується рівнем його загальної культури в цілому.

Загальна культура студента коледжу й культура здоров'я функціонально пов'язані між собою й визначають взаєморозвиток. Культура здоров'я студента виступає як єдність фізичних здібностей, гуманістичних ціннісних орієнтацій, знань і навичок поведінки і виражається в наявності й ступені розвитку задатків і здібностей бути здоровим: у змісті настанов на оздо-

ровчу діяльність; системі й глибині фізкультурних і валеологічних знань, що виявляється у володінні оздоровчими технологіями; наявності високого рівня духовності, що дозволяє орієнтуватися в різновидах цінностей і формувати через механізми гуманістичних ціннісних орієнтацій сприйняття навколишнього світу; в оздоровленні себе й оточуючих.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Спираючись на наукові підходи вчених до визначення змісту поняття «культура здоров'я», ми в своєму дослідженні розглядаємо культуру здоров'я як рівень розвитку особистості студента коледжу як суб'єкта здоров'єзберігаючої й оздоровчої діяльності відповідно до його інтересів, здібностей і можливостей. Культура здоров'я має два взаємозв'язані аспекти: культура здоров'єзбереження, попередження хвороб і культура підтримки, зміцнення здоров'я.

Культуру здоров'я необхідно розглядати як загальнокультурний феномен, що передбачає єдність, взаємовизначення і взаємовплив всіх його складових; як соціальний механізм накопичення, зберігання інформації про здоров'я, здоровий спосіб життя і всіх його складових, із подальшим переходом знань в бажання оволодіти здоров'єзберігаючими і оздоровчими технологіями, а також здатністю реалізувати їх в соціальних відносинах, в своїй майбутній професійній діяльності.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов формування культури здоров'я студентів політехнічного коледжу, висвітленні результатів проведеного педагогічного експерименту.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Анікєєв Д. М. Проблеми формування здорового способу життя студентської молоді / Д. М. Анікєєв // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту – 2009. – №2 – С. 6-9.

2. Раєвський Р. Т. Здоровье здоровый и оздоровительный образ жизни студентов / Р. Т. Раєвський, С. М. Канишевский: Под общ. ред. Р. Т. Раевского. – О.: Наука и техника, 2008. – 556 с.

3. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26, с. 1

4. Бальсевич В. К. Интеллектуальный вектор физической культуры человека (к проблеме развития физкультурного знания) / В. К. Бальсевич // Теория и практика физ. культуры. –1991. – № 7. – с. 37-41.

5.Чернилевский Д. В., Филатов О. К. Технология обучения в высшей школе. Учебное издание / Под ред. Д. В. Чернилевского. – М.: «Экспедитор», 1996. –288 с.

6. Бахтин Ю. К. Формирование культуры здоровья в педагогическом университете //Материалы VIII-й Всероссийской научно-практической конференции по проблемам непрерывного образования в области безопасности жизнедеятельности. 15-19 ноября 2004 г.» – СПб., РГПУ, Союз 2004. с. 35-39.

7. Психологічна енциклопедія» [Автор-упоряд. О. М. Степанов]. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.

8. Енциклопедія освіти/ [Акад. пед. наук; гол. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

9. Мосеюк В. Культура здоров'я соціального педагога як стратегічна проблема сучасного суспільства / К. Мосеюк // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. – 2011. – №3. – С. 331 – 335.

10. Кожанов В. В. Саморазвитие культуры здоровья студента в процессе спортивно-ориентированного физического воспитания. Научно-теоретический журнал «Теория и практика физической культуры» – 2006. – № 2 – С. 74-77.

11. Ахвердова О. А. К исследованию феномена «культура здоровья» в области профессионального физкультурного образования. / О. А. Ахвердова, В. А. Магин // Теория и практика физической культуры – 2002. – № 9 – С. 12-18.

12. Магин В. А. Формирование культуры здоровья личности будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / В. А. Магин – Ставрополь 1999, 185 с.

14. Бахтин Ю. К., Корчагина Г. А., Соломин В. П. Профессионально – в защиту валеологии/ отзыв на статью З. И. Тюмасевой «Невалеологические проблемы валеологии» – Народное образование. 2004, № 2. – С. 44-46.

15. Пазыркина М. В., Сопко Г. И., Журина Т. Г. Значение валеологической культуры в формировании здоровья педагога. // Молодой ученый № 3 (38), 2012. Т.III. – С. 380-382.

16.Аллакаева Л. М. Педагогические основы формирования культуры здоровья школьников: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. М. Аллакаева М., 2003. – 234 с.

16. Кожанов В. В. Саморазвитие культуры здоровья студента в процессе спортивно-ориентированного физического воспитания. Научно-теоретический журнал «Теория и практика физической культуры» – 2006. – № 2 – С. 74-77.

17. Бароненко В. А. Концептуальный подход к проблеме культуры здоровья / В. А. Бароненко // Валеология – 2002. – № 3 – С. 74-77.

18. Горащук В. П. Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди В. П. Горащук – Х., 2004.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

© 2015

Л. М. Ізбаш, викладач фізичної культури
Миколаївський політехнічний коледж, Миколаїв (Україна)

Анотація: У статті здійснено теоретичний аналіз понять «культура», «здоров'я», «культура здоров'я», характеристику культури здоров'я, здійснено аналіз її складових. Акцентовано увагу на розумінні культури здоров'я як прояву розвиненої загальнолюдської культури, що включає усвідомлення людиною високої цінності свого здоров'я та передбачає розуміння необхідності охорони здоров'я і його зміцнення як неодмінної умови успішної самореалізації людини. Розглянуто культуру здоров'я студента коледжу як якісне утворення його особистості, що являє собою єдність духовних, біологічних і соціальних чинників, які визначають її спосіб життя і гуманістичний смисл життєдіяльності. Розкрито компоненти, які включає культура здоров'я особистості: інтелектуальний, емоційно-ціннісний, дієво-практичний. Визначено, що формування культури здоров'я студентів коледжу слід розглядати як умову внутрішнього духовного становлення особистості майбутнього фахівця. Зазначено, що культуру здоров'я необхідно розглядати як загальнокультурний феномен, як соціальний механізм накопичення, зберігання інформації про здоров'я, здоровий спосіб життя і всіх його складових, із подальшим переходом знань в бажання оволодіти здоров'єзберігаючими і оздоровчими технологіями, а також здатністю реалізувати їх в соціальних відносинах, в своїй майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: здоров'я, культура, культура здоров'я, компоненти культури здоров'я, принципи культури здоров'я, студент коледжу, професійна діяльність, особистість, формування культури здоров'я, педагогічний феномен.

A CULTURE OF HEALTH OF COLLEGE STUDENTS AS A RESEARCH AND EDUCATIONAL PROBLEMS

© 2015

L. M. Izbash, teacher of Physical Education
Nicholas Polytechnic College, Nikolaev (Ukraine)

Abstract. The theoretical analysis of concepts «culture», «health», «culture of health», description of culture of health, the analysis of its constituents is carried out in the article. Attention is made on understanding of culture of health as displaying of a developed general mankind culture, which includes the awareness by a man of a high value of health and foresees understanding of necessity of health maintainance and its strengthening as a necessary condition of successful self-realization. Maintenance of concept «Collegian's culture of health » is considered as a high-quality formation of personality, which presents the unity of spiritual, biological and social factors and which determine its way of life and humanism sense of vital functions. Components are exposed, which are included with the culture of health of personality: intellectual, emotionally valued, effectively practical. It is defined, that the forming of collegians' health culture should be viewed as a condition for the internal spiritualformation of the personality of a future specialist. It is considered, that the culture of health should be viewed as a general cultural phenomenon, as a social mechanism of accumulation, keeping of information, healthy lifestyle and all its components with the following transition of knowledge in a desire to own healthkeeping and wellness technologies, and also the ability to realize them in social relationships, in future careers.

Keywords: health, culture, culture of health, components of culture of health, principles of culture of health, collegian, professional activity, personality, forming of culture of health, pedagogical phenomenon.

УДК 37.015: 371.476.022

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ МУЗЫКИ В ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

© 2015

Н.М. Камилова, старший преподаватель кафедры педагогики
Азербайджанский государственный педагогический университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация. Проблемы военно-патриотического воспитания учеников начальных классов на основе азербайджанской музыки являются актуальными как с точки зрения формирования личности ребенка, так и в плане эстетического воспитания. Использование азербайджанской музыки в процессе обучения формирует характер, нравственные и духовные качества, чувство любви к родной земле и патриотизма, одним словом, оказывает огромное положительное влияние на внутренний мир школьников. Следует отметить, что разучиваемые на уроках музыки песни военно-патриотической и гражданственной тематики, вызывают у школьников глубокие духовно-нравственные переживания, формируют их идейные позиции и патриотические чувства. Кроме того, это может стать решающим фактором при выборе в будущем, например, военных профессий. Каждая песня, разучиваемая на уроках музыки, а также образцы музыки для слушания в рамках различных компонентов воспитания, обладают многосторонним воспитательным характером, в том числе и военно-патриотическим. Например, песни композиторов Т.Гулиева «Мингечевир», С.Рустамова «Азербайджан» воспитывают любовь к родному краю, А.Рзаевой «Сын партизана», С.Алескерова «Бессмертный полководец» (о герое Советского Союза, генерале Ази Асланове), О.Зульфугарова «Мехти» (о герое Советского Союза партизане Мехти Гусейнзаде) и др. формируют у школьников героические, военно-патриотические, борцовские качества.

Ключевые слова: азербайджанская музыка, военно-патриотическое воспитание, песня, учащиеся начальных классов, система образования, особенности патриотических песен.

Сегодня, когда 20 % территории нашей страны оккупировано, военно-патриотическое воспитание учащихся является одной из наиважнейших проблем, стоящих перед общеобразовательной школой. Ведь сегодняшние школьники – это завтрашние солдаты, офицеры, генералы, герои. «Главная задача современной школы — раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире» [1, с.322].

Основы нравственных и духовно-эстетических качеств человека закладываются еще в раннем детстве. Формирование всех этих качеств нельзя рассматривать вне проблемы воспитания. В этой связи невозможно отрицать роль в этом процессе различных дисциплин, преподаваемых в школах, особенно музыки.

Влияние музыки на духовно-эстетическое и нравственное воспитание школьников отражено в современной музыкально-педагогической литературе. Так, проф. Т.Кенгерлинская пишет по этому поводу: «Музыкальное искусство полифункционально, но его главная роль в том, что оно призвано сделать свой существенный вклад в формирование всесторонне и гармонически развитой личности» [2, с.218].

О влиянии музыки на патриотические чувства детей говорит и российский исследователь Ю.Бахтин: «Большие потенциальные возможности нравственно-патриотического воздействия заключаются в музыке. Поскольку музыка способна воздействовать на чувства, настроение ребёнка, постольку она способна преобразовывать его нравственный облик и духовный мир» [3, с.350]. Поэтому ее использование в школьной практике возможно и даже целесообразно.

Использование азербайджанской музыки в процессе обучения формирует характер, нравственные и духовные качества, чувство любви к родной земле и патриотизма, одним словом, оказывает огромное положительное влияние на внутренний мир школьников. Проф. Ж.Кадымова так пишет об этом: «Обновление содержания музыкального образования через усиление акцентов музыкальной ментальности, безусловно, первостепенная задача музыкальной педагогики Азербайджана» [4, с.31].

Как известно, музыка, будучи мощным средством эстетического воспитания, развивает творческие способности и целый ряд нравственных качеств у школьников, одновременно она способствует выработке у подрастающего поколения военно-патриотических качеств. По этому поводу Ф.Хидаятова пишет: «Военно-патриотические качества относятся к политическим… в них входят мужество, бдительность, смелость, преданность и верность своей стране…» [5, с.89].

Так, разучивание песен о павших героях воспитывает у школьников чувства гордости и героизма. Разучивание же грустных, полных боли и страданий песен о невинных жертвах Карабахской войны (детей, женщин, ста-

риков) – чувство ненависти к врагам, рождает у них стремление во что бы то ни стало восстановить справедливость и вернуть утраченную землю, завещанную нам нашими предками.

Однако патриотические чувства можно воспитывать и песнями другого плана. Так, рассказ учителя о запуске Азербайджаном спутника в космос вызывает чувство гордости у школьников. В этой связи песня С.Рустамова «Корабль, плывущий в небе» и Ф.Амирова «Песня бипбипа» воспринимается детьми с большим воодушевлением.

С другой стороны, песня Т.Гулиева на трудовую тематику «Нефтяники» одновременно с привитием учащимся любви к труду, для страны, находящейся в военных условиях, где и в тылу тоже находится фронт, может носить также патриотическую воспитательную функцию. Для этого учитель должен разъяснить школьникам, что нефть – это стратегически важный военный продукт, поэтому труд нефтяников не менее важен, чем служба военных. Учитель разъясняет учащимся, что во время Великой Отечественной войны одним из основных условий победы бывшего Советского Союза были непрерывные, круглосуточные поставки бакинской нефти любой ценой, благодаря чему советские самолеты, танки и военные грузовики могли функционировать. Также и в Карабахской войне труд нефтяников Азербайджана, добывающих нефть, из которой делают бензин, керосин и различные другие важные продукты, двигавшие военную технику, является равным военной службе. Значит, песню «Нефтяники» можно использовать как в трудовом, так и в военно-патриотическом воспитании.

Таким образом, происходит взаимосвязь различных компонентов воспитания. Конечно же, создание подобной связи требует от учителя музыки творческого подхода к процессу обучения.

В нижеуказанной схеме (рис.1) методом кластерного анализа показано воспитательное значение песни Т.Гулиева «Нефтяники»:

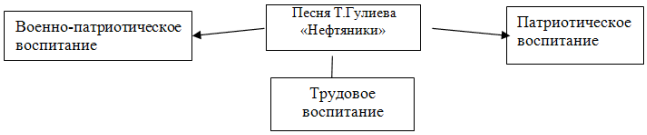


Рис.1

Как видно из схемы, обычная, посвященная профессии нефтяников песня, с первого взгляда имеющая отношение лишь к трудовому воспитанию, может быть использована также в патриотическом и военно-патриотическом воспитании, а в широком смысле – в идейно-нравственном и духовном воспитании подрастающего поколения.

Учитель музыки, разучивая с классом эту песню, должен разъяснить ученикам, что морские нефтяники и в холод, и в зной, не страшась бурь и штормов, обеспечивают нашу промышленность и военную технику этим ценным продуктом. Детям надо также объяснить, что благодаря нефтепродуктам, в наших домах, на улицах и в учреждениях горит свет, т.е. нефть – это еще и электроэнергия. И если сегодня даже в самых отдаленных горных деревнях есть тепло и свет, то это полностью заслуга тяжелого труда наших нефтяников. Значит, и нефтяников можно считать героями, а вернее – героями труда.

Выходит, что и нефтяники каждый день, час, денно и нощно работают в тылу на трудовом фронте, что благодаря им недалек тот день, когда оккупированные земли будут возвращены. В результате их труда наш народ живет в достатке, экономика развивается, военная промышленность укрепляется, одним словом, наше государство, страна процветает. Подобная беседа воспитывает в школьниках сознательность, трудолюбие, чувство гордости, и в то же время стремление к справедливой борьбе за освобождение оккупированных земель.

Рассмотрим пути и возможности использования военно-патриотической тематики в процессе разучивания песен при обучении предмету «Музыка» в начальных классах.

В 1-м классе с целью военно-патриотического воспитания можно использовать песню «Марш пограничников» (муз.О.Раджабова, сл.А.Агаева). Простая мелодия песни соответствует возрастным особенностям первоклассников. Каждый куплет песни состоит из трех шеститактовых фраз. Синкопированный ритм еще более подчеркивает маршевый характер музыки. Этот ритм вытекает из ритмического строения поэтического текста (рис.2).

При сравнении нотного и поэтического текста мы видим, что синкопированный характер мелодии присутствует и в словах:



Рис. 2

Поэтому прежде, чем разучить с учащимися мелодию песни, полезно просольмизировать текст, с хлопаньем в ладоши в данном ритме. После того, как текст будет выучен в нужном ритме, можно приступать к разучиванию мелодии. Затем соединить слова и мелодию первой фразы, потом вторую фразу выучить точно также, таким образом поэтапно разучив весь куплет.

Припев песни, в отличие от куплета, состоит из двух коротких одинаковых фраз по четыре такта (рис.3). Здесь нет синкопированного ритма, поэтому сольмизация текста с прихлопыванием не составит труда даже для первоклассников:

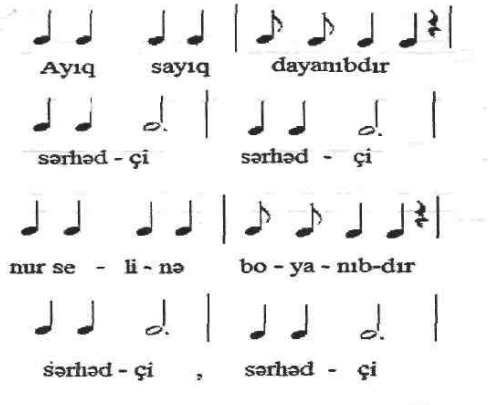


Рис.3

Ритмическое строение припева также соответствует ритмическому построению поэтического текста. Таким образом, разучивается и припев песни О.Раджабова «Марш пограничников». В заключении дети исполняют последовательно куплет и припев песни.

Поскольку в первом классе учащиеся еще не знают нот, песня разучивается по слуху при помощи повторения фраз за исполнением учителя. При этом большое значение имеет умение ребенка сначала услышать, а потом повторить мелодию песни. Для этого учитель должен научить детей слушать, развивать их внимание и слух. Дети со слабым вниманием плохо запоминают услышанную мелодию. Поэтому учитель должен увлекать детей и повышать их интерес к разучиваемой песне, чтобы удерживать внимание таких детей.

Таким образом, в первом классе учитель должен использовать метод «услышь-исполни». Чтобы повысить интерес учащихся первого класса к разучиваемой песне, учитель сам должен уметь выразительно исполнять ее. Кроме того он должен подготовиться как бы к презентации песни, например, в данном конкретном случае подготовить слайды или даже короткий видеоролик о буднях пограничников, который может сопровождаться пояснительной беседой.

Во втором классе песня У.Гаджибейли «Пилоты» на сл. М.Сеидзаде является прекрасным и нужным примером в деле военно-патриотического воспитания школьников. Песня посвящена нашим героическим летчикам. Песня «Пилоты» бодрого характера, оживленного темпа написана в трехдольном размере (3/4). Диапазон песни от ноты «ре» 1-й октавы до ноты «до» второй октавы очень удобен для исполнения учащимися данного возраста. Несмотря на то, что песня звучит в ре-миноре (минор – условно, поскольку здесь скорее все же азербайджанский лад «баяты-шираз»), оживленный темп придает ей бодрое настроение:



Рис.4

Как видно из примера, куплет песни состоит из двух предложений по четыре такта. Припев песни также состоит из двух четырехтактовых предложений. 1-е и 2-е предложения оканчиваются на квинте ре-минора, припев же, начинаясь с квинты, секвенционным движением опускается вниз к тонике, т.е. к ноте «ре». Мелодия песни, лишенная скачков, сначала постепенно поднимается вверх, а потом также опускается вниз к тонике. Подобное простое развитие мелодии песни дает возможность для легкого усвоения ее детьми.

Прежде, чем начать разучивание песни, учитель должен провести короткую беседу о пилотах, разъяснить, что в данном случае это слово употребляется в значении «летчик», что песня посвящена празднику 9 мая – Дню победы над фашизмом. Учитель рассказывает, что сегодняшняя независимая Азербайджанская Республика когда-то была в составе государства, которое называлось СССР, и вместе с другими народами этого государства наша республика тоже боролась против фашизма, что и наш народ понес потери, но вместе с этим из него вышли и герои. Беседа может сопровождаться подборкой слайдов или видеоматериала из Интернета о летчиках-героях.

После разучивания песни учитель задает детям следующие вопросы:

– Ребята, понравилась ли вам песня?

– Пилоты и летчики – это люди одной профессии или разных?

– Чем управляют пилоты?

– А чем управляют летчики?

– Ребята, какова эта песня по характеру: грустная или бодрая?

– А можно ли маршировать под эту музыку? А танцевать?

В зависимости от ответов учеников учитель определяет, усвоили ли дети содержание беседы и характер песни. После такого интерактивного разбора песни, учитель приглашает нескольких учеников к доске для танца, а сам за инструментом вместе с остальным классом исполняет ее, одновременно предлагая классу хлопать в ладоши в ритме песни. Наблюдения из школьной практики показывают, что подобное исполнение песни очень нравится детям, и они с большим воодушевлением поют ее.

После этого учитель вновь обращается к классу с вопросами:

– Дети, «Пилоты» – это песня-марш или песня-танец?

– Вы бы хотели стать пилотами, когда станете взрослыми?

Как правило, большинство детей (около 70% класса) и все мальчики выражают желание стать пилотами. Таким образом, мы видим, что при грамотно построенном учебном процессе даже самая незатейливая песня на военную тематику может стать импульсом для пробуждения желания у детей приобрести в будущем военную профессию.

В 3-м классе с целью военно-патриотического воспитания учащихся можно использовать песню У.Гаджибейли на слова М.С. Ордубади «Марш солдат». В тексте песни отражены такие качества, как смелость, благородство, бесстрашие наших воинов, готовность бороться за Родину до победного конца. Несмотря на то, что эта песня была создана в 30-х годах XX века, в ней каким-то чудесным образом нашла отражение тема трехцветного флага Азербайджана (известно, что в советский период все флаги союзных республик были красными, только с различной символикой). Поэтому она звучит очень современно.

Перед разучиванием песни учитель проводит беседу о трехцветном флаге нашей страны, об истории его появления во времена Демократической Республики (1918 г.), о значении каждого цвета и т.д. Кроме того учитель подбирает слайды с портретами создателей первой парламентской республики на всем востоке – М.А.Расулзаде и Ф.Х.Хойского. Наблюдения показывают, что когда учитель разъясняет, раскрывает смысл слов песни и при этом использует наглядные пособия, это воздействует на учащихся и вызывает у них военно-патриотические чувства. После такой беседы дети с большим интересом слушают песню в исполнении учителя.

Песня «Марш солдат» звучит в ладе си-бемоль раст (что созвучно си-бемоль мажору), в размере 2/4. Диапазон песни от ноты «фа» 1-й октавы до ноты «ре» 2-й октавы, что соответствует диапазону голосов детей этого возраста. Ритм песни, исполняемой на форте, напоминает четкие и уверенные шаги солдат (рис.6). Первая фраза песни состоит из двух предложений по 4 такта. Вторая фраза по мелодии точно повторяет первую, но исполняется с другими словами:



Рис.5

После разучивания песни учитель обращается к классу с вопросами:

– В каком жанре написана песня У.Гаджибейли «Марш солдат»?

– Можно ли танцевать под такую музыку?

– А шагать?

– Сколько цветов на нашем флаге?

– Какие это цвета?

Ученики отвечают на вопросы. А учитель добавляет: флаг – это один из атрибутов нашего государства, а кроме этого еще имеется герб и гимн. Все эти три атрибута являются священными, люди должны относиться

к ним уважительно, а когда звучит гимн, надо слушать его стоя. Наш гимн тоже написан великим азербайджанским композитором У.Гаджибейли. Таким образом, посредством песни «Марш солдат» учитель не только развивает военно-патриотические качества школьников, но и дает детям краткую информацию о государственных атрибутах, формирует у учащихся чувство уважения к ним.

В 4-м классе следует продолжать работу по военно-патриотическому воспитанию учащихся. Для этого можно использовать песни С.Алескерова «Бессмертный полководец», О.Зульфугарова «Мехди», азербайджанскую народную песню «Гачаг Наби» и др.

При разучивании песни «Мехди» композитора О.Зульфугарова на слова Дж.Джавадлы учитель не только проводит беседу о герое-партизане, но и при помощи Интернета демонстрирует отрывки из фильма «На дальних берегах». Замечено, что это оставляет неизгладимое впечатление на детей, их лица меняются в ходе просмотра: на них отражается чувство ненависти к фашистам. Некоторые из детей говорят, что видели этот фильм по телевидению.

В тексте песни упоминаются имена азербайджанских национальных героев – Бабека и Кёроглу. Учитель дает детям короткую информацию о руководителе восстания IX века против арабских завоевателей – Бабеке и борце против ханов за права угнетенного народа XVI века – Кёроглу. Учитель разъясняет, что Мехди – продолжатель дела Бабека, Кёроглу и Гачаг Наби (руководитель восстания против феодалов 19 в.). Здесь мы видим, что при помощи одной песни о герое-партизане, можно затронуть несколько исторических периодов Азербайджана, показать героизм азербайджанского народа в различных ситуациях.

Умело используя на уроках музыки произведения азербайджанских композиторов, а также образцы азербайджанской народной музыки военно-патриотического содержания, учитель музыки должен воспитывать у школьников эмоциональное отношение к этой музыке. «В современных условиях образовательной деятельности идеи патриотизма могут и должны стать тем стержнем, вокруг которого формируются высокие, социально значимые чувства, убеждения, позиции и устремления молодёжи, воспитывается её готовность и способность к активным действиям на благо Отечества» [6, с.306].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Кудрявцева Т.А. Патриотическое воспитание: теория и современная образовательная практика в сфере дополнительного образования на примере собственной педагогической практики. /Сборник научных трудов.– СПб.: Из-во РГПУ им. А.И.Герцена; АСТЕРИОН, 2011, с. 321–326.

Кенгерлинская Т.Ф. Интегративный принцип построения системы специальной педагогической подготовки. /Дис-я на соиск. уч. ст. доктора пед. наук, Баку, 2007, 307 стр.

Бахтин Ю.К. Патриотическое воспитание как основа формирования нравственно здоровой личности / Ю. К. Бахтин // Молодой ученый. 2014. №10. С. 349-352.

Кадымова Ж.Г. Проблемы музыкального обучения и воспитания в Азер-байджане на современном этапе и пути их решения./Автореферат дис-и на соиск. уч. ст. докт. пед наук. Баку, 2007, 53 с.

Хидаятова Ф.Ш. Музыка и воспитание гражданственности. Баку: «Ширваннешр», 2009, 186 с.

Пономарёва И.А. Патриотическое воспитание школьников: теория и современная образовательная практика. / «Единство образовательного пространства как междисциплинарная проблема» - Сборник научных трудов./ СПб.: Из-во РГПУ им. А. И. Герцена; АСТЕРИОН, 2011, с. 308–311.

USE AZERBAIJANI MUSIC IN THE MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF PUPILS PRIMARY SCHOOL

© 2015

N.M. Kamilova, senior lecturer in pedagogy
Azerbaijan State Pedagogical University, Baku (Azerbaijan)

Abstract. Problems of military-patriotic education of primary school pupils on the basis of Azerbaijani music are relevant from the point of view of the formation of the child's personality, and in terms of aesthetic education. Use of Azerbaijani music in learning shapes the character, moral and spiritual qualities, feelings of love for his native land and patriotism, in a word, has a tremendous positive effect on the inner world of students. It should be noted that to unlearn the lessons of music songs military-patriotic and civic subjects, pupils cause profound spiritual and moral experiences that shape their ideological positions and patriotic feelings. Furthermore, this can be a decisive factor when choosing the future, for example, military occupations. Each song, learned the lessons of music and music samples for hearings in the various components of education, has a versatile educational nature, including the military-patriotic. For example, songs of composers T.Gulieva "Mingechevir" S.Rustamov "Azerbaijan" bring love to the native land, A.Rzaevoy "Son partisan" S.Aleskerova "immortal leader" (the hero of the Soviet Union, General Hazi Aslanov), O .Zulfugarova "Mehdi" (the hero of the Soviet Union Mehdi Huseynzade partisan), and others. Indoctrinate schoolchildren heroic, military, patriotic, wrestling quality.

Keywords: Azerbaijani music, military-patriotic education, song, primary school pupils, the education system, especially patriotic songs**.**

УДК 376.64(438):378.147

ЕВРОСИРОТСТВО В ПОЛЬШЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

© 2015

О. Е. Карпенко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и дошкольного воспитания
Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко (Украина)

Аннотация. В статье раскрыты сущность дефиниции «евросиротство», причины и последствия трудовой миграции в Польше, а также типы мигрантских семей. Освещены социально-педагогические условия опеки и воспитания евросирот. Еврородители создают специфическую воспитательную среду своим детям, представляя им окружающий мир через собственную призму восприятия, прививая им образцы, модели и механизмы отношений, с которыми дети войдут в жизнь.

Ключевые слова: евросиротство, опека, миграционная семья, воспитание, дети, Польша.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Одним из негативных последствий оттока человеческого капитала за границу является распространение социального сиротства. Миграция как древний по происхождению и постоянный элемент жизни человечества обусловлена его отношениями с природной средой и обществом, включая культурные и политические факторы. Люди издревле вели кочевой образ жизни, часто меняли местность, чтобы выжить. Если в первобытном обществе доминировали отношения с окружающей средой, то сегодня они включают различные общества и государства, выражаясь в демографических изменениях, политической экспансии или религиозных нормах [1, с. 137].

В последние годы миграция растет в мировом масштабе. Трудовые мигранты выезжают за границу ради благополучия детей, зарабатывая средства на их образование, жилье, обеспечение ежедневных потребностей. Однако эти благие намерения сопровождаются огромными нравственными потерями. Брошенные родителями в малолетнем возрасте на длительное время дети вырастают без них и очень рано привыкают ко взрослой жизни. Иногда они даже не хотят, чтобы родители возвращались. По данным опроса, проведенного среди работающих мигрантов, девять из десяти имеют детей. Воспитанием каждого четвертого ребенка в Украине занимается отец. У каждого шестого ребенка за границей находятся оба родителя, поэтому за ним ухаживают бабушка или дедушка. Двое из десяти работающих оставили своих детей на близких родственников [2]. В Украине уже более 3,5 млн детей стали социальными сиротами [3]. Вместо школы дети мигрантов, лишенные родительского контроля, тратят все больше времени на алкоголь, наркотики, игровые автоматы, хулиганят и даже разбойничают. Подростки, лишенные воспитания родителей, – фактически потерянное поколение. Повлиять на них не сможет ни одна семья, ни одно учреждение не сможет их перевоспитать. Следует подчеркнуть, что проблема социального и национального сиротства является лишь концентрированным выражением современных негативных тенденций социально-экономического развития.

Анализ последних публикаций. Проблема социального сиротства является предметом многочисленных междисциплинарных исследований: социологических (Л. Волынец, А. Коваленко, Л. Филиппова), психологических (Е. Волянская, Н. Иванова, Л. Олиференко) и социально-педагогических (Л. Артюшкин, М. Галагузова, Н. Комарова, Ж. Петрочко, И. Пеша, А. Поляничко). Различные аспекты социального сиротства как общественной проблемы охарактеризованы в исследованиях ученых И. Братусь, И. Зверевой, А. Капской, В. Оржеховской. Злободневные вопросы сиротства и воспитания детей-сирот в Польше нашли отражение в публикациях таких украинских исследователей, как К. Дзюбинская (опека и воспитание детей в деятельности польских благотворительных обществ), О. Карпенко (опека над детьми в педагогической теории и практике), Ю. Якима (воспитание детей-сирот в межвоенный период), Н. Романовой (адаптация в Украине польской модели детского дома нового типа для детей-сирот). В 2007 г. Украинский благотворительный фонд “Благополучие детей” начал внедрение польской модели детского дома нового типа для детей-сирот. Однако проблемы евросиротства в Польше, а также социально-педагогические условия опеки и воспитания евросирот требуют дальнейшего глубокого изучения.

Формирование целей статьи (постановка задания). Теоретически обосновать сущность дефиниции «евросиротство» и проанализировать социально-педагогические условия опеки и воспитания над детьми в Польше.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В XXI веке значительно возросла миграция граждан за границу с целью заработать больше, чем у себя на родине. Это негативное явление приобрело глобальный масштаб. В 90-х гг. XX в. трудоустройство за границей воспринималось как положительная тенденция, свидетельствующая о высоком уровне достижений работающего, его материальном благополучии. После приобретения статуса члена Европейского Союза в 2004 г. поляки получили возможность легально трудоустраиваться в других странах. Количество лиц, выехавших на работу за границу, в частности, в Великобританию и Ирландию, резко увеличилось. Стремление найти более Желание найти более высокооплачиваемую работу или работу вообще, улучшить уровень благосостояния являются сегодня, как и раньше, главными причинами выезда из Польши.

Во втором десятилетии XXI в. очень сложно определить численность евросирот в Польше. Еще в конце 2008 г. Уполномоченный по правам ребенка инициировал исследование вопросов евросиротства, показавшее, что каждый четвертый ученик в Польше – евросирота, воспитанием 46% детей занимаются бабушки и дедушки, 29% – один из родителей, а 7% – родственники, взрослые братья или сестры. Двое из 100 несовершеннолетних предоставлены сами себе. В 2009 г. в 110 тыс. польских семей дети воспитывались минимум без одного из родителей, мигрировавших за границу в поисках работы [4].

В Польше сегодня миграция достигла максимального уровня за всю ее историю. Мотивы выезда мужчин или женщин за границу следующие:

а) поиски «хлеба насущного»;

б) улучшение материальной ситуации семьи;

в) приобретение средств на содержание и обеспечение достойных условий жизни для своих детей;

г) поиски подходящего кандидата в мужья;

д) карьера, получение лучшего образования, работа в престижной зарубежной фирме [5, с. 137].

Большинство из родителей оправдывают свою миграцию за рубеж интересами детей. Но смогут ли деньги компенсировать длительное отсутствие отца или матери, появляющихся неизвестно когда и едущих на неизвестное время. Конечно, среди тех, кто постоянно проживает с ребенком, не все являются идеальными родителями. Не лучше выглядит ситуация, когда один из родителей выехал за границу и, приезжая домой, часто «цепляется»

к ребенку, поскольку не знает его интересов и потребностей, предпочтений, а в конечном итоге – и его самого [6, с. 43].

Общеизвестно, что раньше родители чрезвычайно редко оставляли своих детей. Обычно последние выезжали за границу и все вместе начинали «новую жизнь». В последнее время родители все чаще едут на работу за границу, а дети остаются без их опеки. К сожалению, отец и мать не осознают, что дети часто не умеют преодолеть тоску и, что хуже всего, – чувствуют себя брошенными самыми близкими людьми. Такая ситуация привела к появлению в научной литературе негативных дефиниций «евросирота» и «евросиротство». Уполномоченный по правам ребенка определяет евросиротство как феномен оставления родителями, выезжающими за границу (...), детей на родине, лишение детей постоянного контакта одним из родителей, порождающие у ребенка трагическое ощущение брошенного сироты [7, с. 2].

Исследовательница Е. Завишы-Маслык трактует евросиротство как «оставление ребенка в стране на время под опекой третьих взрослых [...], обусловленное выездом обоих родителей за границу (на территорию Европы) с целью заработка, а также постоянной поддержкой контактов (телефон, Интернет, переписка)» [8, с. 41]. С. Урбанска приравнивает к евросиротству и ситуацию с детьми, когда родители работают на территории Польши, но много времени находятся за пределами дома. Общими между трудоустройством в Польше и за рубежом являются ослабление родственных связей, разлука с близкими [9]. Этой точки зрения придерживается и М. Колянкевич, утверждая, что термин «евросирота» ребенок, родители которого работают за границей, воспринимает очень болезненно. «Нельзя сказать ребенку, отец или мать которого выехали за границу, что он сирота. Ведь сиротой он не является» [10, с. 81]. Но по существу, каждый ребенок, один или оба родителя которого выехали за границу, фактически является евросиротой. К счастью, иногда физическое отсутствие одного или двух родителей не нарушает эмоциональных связей, если хотя бы один из взрослых в дальнейшем продолжает выполнять свои функции.

К. Пшичинек, в зависимости от количества отсутствующих родителей, семьи мигрантов классифицирует на те, в которых:

1) отец уехал за границу;

2) мать уехала за границу;

3) оба родителя находятся за границей [11].

По времени отсутствия она различает мигрантские семьи: периодические, в которых родители мигрируют на короткий временный промежуток; долговременные, в которых родители находятся за рубежом от одного до нескольких лет. Типы семей по месту и характеру выезда обоих родителей:

а) оба родителя вместе находятся за границей в одном и том же месте и в одно и то же время;

б) оба родителя вместе работают за границей в одно и то же время, но в разных местах;

в) один из супругов длительное время пребывает за границей, а второй приезжает время от времени;

г) один из супругов работает за границей в течение определенного времени, возвращается, а затем выезжает второй.

Исследовательница К. Высоцка утверждает, что зарубежные поездки родителей на заработки – это большой шанс для возрастания материального благополучия семьи и реализации мечты об улучшении быта. Однако не нужно забывать, что миграция может и негативно влиять на семейные связи, а также на окружение и среду, в которой растет ребенок. Постоянное общение, толерантность и умение взрослых сохранять позитивные отношения позволяют ребенку открыто выражать свои чувства, стремления и потребности, устраняют у него ощущение ненужности, одиночества или брошенности [12, с. 138].

Миграция может быть непосредственной, но не единственной причиной дисфункции семьи. Если семейные проблемы имели место раньше, то миграция является чаще всего следствием определенного процесса, неформальным санкционированием частичного распада семьи, но не его главной причиной. Даже если один из родителей принимает решение о выезде по другим причинам, чем дисфункциональные отношения в семье (например, улучшение своего материального положения), такая миграция может привести к ее распаду, предыдущую неблагополучную ситуацию в семье [13, с. 22].

Заслуживает внимания анализ ситуации еврородителей и евродетей, сделанный В. Гвиздек [14]. Евродети на примере своих еврородителей осознают, что нельзя рассчитывать на взрослых, потому что они физически отсутствуют. Маленький ребенок не замечает улучшения своего материального положения (к примеру, появления нового телевизора, машины или компьютера). Новые вещи не приносят ему удовольствия, поскольку ребенок требует постоянный физической и эмоциональной близости. Чем меньше ребенок, тем больше он связан со своими родителями, которые постоянно присутствуют в его жизни, обеспечивая ему чувство безопасности. В то же время отсутствие отца (матери) формирует у ребенка ощущения отчужденности, ненужности, заброшенности. Еврородители создают специфическую воспитательную среду своим детям, представляя им окружающий мир через призму, прививая им образцы, модели и механизмы отношений, с которыми дети войдут во взрослую жизнь. Кроме модели классической семьи, еврородители демонстрируют новый пример, живя отдельно, но фактически считаясь семьей. Часто взрослые живут вместе, хотя не должны. Именно такие уроки евродети перенимают от взрослых, и такой образ семьи становится для них нормой.

Длительное пребывание одного из родителей за рубежом негативно влияет на порядок и структуру семьи, где воспитывается ребенок, а также на его представление об окружающем мире и своем месте в нем. Развод супругов дестабилизирует правильное развитие ребенка в интеллектуальной и общественно-эмоциональной сферах, а также существенно ухудшает его учебные достижения. На основе проведенного анализа образовательных, общественных и психологических последствий трудовой миграции родителей, дети которых учились в разных классах, Б. Вальчак пришел к выводу, что отсутствие одного из родителей до 6 месяцев существенно не влияет на процесс социализации ребенка [15, с. 11]. Более длительное их отсутствие (от 6 месяцев до 1 года и более) может серьезно дестабилизировать правильный процесс развития ребенка, ослабить контакт между ним и евроотцом (матерью), и, как следствие, вызвать у первого «травматический эффект отчуждения». На социализацию ребенка влияют и его возраст, и отношения в семье, и причина миграции родителей, а также интенсивность общения еврородителей с ребенком. Так, частое общение с родителем не позволяет ни старшим, ни младшим забыть друг о друге, обеспечивая ощущение постоянного «присутствия» отца или матери.

Стоит отметить, что «евроотцы» не забирают с собой детей и тем самым частично лишают себя родительских обязанностей, в том числе возможности наблюдать за ребенком, влиять на его развитие и радоваться его успехам. Несмотря на огромные желание вернуться как можно скорее на родину, взрослым трудно определить, как долго продлится их разлука с детьми. В этот период последние живут без опеки матери/отца или даже обоих родителей, без сострадания и любви, являющихся основой нормального развития подрастающей личности. Если оба родителя выезжают за границу, то ребенок остается на попечении бабушки, тети, знакомой, становящихся его опекуном, фактически не обладая правом опеки над ребенком. Последнее предоставляется только родителям или лицу, назначенному судом в случае лишения роди-

телей названного права. В связи с этим фактический опекун не имеет полномочий принимать важные решения в судьбе ребенка (например, выезд на заграничную экскурсию, за границу, вывод способа лечения и др.). Все это мешает ребенку полностью воспользоваться своими правами. Подобную ситуацию могут урегулировать родители, оформив опекунство на другое лицо на время их отсутствия или предоставив фактическому опекуну соответствующий официальный статус [16].

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Увеличение численности трудовых мигрантов в Польше связано с поисками лучшего заработка и стремлением улучшить материальное положение. Миграция привела к возникновению евросиротства, требующего неотложного вмешательства. Обобщение имеющихся научных источников позволяет определить дефиницию «евросиротство» как отсутствие у несовершеннолетнего одного или обоих родителей.

Евросиротство как один из видов социального сиротства определяет ситуацию и общественный статус детей, выросших вне семьи в детских домах или в приемных семьях (например, по другим причинам, нежели смерть родителей). Евросирота – это ребенок, который растет и воспитывается без одного или обоих родителей, выехавших на работу за границу. Внутренние переживания, чувство одиночества, отсутствие родительского совета, необдуманные поступки, неконтролированные денежные средства усиливаются будничными проблемами и вызывают у ребенка «травматический эффект отчуждения». Часто непонятный для ребенка выезд родителей за границу приводит к дестабилизации его всестороннего развития. Ежедневную заботу родителей никогда не заменят какие бы то ни было материальные блага, педагогические теории. Всего этого явно не достаточно для формирования гармонично развитой личности ребенка. Единственный путь преодоления евросиротства – это немедленное возвращение родителей к детям. В свою очередь, государство должно заботиться о своих гражданах, предоставляя им возможность достаточно зарабатывать, чтобы последние не выезжали за границу в поисках лучшей жизни. Следовательно, проблему евросиротства нужно рассматривать комплексно. Ведь сегодня огромное количество детей лишено соответствующей родительской опеки, несмотря на то, что все члены семьи живут вместе.

Перспективами дальнейших научных исследований считаем изучение проблемы опеки и воспитания детей в странах Европейского Союза, а также тенденций её развития с целью преодоления феномена евросиротства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Wysocka K. Społeczne i osobowe konteksty migracji polskich kobiet / Karolina Wysocka // Pedagogika Społeczna. – 2010. – № 3 – 4. – S. 137 – 150.

2. Пасс А. Оформлення офіційної опіки над дітьми заробітчан / А. Пасс. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.deti.zp.ua/show_ artikle.php&a_ id+300088

3. Дидула Р. Письма детей мигрантов – о себе и об Украине / Р. Дидула. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.deti.zp.ua/show_ artikle.php&a_id+ 300120

4. Gorczyńska J. Osamotnione dzieciństwo czyli skąd się biorą eurosieroty / Joanna Gorczyńska. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www. wmodn.olsztyn.pl/ artykuly/24/osamotnione-dziecinstwo.html

5. Wysocka K. Społeczne i osobowe konteksty migracji polskich kobiet / Karolina Wysocka // Pedagogika Społeczna. – 2010. – № 3 – 4. – S. 137 – 150.

6. Gwizdek B. Eurorodzice, eurodzieci / Bożena Gwizdek // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. – 2010. – № 7. – S. 43 – 44.

7. «Biuletyn Informacyjny» Rzecznika Praw Dziecka // Informacje dla rodziców podejmujących prace poza granicami kraju. – Warszawa , 2008. – № 1 – 2. – S. 2 – 4.

8. Zawisza-Masłyk E. Wokół pojęcia eurosieroctwo / E. Zawisza-Masłyk // Opieka-Wychowanie-Terapia. – 2008. – № 3 – 4. – S. 40 – 42.

9. Urbańska S. «Cała Polska liczy eurosieroty.» Panika moralna i płeć w wykluczeniu oraz stygmatyzacji rodzin migrantów / S. Urbańska // Kultura i Społeczeństwo. – Lipiec – Wrzesień. – Tom LIV. – № 3. – S. 61 – 86.

10. Kolankiewicz M. Dziecko w sytuacji rozłąki z rodzicami / M. Kolankiewicz // Pedagogika Społeczna. – № 3 (29). – 2008. – S. 81 – 86.

11. Przyczynek K. Eurosieroctwo – problem naszych czasów / K. Przyczynek. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : – http://www.ppp.powiatbrzozow. pl/index.php?option=com_content&viewarticle&id=163:

12. eurosieroctwo-problem-naszych-czasow&catid=38:rodzina&Itemid=29

13. Wysocka K. Społeczne i osobowe konteksty migracji polskich kobiet / Karolina Wysocka // Pedagogika Społeczna. – 2010. – № 3 – 4. – S. 137 – 150.

14. Walczak B. Wychowawcze i edukacyjne konsekwencje “euromigracji” rodziców i opiekunów / Bartłomiej Walczak // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. – 2008. – № 5. – S. 21 – 26.

15. Gwizdek B. Eurorodzice, eurodzieci / Bożena Gwizdek // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. – 2010. – № 7. – S. 43 – 44.

16. Walczak B. Społeczne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców i opiekunów prawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych / B. Walczak. – Warszawa : Pedagogium Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, 2008. – 43 s.

17. Przyczynek K. Eurosieroctwo – problem naszych czasów / K. Przyczynek. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : – http://www.ppp.powiatbrzozow. pl/index.php?option=com_content&View

EURO-ORPHANHOOD IN POLAND AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

© 2015

O. J. Karpenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Theory of Education and Preschool Education»
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ukraine

Abstract. The essence of the definition of «euro-orphanhood», causes and consequences of labour migration in Poland, the types of migratory families are exposed. The social and pedagogical conditions of guardianship and education of euro-orphanhood are highlighted. Euro-parents create specific educational environment for their children, showing them the world through the prism, inoculate them samples, models, mechanisms, relationships, with which children will go into the life.

Keywords: euro-orphanhood, guardianship, family migration, education, children, Poland.

УДК 81’371: 81’44: 371.315

РАБОТА С СИНОМИМАМИ КАК СРЕДСТВО ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ШКОЛЬНИКОВ

© 2015

***Н.И. Касумова*,** докторант
Бакинский славянский университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация. Развитие связной речи учащихся в I-IV классах начинается с обогащения словарного запаса. Слово, как известно, является основой речи. Последние годы в методической литературе немало освещаются дидактические аспекты данной проблемы. Работа по синонимии должно строиться так, чтобы ожидаемые и окончательные результаты были как теоретическими, так и практическими.

Ключевые слова: развитие речи, работа по словарному запасу, связная речь, близкие слова по смыслу, словарь, сочинение, ожидаемые результаты.

Азербайджанскому языку учеников I-IV классов начальной школы учат для того, чтобы развивать их речь. Развитие речи – здесь стратегическая цель. Чтобы достичь этой цели, оптимальный путь обеспечивается методикой.

Обычно пишут о том, что развитие речи идет параллельно с развитием мышления, причем на паритетных началах, со своими нормами и правилами, при этом отмечается, что невозможно отделить речь от мышления и мышление от речи. Разумеется, если помнить о том, что речь – это практическая дисциплина, и ее преподавание должно строиться на практической основе, то здесь проблема должна рассматриваться с речеориентированной позиции. Такой подход обозначает, что моторность, доминантность приобретает или речь, или мышление попеременно. Т.е. можно речью пробудить сознание, и, наоборот, при помощи мышления развить речь.

При помощи обращения в начальных классах к определению синонимов, их правилам и объяснению, можно двигаться от общего к частному, т.е. от теории к практике, таким образом, усваивая речь, можно воздействовать на нее через мышление. Вместе с тем можно прийти к наблюдению над некоторыми словами, работать над ними и тем самым прийти к теоретическим выводам, т.е. от работы над развитием речи к общим выводам.

В настоящее время требуется создание более широких форм указанного подхода.

В основе развития речи лежит изложение. Изложение есть вершина словесного творчества. Достижение этой вершины возможно при помощи создания связных текстов. Вместе с тем не стоит забывать о том, что связная речь не строится без наличия в словарном запасе необходимого количества слов. Следовательно, это главное условие достижения вершины обучения. Ясно, что слово является реальной основой речи.

Слово является не только основой речи, это также и основа мышления. Здесь важен наличный запас слов и словосочетаний. Об этом великий азербайджанский поэт Низами писал, что и начало, и конец рассуждения есть слово, запомни ты это, воистину, не забудь! В целом можно сделать общий вывод о том, что усваивая словарный запас, каждый учащийся укрепляет свои речевые навыки и расширяет свои мыслительные возможности.

Школьная практика показывает, что нахождение смысловых сходств в словах достаточно трудный и противоречивый процесс, который отражается на учебной работе и ее эффективности. Здесь хорошим подспорьем является использование возможностей куррикулума.

Работа по развитию речи через усвоение слов начинается с работы над их смыслами. Слово является сочетанием звуков, имеющих смысл. Именно поэтому в I-IV классах работа с лексическими смыслами, многозначностью, синонимами и антонимами идет вначале в практическом направлении, затем продолжается на теоретическом уровне. Тем самым эти два аспекта интегрируются друг в друга. Каждый из них является важным фактором. На практическом уровне работает речь, на теоретическом же идет толкование слов. Каждый из уровней оценивается по достигнутым результатам.

Исследования показывают, что начиная с 1970 года, изучение учащимися в курсе родного языка синонимов и антонимов включено в учебники и программы в целях научно-прикладного усвоения данного раздела учебной программы. При изучении синонимов важным методическим требованием является учет возраста и уровня развития учащегося. К примеру, такие слова, как *ürək, qəlb, könül, dil,* которые близки друг другу по своему значению, являются относительно трудными для восприятия, с этой целью можно начать с другого синонимического ряда, например, *ölkə, diyar, vətən.* От класса к классу степень сложности стоит увеличивать. В настоящее время, к примеру, во втором классе ведется работа по подбору синонимов к слову *fəlakət* [5, 7-86].

От учащихся порой требуют создать синонимический ряд из слов, достаточно трудных для восприятия, к примеру, для слова *fəlakət* (несчастье) необходимо создать синонимический ряд из слов *müsibət, faciə, bəla* (кошмар, трагедия, горе), хотя подобные слова для учеников IV класса достаточно затруднительны.

В ряде статей, где раскрывается опыт передовых учителей, отмечается, что слово “fəlakət” (несчастье) по своему происхождению имеет отношение к слову “fələk” (ангел). Известно также, что слово *fələk* употребляется также в смысле небо, путь небесных тел, а также судьба, призвание и т.д.

В учебниках порой истолкование слов идет параллельно с использованием других слов, с применением энциклопедических словарей, в самом различном контексте. Следовательно, и здесь идет поиск слов, близких по значению. Приведем некоторые синонимические ряды из словаря азербайджанского языка: kasadlıq – qıtlıq, aclıq, yoxsullq, səfalət; (ограниченность – стесненность, нужда, бедность, отсталость); namərd – kişi kimi sözünün üstündə durmayan; (нечестный – тот, кто не может стоять на данном им слове); mətanətli – dözümlü, mətin deməkdir; (стойкий – терпеливый, преданный).

Xala – ananın bacısı, əmi – atanın qardaşı; sərdar – başçı, sadiq – ürəkdən bağlı, qabil – qabiliyyət sahibi, rəyçi – eyni rəydə, fikirdə olan, bakılı – Bakı sakini, şuşalı – Şuşadan olan, müəllim – öyrədən, mütəllim – öyrənən, müşərrəf – şərəfli insan mənalarını bölüşürlər (тетя – сестра матери, дядя – брат отца, сардар – глава, вождь, преданный – сердечно привязанный, способный – тот, кто обладает какой-либо способностью, выражать мнение – высказать свое мнение, отношение к предмету разговора, бакинец – житель Баку, шушинец – житель Шуши, учитель – обучающий, ученик – обучаемый, почитаемый человек – уважаемый человек).

В учебниках азербайджанского языка, на наш взгляд, мало применяются возможности синонимических рядов. Это не так просто, поскольку надо учитывать уровень знания учениками родного языка, а также применять соответствующий контекст. Необходимо объяснять каждое слово, его смысл, и использовать его в соответствующем предложении.

Подобная работа имеет применение и в начальной школе. Эту работу необходимо направлять достаточно целеустремленно, используя возможности лексиче-

ской, фразеологической и грамматической синонимии. Вместе с тем следует задать такой вопрос:

– в каком объеме должны задаваться синонимы в I-IV классах? Какова здесь должна быть передаваемая информация? Методические разработки пока не дают ответа на эти вопросы. Как нам кажется, в I-IV классах синонимические смыслы должны быть найдены в рамках определенных, доступных учащимся толкований.

Синонимы, как известно, слова, разные по звучанию, но близкие по значению. Это слово в переводе с греческого означает одинаковое имя, наименование. Иногда отмечают, что синонимические слова могут обладать и одинаковым значением. Подобные слова называются уже не синонимами, а дублетами. Дублеты отягощают нашу речь повтором ненужных слов, нарушая тем самым строгость речи и ее плавность. Дублеты - это слова, разные по форме и происхождению, они в тексте носят нейтральную окраску, поскольку повторяют в себе один и тот же смысл. Именно поэтому в различном контексте (текст, речь, ситуация) не создается смыслового разнообразия. К примеру, есть такие синонимические ряды: очки: eynək-çeşmək-gözlük; лекарства: dava-dərman, звание: ad-san, белый: ağ-bəyaz, здоровый: sağ-salamat, весна: bahar-yaz, жив-здоров: şən-şad, слава: şərəf-şan və s. [29].

Для того, чтобы слова стали синонимическими, необходимо, чтобы они принадлежали к одной части речи. Обычно синонимические ряды наиболее часто создаются в таких частях речи, как существительное, прилагательное, глагол, наречие. В других частях речи они встречаются довольно редко.

Вот отдельные образцы синонимических рядов по отдельным частям речи:

- существительные: iqlim-ab-hava; arzu-istək, kam; xoşbəxtlik-səadət-ağ gün; xəstəlik-azar-ağrı; el-oba; dumansis; rəftar-xasiyyət; danlaq-giley и т.д.

- прилагательные: gödək – alçaq; dəli – ağılsız – axmaq; qoca – yaşlı; qalın – sıx; səmimi – mehriban; gözəl – göyçək; zərif – incə; hündür – uca и т.д.

- глаголы: almaq – götürmək; öyrəşmək – alışmaq; tullamaq – atmaq; bağlamaq – qıfıllamaq; duymaq – hiss etmək и т.д.

- числительные: çox – xeyli; bir gün – bir vaxt; bir az – bir qədər; hər gün – hər saat и т.д.

- наречия: tez-tez – sürətlə; ahəstə – yavaş-yavaş; pəsdən – alçaqdan; səəhər – sabah и т.д.

- местоимения: bəri – bura; həmən – haman; biri – kim isə; biri – birisi; heç nə - heç şey; heç kəs – heç kim и т.д.

- частицы: ayrı – başqa – qeyri – savayı; qabaq - əvvəl; qədər – can – cən – dək; tək – kimi; tərəf – sarı и т.д.

- союзы: amma – lakin – ancaq – fəqət; və ya – yaniki – yaxud и т.д.

- приложения: qətiyyən – heç də - əsla; ki – da – də и т.д.

- восклицания: aman – ox; əfsus – heyf и т.д. [1, с.30-31]

Относительно лингвистических характеристик синонимов можно сказать, что встречаются многоаспектные, многоуровневые классификации синонимов. Вместе с тем среди отмеченных рядов не каждый может использоваться для обучения школьников начальных классов. Дело в том, что на уроках в начальной школе на основе указанных классификаций можно давать не просто знания для пополнения словарного запаса, но и путем наблюдения за смысловыми оттенками провести своего рода филологический практикум. В данном случае целью обучения является не обучение различиям в убеждениях и верованиях, в идеях и мыслях, различиям между тем, как надо жить и как живут на самом деле, а обучение тому, как надо применять в различных предложениях способам обогащения речи путем применения синонимов.

Рассмотрим теперь дидактические возможности учебников и содержательных стандартов, написанных на основе куррикулумов. Рассмотрим, как здесь, путем практических и теоретических разработок и приемов можно сформировать у учащихся знания в области синонимических рядов:

1. “Стандарты по общеобразовательным предметам (I-XI классы)”: в этой книге страницы 6-35 посвящены стандартам по азербайджанскому языку для начальных классов. Здесь понятия синонимов или антонимов даже не рассматриваются [6, 7, 8]. Как же привить тогда учащимся знания, умения и навыки по речевому обогащению, связанных с лексической семантизацией, в том числе с синонимами? Если проблема не отражена в стандартах, естественно, что ее не может быть в учебниках.

Стандарты опубликованы в 2012 году. Есть учебники, которые опубликованы еще в 2008 году. Какова в них ситуация?

Обратимся к учебнику по азербайджанскому языку для II класса: здесь есть раздел “слова, близкие по значению”. К этой теме принадлежит всего одно предложение: есть такие слова, которые по смыслу схожи или совершенно одинаковы.

Например:

Слова, обозначающие имя: dalğa – ləpə (волна - прибой)

Слова, обозначающие признак: gənc – cavan (молодой - юный)

Слова, обозначающие счет: çox – xeyli (много - значительно)

Слова, обозначающие движение: fikirləşmək – düşünmək (думать - размышлять)

Таким образом, в качестве примера приводится пять пар слов, которые сходны или одинаковы по значению. Упражнения наводят на размышление. Однако есть такие слова, к которым найти синонимы значительно труднее, даже в старших классах. К примеру, поведение, пурга, метель, прыткий, неумелый, прибыль, и т.д. Есть лишь одно упражнение, в котором при помощи учителя можно будет найти, более или менее верно, значения таких слов, как отчизна, родина, приют, место и т.д.

2. В учебнике для второго класса по азербайджанскому языку есть тема “Слова, однозначные или близкие по значению” [7, с.63]. Здесь написано: иногда можно выразить один и тот же предмет, признак, или действие несколькими словами. К примеру, предмет, который изображен на рисунке – это очки. Иногда их называют еще “gözlük” или “çeşmək”. О бегущем человеке можно сказать, что он бежит, или что он мчится. Такие слова называются однозначными. В предложении при замене одного другим смысл слов не меняется.

Есть и такие слова, которые близки по смыслу. К примеру, постамент или памятник. Например: школьники возложили цветы к памятнику Г.Алиева. В этом предложении слово “памятник” можно заменить словом “постамент”. Город Баку богат памятниками архитектуры. В этом же предложении слово “памятник” нельзя заменить словом “постамент” [8, с.63].

Таким образом, ученики III класса должны понимать, что, с одной стороны, соотношение постамент – памятник однозначны, имеют одинаковый смысл, но с другой стороны, они могут и быть просто близкими по смыслу словами, в зависимости от контекста. Это факультативные знания, которые могут усвоить в основном наиболее способные ученики. В особенности это касается таких слов, как гнев, злоба, ярость, которые могут иметь различные оттенки в зависимости от контекста. В этом отношении глаголы имеют больше возможностей для их изучения в качестве синонимических рядов.

3. В IV классе, в учебнике по азербайджанскому языку мы не встречаемся с проблемой синонимов ни на практическом, ни на теоретическом уровне. Теряется связь и преемственность между материалом, пройденным в предыдущих классах и в данном классе. Можно предположить, что:

- между учебниками и содержательными стандарта-

ми есть несоответствие;

- обучение по учебникам распределено неравномерно, и с точки зрения дидактики ее требования выдержаны не до конца;

- необходимо пересмотреть принципы составления учебников для начальной школы, а составителей подбирать с точки зрения научно-методических требований;

- в учебнике по азербайджанскому языку для IV класса не учтен раздел по некоторым правилам языка.

Если не соблюдены требования к однородности содержательной линии и содержательных стандартов, как можно в работе придерживаться требований куррикулума? Как помочь учителю начальной школы в данном случае? Для этого необходимо дать дидактические рекомендации следующего плана:

Прежде всего, в IV классе необходимы теоретические сведения об односмысловых словах или словах, близких по значению. В практических упражнениях может и не быть каких-либо сведений, однако при чтении текстов необходимо обязательно раскрывать значения слов при помощи подбора синонимического ряда, и т.д. Обратимся к практическому заданию. Тема: стихи “Азербайджан – Турция”.

Цели обучения	Стандарты содержания
Прочитать стихи выразительно и эмоционально	2.2.1. прочитать соответствующий текст согласно требованиям, с хорошей скоростью, правильно, осознанно, выразительно
Мысли из прочитанного текста истолковать, причем в большем контексте	1.1.2. развивать прослушанные мысли при помощи различных добавлений

Источники: учебник, рабочая тетрадь, фото с флагами Турции и Азербайджана [9, с.56].

Мотивация: учитель вешает изображения флагов Турции и Азербайджана на стену…

По содержательной линии чтения отмечается следующее: выразительное чтение. На флагах отмечаются одинаковые, а также отличительные признаки.

В последующем работа ведется по содержательной линии прослушивания, и т.д.

Какая лексико-фразеологическая работа должна вестись в момент чтения или по тексту? Согласно требованиям методики обучения, государство, цель, священный, построить государство, состояние, чаяния, идеалы, устремления, мечты и проч. должны быть усвоены при помощи синонимов, а не только выразительного чтения текста.

Разумеется, с целью увеличения словарного запаса можно предложить три образца упражнений, с использованием таких слов, как республика, парламент, полумесяц, пожелание, мечта и т.д. Следует подумать, смогут ли ученики освоить такие слова, как империя, республика, и т.д., здесь следует понять, что простым повторением, вслед за учителем, слов, они сюда ничего не смогут добавить с точки зрения синонимии. Мотивацию следует начать со следующих слов, извлеченных из текста:

Найти слова, близкие по значению к указанным, и запишите их:

нация - ..., государство - ..., пожелание - ..., республика - ..., две ветки одного дерева - ..., отчизна - ..., свить гнездо - ..., состояние - ..., наши мечты - ..., наши пожелания - ..., образ жизни - ..., наша любовь - ....

Наблюдения показывают, что при помощи нахождения этих синонимов речь учащихся пополнится не менее чем 20-25 новыми словами. При этом учащиеся легко запомнят содержание стихотворения. Вместе с тем учитель должен помнить, что здесь должна быть четкая мотивация на реализацию пополнения словарного запаса. Мотивация на пополнение словарного запаса способствует запоминанию текста, его усвоению, и тем самым обогащению словаря. Наряду с теми возможностями, которые дает мотивация, над текстом ведется работа по проведению работы с синонимами, тем самым ведется стилистически- синонимическая или лексико-стилистическая работа.

В IV классе, для усвоения содержания стихотворения “Клен” дается задание “Подумай и ответь”, здесь имеется три упражнения. Лишь во втором упражнении дается задание, связанное с вопросом о том, что обозначает выражение “Потомки клена” [9, с.178].

Разумеется, слово “потомки” используется в смысле ветви, ответвления, продолжение рода, здесь выполняется лексико-семантическая задача, однако здесь есть также слова, над которыми они должны поразмыслить. Потому следует, чтобы учитель разъяснял многие выражения типа проходит караван, метель, гордый, древний, я вправе так гордо стоять, я корнями своими стою на земле, и проч. В таком случае учащиеся усваивают такие словосочетания и выражения, как с гордостью, с радостью, с согласием; древний, старинный, старый; клен, непоколебимый, никогда не преклонявшийся, привязанный к земле, я душой привязан к земле родной, начинают их применять в своей речи.

После усвоения содержания стихотворения “Клен” преподавателю было рекомендовано дать домашнее задание по написанию сочинения на такие темы, как “Я горжусь”, “Чем я могу гордиться”, “Кем может гордиться человек”, “Что означает гордость?” “Что означает гордиться?”. При проверке написанных сочинений в них повстречались множество словосочетаний, связанных по смыслу с темой сочинения, в том числе “Я горжусь своим происхождением”, “Я удовлетворен тем, что говорю на этом языке”, “Каждый молодой человек должен любить свой язык, свою веру, свой народ, свою родину”, “Я рад, что живу в Азербайджане”, “Я родился в прекрасном городе Баку, здесь я вырос, стал взрослым, это моя душа, это мое сердце”, “Кто любит свой край, свою отчизну, пусть не забудет вкуса каждого глотка родного воздуха” и т.д. Тем самым формируется способность к созданию синонимических рядов, что и явилось целью обучения. Таким образом, полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что в данном направлении работы есть еще резервы, которые надо успешно использовать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Cəfərov S. Müasir Azərbaycan dili. Leksika. II hissə, Bakı: “Maarif”, 1982
2. Kərimov Y. İbtidai siniflrdə Azərbaycan dili dərslərində lüğət işinin əsasları. “Maarif”, Bakı: 1978
3. Kərimov Y.Ş., Kərimova E.Y. IV sinifdə Azərbaycan dili dərsləri. “Nasir”, Bakı: 2004
4. Həsənov M., Bəhmənova C. İbtidai siniflərdə fəal və interaktiv metodlardan istifadənin nəzəri-praktik məsələləri (metodik vəsait). Bakı: 2010
5. Həsənov M., Ağayev Ş., Bayramova F., Həsənova M. Təlim məşğələlərinə aid didaktik materiallar. “Nasir”, Bakı: 2012
6. Ümumi təhsili fənn standartları (I-XI siniflər). Bakı: “Mütərcim”, 2012
7. İsmayılov R., Olacova G. və b. Azərbaycan dili. Ümumtəhsil məktəblərinin II sinifləri üçün dərslik. Bakı: Altun kitab, 2009
8. İsmayılov R., İsmayılova G. və b. Azərbaycan dili (III sinif üçün dərslik), Bakı: Altun kitab, 2010
9. İsmayılov R., İsmayılova G.və b. Azərbaycan dili (IV sinif üçün dərslik), Bakı: Altun kitab, 2011

WORK ON SINOMIM AS A MEANS VOCABULARY PUPILS

© 2015

N.I.Gasimova, a doctoral student of Baku Slavic University (*Baku, Azerbaijan*)

Abstract. Development of coherent speech of pupils in classes I-IV begins with vocabulary enrichment. Word, as is known, is the basis of speech. Recent years, a lot of methodological literature highlights the didactic aspects of the problem. Work on synonymy should be built so that the expected and the final results were both theoretical and practical.

Keywords: language development, work on vocabulary, connected speech, words close in meaning, vocabulary, writing, expected results.

УДК 378.1

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

© 2015

Г.С. Квасных, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой теории и методики начального и дошкольного образования
А.Н. Саржанова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования
Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация. Патриотическое воспитание студентов вуза является важной составляющей современного образования. Быть патриотом – естественная потребность людей, реализация которой выступает как условие их материального и духовного развития, утверждения гуманистического образа жизни, осознание своей исторической культурной, национальной и духовной принадлежности к Родине и понимание демократических перспектив ее развития в современном мире. Деятельность такого социального института как высшая школа – важная составляющая процесса становления гражданской позиции личности, которая обеспечивает подготовку специалиста, обладающего самостоятельностью, ответственностью, гражданским мужеством, социальной активностью, готового к защите не только собственных, но и государственных интересов. Молодое поколение ответственно за будущее своей Родины, за сохранение и преемственность культуры, истории, национального и духовного единства. От его позиции в общественно-политической жизни, социальной и политической активности зависят демократическое и социально-экономическое будущее страны. Однако снижение воспитательного потенциала культуры, искусства и образования привело к значительному изменению отношения молодого поколения к духовно-нравственным ценностям, приоритетам, идеалам, историческому прошлому и его значимости. Особую тревогу вызывает утрата у современной молодежи патриотических ценностей. В сознании и поступках многих молодых людей проявляются такие негативные явления, как расизм, экстремизм, радикальный национализм, религиозная нетерпимость, отсутствие ответственности и чувства долга перед страной и обществом. В современных условиях особый характер приобретает воспитательная работа, направленная на формирование патриотизма, который даст новый импульс духовному оздоровлению молодежи, выступит проводником идеологии миролюбия, добрососедства, терпимости, культуры межнациональных и межпоколенных отношений, сохранения национальных ценностей.

Ключевые слова: патриотизм, гражданственность, гражданин, патриот, патриотическое воспитание, гражданское воспитание, патриотическое сознание, гражданское самосознание, гражданское общество.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Патриотическое воспитание студентов вуза является важной составляющей современного образования.

На современном этапе развития нашего общества формирование патриотизма выступает как одно из условий дальнейшего общественного прогресса. В связи с этим, перед обществом ставится задача подготовки гражданина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей.

Переход экономики государства на новый инновационный тип развития невозможен без обеспечения высокого уровня национальной безопасности и обороноспособности страны, создания комфортной и социальной безопасной среды, модернизации образования, достижения социального согласия, формирования инновационной национальной системы с развитыми институтами демократии и эффективными структурами гражданского общества, высоким доверием к институтам власти и проводимой политике.

Изменения в гражданском обществе, экономическая и социальная нестабильность способствовали падению значимости гражданских ценностей, что вызвало появление множества проблем в образовании и, в первую очередь, в воспитании молодежи. В современной парадигме образования остро стоит проблема воспитания гражданина страны, способного реализовать свой потенциал, быть субъектом своей жизнедеятельности и стратегии собственной судьбы.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Изучение и анализ исследований по проблеме патриотического воспитания показали, что чаще они носят методический характер, и выполнены в условиях общеобразовательной школы. Тема патриотического воспитания в условиях вуза мало разработана, исследуется в основном в связи с гражданским воспитанием студентов (Н.В. Бордовская [1], Н.Д. Никандров [2]); в контексте гуманистической педагогики (В.А. Ситаров [3], В.Г. Маралов [4], Е.Н. Шиянов [5] и др.).

Методологические и теоретические основы патриотического воспитания исследованы в трудах Н.И. Болдырева [6], Г.Н. Волкова [7], В.З. Вульфова [8], В.М. Коротова [9], Т.Н. Мальковской [10], Г.Н. Филонова [11], А.А. Шаталова [12] и др.

Формирование целей статьи (постановка задания). Одним из острых вопросов в современном обществе является вопрос патриотического воспитания современной молодежи.

Быть патриотом – естественная потребность людей, удовлетворение которой выступает как условие их материального и духовного развития, утверждения гуманистического образа жизни, осознание своей исторической культурной, национальной и духовной принадлежности к Родине и понимание демократических перспектив ее развития в современном мире.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Сегодня государство нуждается в формировании

свободной, творческой, инициативной личности, способной на деле участвовать в создании нового общества.

В содержание патриотического воспитания интегрируются этические, правовые, политические, экономические, экологические и другие знания. Одно из основных направлений работы по патриотическому воспитанию — формирование опыта гражданского действия, позволяющего учащимся практически реализовывать важнейшие человеческие ценности, лежащие в основе их мировоззрения, выбирать линию поведения, выражать отношение к обществу и самим себе.

Источниками социального опыта студентов выступают и гуманитарные дисциплины, которые вводят детей в мир человеческих отношений, в том числе через художественные, исторические образы, и способствуют развитию эмоциональных основ патриотически-воспитанной личности.

Достижения современной науки свидетельствуют о том, что только в социальной среде в процессе целенаправленного патриотического воспитания происходит действенная выработка программ социального поведения человека, формируется человек как личность, как гражданин. Причем социальная обусловленность развития личности носит конкретно-исторический характер. Но социально-историческое формирование гражданско-патриотической позиции не представляет собой пассивного отражения общественных отношений. Выступая и субъектом, и результатом общественных отношений, личность формируется через ее активные общественные действия, сознательно преобразуя и окружающую среду, и саму себя в процессе целенаправленной деятельности. Именно в процессе целенаправленно организуемой деятельности формируется в человеке важнейшая, определяющая его как патриота и гражданина потребность в благе общества, государства, в котором он существует.

Чувство патриотизма является основой личностной системы человека. Оно предполагает не только гордость за прошлое страны и народа, но и устремленность к лучшему будущему, активную позицию в деле его созидания.

Е.Л. Мальгин рассматривает перспективные модели патриотического воспитания студентов Вуза: поддержка патриотического воспитания, включение модели в воспитательные системы Вузов, всесторонний учет социокультурных условий, построение педогогических систем с учетом МПЦУ, учет общемировых тенденций [13].

В самом общем виде, патриотизм (греч. patriotes — соотечественник, от patris — родина, отечество), по мнению К.Э. Сойкина, представляет собою интегративную, системообразующую характеристику личности (социальной общности, общества в целом), имеющую генетические корни, отражающую исторически объективно сложившуюся связь человек (общность) — среда обитания и развития и подразумевающую нравственно-эмоциональную связь на- званных субъектов с комплексом географических, этнических, исторических, культурных, идеологических, эстетических, религиозных и т.п. представлений, собственно, и оцененных в понятии «Родина», имеющих ценностно-деятельностную природу и проявляющихся в стремлении данные ценности отстаивать, защищать и приумножать [14].

М.С. Джилкишиева, говорит о том, что «современное состояние высшего образования, в том числе и педагогического, в основном нацелено на обучение и в меньшей степени на воспитание в силу сложившейся модели подготовки в вузе, ориентированной на «знаниевый» подход. Участие многих молодых людей в гражданско-патриотической деятельности носит формальный характер, а некоторые из них проявляют индифферентное отношение к ней, что связано с устаревшей ориентацией на «мероприятийный» подход в воспитании» [15].

Е.Л. Райхлина в своем исследовании представляет следующее: «…В актуальном социальном контексте развития гражданского общества в России складываются предпосылки для возрастания роли субъекта – гражданина, его гражданской позиции. Если рассматривать формирующееся гражданское общество как пространство становления личности, свободного субъекта жизнедеятельности и отношений, культурно обусловленных, но вместе с тем, выстроенных в соответствии с его жизненной стратегией, как сферу реализации индивидуальных возможностей личности, ее самовыражения в социуме, то гражданина, как субъекта самоуправляемых отношений между людьми в гражданском обществе, характеризует устойчивая ценностная система, в которой сочетаются общечеловеческие и национальные ценности: гражданский долг, гражданская ответственность, гражданская совесть, законопослушность, ориентация на служение Родине и защиту интересов Отечества…» [16].

Рассмотрим многоаспектность понятие «патриотизм».

Педагогический словарь предлагает следующее определение «любовь к отечеству, к родной земле, к своей культурной среде. С этими естественными основаниями патриотизма как природного чувства соединяется его нравственное значение как обязанности и добродетели. Ясное сознание своих обязанностей по отношению к отечеству и верное их исполнение образуют добродетель патриотизма, которая издревле имела и религиозное значение» [17].

Краткий политический словарь определяет патриотизм как чувство любви к своей родине, к отечеству, готовность к его защите от врагов [18].

Российская педагогическая энциклопедия – «социально-политический и нравственный принцип, выражающий чувство любви к родине, заботу о ее интересах и готовность к ее защите от врагов. Патриотизм проявляется в чувстве гордости за достижения родной страны, в горечи за ее неудачи и беды, в уважении к историческому прошлому своего народа, и бережном отношении к народной памяти, национально-культурным традициям» [19].

Философский словарь дает следующее определение - нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы родины [20].

Анализ данных определений приводит к тому, что патриотизм рассматривается и как принцип, и как чувство, и как обязанность, и как готовность (психологическая), и как идея, и как сознание. Такое многообразие подходов к определению сущности понятия обусловлено, с одной стороны, различными позициями авторов, дающих определение, с другой стороны, сложностью и многогранностью самого понятия.

Патриотизм как качество личности проявляется в любви и уважении к своему Отечеству, соотечественникам, преданности, готовности служить своей Родине.

Воспитание патриотизма требует организации системы многопланового студенческого коллектива, системы. Патриотическое воспитание понимается нами как, гражданский долг, ставший нравственным принципом, осознанной готовностью, решимостью действовать во имя интересов общества, личности, проявляющейся в побудительном мотиве к деятельности.

В патриотическом воспитании личности учёные *выделяют три сферы*:

1. Эмоционально-волевая сфера, в которую входят гражданские качества, такие как активность, честность, скромность, ответственность, богатство эмоциональной жизни, гражданское достоинство и др.

2. Познавательная сфера, в которую входят

гражданские знания: знание сущности национальной идеи, понимание социальных явлений, знание юридических прав гражданина, знание нравственных норм; усвоение общечеловеческих ценностей и т.д.

3. Мотивационная сфера, в которую входят гражданские отношения. Отношение к труду, к себе, к людям, к обществу, к государству, потребность в гражданских поступках, гражданская позиция.

Для подтверждения актуальности выбранной проблемы, нами был проанализирован уровень сформированности гражданско-патриотического воспитания студентов вуза через анкетирование.

Так, на вопрос: *«Как Вы думаете, какую часть молодежи можно назвать патриотами?»* − 28 % респондентов выбрали вариант «меньшинство»; 9% – «никого». Третья часть опрошенных (33 %) остановилась на ответе «половина», и только 4 % считают патриотами всех казахстанцев, 26% − считают патриотами большинство.

Ответы студентов на вопрос: *«Что значит, по-Вашему мнению, быть патриотом?»* − были следующие:

- любить Родину − выбрали 19 % опрошенных;
- верить в будущее страны − 13%;
- защищать интересы страны − 12%;
- иметь определенные моральные и нравственные ценности − 12%;
- гордиться славным прошлым – 11%;
- знать и ценить культуру народов Родины – 10%;
- ставить государственные и общественные интересы выше личных – 5%;
- такого понятия сейчас нет – 1 %;
- готовность к подвигам во имя интересов Родины – 11 %.

На вопрос: *«Считаете ли Вы себя патриотом?»* − 37% опрошенных обучающихся ответили положительно, 30 % респондентов не считают себя патриотами, 34% не смогли ответить на вопрос.

Согласно полученным в ходе опроса данным выявлено, что 38% студентов испытывают гордость за свою страну; 25% − за место, в котором родились; 26% − за принадлежность к гражданству страны; не испытывают чувство гордости ни за что из перечисленного выше – 5%; затруднились ответить − 18%.

На вопрос: *«Как Вы считаете, нуждается ли современная молодежь в примерах для подражания?»* − «да» ответили 39% обучающихся; «скорее да, чем нет» – 46%; «скорее нет, чем да» – 9%; «нет» – 3%; «затрудняюсь ответить» – 4%.

Таким образом, большинство студентов признают необходимость информации о гражданах своей страны, жизнь которых может служить примером для подражания, определения собственных критериев гражданственности и патриотизма. Несмотря на разнообразную и сложную мотивацию проявления гражданско-патриотических чувств, гражданственность и патриотизм остаются ценностями социально одобряемыми.

Кроме того, это понятие остается важным инструментом для оценки других людей. Интересна позиция студентов относительно деятельностной составляющей патриотизма, то есть осмысление ими дел и поступков, по которым можно назвать человека патриотом и гражданином. 41% респондентов назвали активную гражданскую позицию; преданность Родине и умение ее защищать – 66%; жизнь в соответствии с моральными ценностями, законопослушность – 22%; служение народу, конкретные дела – 15%; готовность жертвовать своими интересами – 10%, честный и бескорыстный труд – 8%. Большинство опрошенных считают, что гражданско-патриотическое воспитание необходимо − 62%; отрицают эту необходимость всего 13% и 25% опрошенных затруднились ответить на данный вопрос.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Исходя из анализа современных исследований и проведенного анкетирования, видно, что патриотическое воспитание студентов вуза представляет собой многоуровневую педагогическую теоретическую модель социального заказа, обращенного государством и обществом к образованию и, задающую принципы, компонентную структуру и нормы деятельности по формированию патриотизированной воспитательной и образовательной среды, процесса обучения вуза, структуры личности преподавателя и студента: патриотического мировоззрения, патриотических чувств, патриотических настроений и патриотического поведения. Это взаимодействие в социально значимой деятельности всех субъектов образовательного процесса вуза, включая социальных партнёров, направленное на гражданскую самореализацию студента в определенных национально-государственных условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. - 2-е. изд.,стер. М.: КНОРУС, 2011. 432 с.

2. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М.: Гелиос АРВ, 2000. 229 с.

3. Ситаров, В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов; Ред. В.А. Сластенин. М., 2000. 216 с.

4. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие. - 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 256 с.

5. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: Состояние и перспективы. / Под ред. В.А. Сластенина. М., 1991. 206 с.

6. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников: (Вопросы теории). М.: Педагогика, 1979. 224 с.

7. Волков Г.Н. Мы обозначены единым словом «человек» // Народное образование, 2007, № 5. С. 82.

8. Вульфов Б.З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учеб. пособие. М.: Изд-во УРАО, 1997. 288 с.

9. Коротов В.М. Теоретические основы воспитания: Учеб. пособие. Балашов: Изд-во БГПИ, 2013. 70 с.

10. Мальковская Т.Н. Воспитание социальной активности старших школьников. Л.: Изд-во ЛГПИ, 1973. 172 с.

11. Филонов Г.Н. Воспитание как социально-педагогический феномен. Стратегия развития. М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2010. 160 с.

12. Шаталов А.А. Проблемы народной школы в педагогике Л.Н. Толстого. Дисс. д.п.н. М., МГОПУ, 1995.

13. Мальгин Е.Л. В сборнике: Экономические, экологические и социокультурные перспективы развития России, стран СНГ и ближнего зарубежья // Материалы Международной научно-практической конференции: в двух частях / ответственный редактор Бугланова Э.П. Новосибирск, 2014. С. 56-67.

14. Сойкин К.Э. Актуальность и необходимость гражданского и патриотического воспитания студентов // Совет ректоров. 2010. №1. С. 66-73.

15. Джилкишиева М.С. Гражданско-патриотическое воспитание студенческой молодежи Казахстана // Современные проблемы науки и образования. 2012. №4. С. 231.

16. Райхлина Е.Л. Концептуальные подходы к формированию патриотического самосознания студентов педагогического вуза в условиях развития гражданского общества в современной России // Казанский педагогический журнал. 2010. № 5-6. С. 135-140.

17. Педагогический словарь: учеб. пособия для студ. высш. учеб. заведений / [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, П.А. Строкова и др]; под ред. В.И.Загвязинского, А.Ф. Закирова. Академия; 2008. 352

с.
18. Краткий политический словарь / под ред. Л.А Ониковой, Н.В Шишлина. М. Политиздат, 2007. – 509 с.
19. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. Э.Д. Днепрова. М. Большая российская энциклопедия, 2009. 669 с.
20. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Е.Ф. Губского. М., 1997. 576 с.

PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN THE MODERN UNIVERSITY

© 2015

G.S. Kvasnyh, candidate of pedagogical sciences, head of the chair theory and technique of primary and preschool education
A.N. Sarzhanova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of chair of the theory and technique of primary and preschool education
North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, *Petropavlovsk (Kazakhstan)*

Abstract. Patriotic education of students of high school is an important component of modern education. To be a patriot - a natural human need, the implementation of which acts as a condition of their material and spiritual development, approval humanistic way of life, awareness of their historical cultural, national and spiritual belonging to the motherland and understanding of democratic prospects in the modern world. Activities such as a social institution High School - an important component of the process of formation of civic identity, which provides training with independence, responsibility, civil courage and social activity, preparing to defend not only their own, but also the public interest. The younger generation is responsible for the future of their country, for the preservation and continuity of culture, history, national and spiritual unity. From his position in the social and political life, social and political activity depend democratic and socio-economic future of the country. However, the decline of the educational potential of culture, art and education led to a significant change in the attitudes of the younger generation to the spiritual and moral values, priorities, ideals, historical past and its significance. Of particular concern is the loss of modern youth patriotic values. In the minds and actions of many young people show such negative phenomena as racism, extremism, radical nationalism, religious intolerance, lack of responsibility and a sense of duty to the country and society. In modern conditions the special character acquires educational work, aimed at the formation of patriotism, which will give a new impulse to the spiritual improvement of youth, will speak conductor ideology of peace, good neighborliness, tolerance and culture of international and intergenerational relations, preservation of national values.

Keywords: patriotism, citizenship, citizen, patriot, patriotic education, civic education, patriotic consciousness, civic awareness, civil society.

УДК 37.014

ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ СИСТЕМЫ ТРЕБОВАНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

© 2015

А.А. Кожурова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования Педагогического института
Северо-Восточный федеральный университет, Якутск (Россия)

Аннотация. В статье представлены материалы результатов социологического опроса с целью изучения жизненных ценностей студентов педагогического вуза. Анализированы ключевые требования новых профессиональных стандартов педагога в сопоставлении с жизненными ценностями и планами будущих педагогических кадров, как конкурентоспособных специалистов на региональном рынке труда.

Ключевые слова: жизненные ценности, профессиональный стандарт педагога, профессиональная подготовка, конкурентоспособный специалист.

Одним из ключевых моментов перехода на новые образовательные стандарты являются качественные характеристики жизненных ценностей и планов будущих педагогов. В условиях плановой экономики и регулируемого рынка труда, в России была выстроена четкая система распределения выпускников профессиональных учебных заведений. С начала 90-х годов прошлого столетия, возникает этап свободного распределения молодых специалистов. Вместе с тем, процесс совершенствования подготовки педагогических кадров претерпевает значительные изменения. Постепенно наблюдается негативный фактор, когда в педагогические вузы поступают не самые «лучшие» абитуриенты, а учителями становятся не самые «лучшие» выпускники. И в этих условиях, в связи с переходом на ФГОСы, разработан Минобрнауки РФ новый профессиональный стандарт педагога; новые компетенции учителя, отражающие особую специфику работы в начальной школе, требующего серьезного внимания к подготовке специалиста.

Основное требование к педагогу: обеспечивать при организации учебной деятельности достижение метапредметных образовательных результатов как важнейших новообразований младшего школьного возраста [1]. Метапредметность строится на умении самостоятельно определять цели, планировать пути достижения цели, а, следовательно, определяются жизненные планы и ценности. Другими словами основное содержание оценки метапредметных результатов строится вокруг «умения учиться», «умения жить», «умения жить вместе», «умения работать и зарабатывать»(из доклада ЮНЕСКО) [2]. И все эти новые профессиональные и личностные умения становятся жизненными ценностями педагога, как конкурентоспособного специалиста на современном рынке труда.

В педагогических исследованиях (В.И. Андреев, В.А. Адольф, Н.В. Борисова, О.В. Душкина, Э.Ф. Зеер, З.Ш. Каримов, О.А. Колесникова, Л.М. Митина, Э.П. Печерская, Р.И. Платонова и др.) конкурентоспособность раскрывается через приоритетные, стержневые качества и способности личности: четкость целей и жизненных ценностей, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, лидерство, стремление к непрерывному саморазвитию, стрессоустойчивость, стремление к непрерывному профессиональному росту, высокому качеству продукта своего труда [3, с.91]. Таким образом, все перечисленные качества конкурентоспособности педагога позволяют нам глубже рассмотреть и найти непрерывную связь с новым требованием ФГОС, а именно, принцип метапредметности, который заключается в акцентировании обучаемых на способах представления и обработки информации при изучении достаточно большого количества учебных дисциплин на основе обобщенных методов, приемов и способов, а также организационных форм деятельности

учащихся и преподавателя. Ключевой компетенцией следует считать умение учиться, способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин [4].

Профессиональная подготовка и развитие неотделимо от личностного развития, поэтому, с целью получения информации о жизненных ценностях молодежи был проведен опрос. Получили ответы от 194 студентов Педагогического института Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова.

На предварительном этапе формирования выборки мы добивались:

- отбора респондентов в возрасте от 17 до 26 лет;
- представленности в выборке студентов младших курсов. Это, как правило, уроженцы районов (60,8%), переживающие начальный этап адаптации к городской среде. 37,6% из городской местности и 1,6% из других регионов России.

Для изучения жизненных ценностей молодежи, в анкете задавался вопрос о важности лично для респондента некоторых жизненных целей. Оценка производилась по пятибалльной шкале. Всего было в качестве вариантов ответов предложено 13 основных жизненных ценностей и респонденты оценили каждую из них.

Оценка жизненных ценностей в зависимости от места рождения современной молодежи, принявшей участие в обследовании, представлена в таблице 1. Для участников опроса главными жизненными ценностями являются «Хорошая семья» (91,8%), хорошие товарищи друзья (75,1%), интересная работа (74,8%) и личная безопасность (72,8%). Дальше оценка предпочтений в таблице показана в средних баллах. Если посмотреть отдельно по месту рождения, то «хорошая семья» для молодежи, родившейся в селе, имеет более высокий балл – 4,9 по сравнению с молодежью, родившейся в городе – 4,8, а жизненный успех, уверенность в будущем, психологическое здоровье и высокое материальное положение представляются почти в равных баллах (по 4,6 и 4,5). В итоге единственная ценность, которая преобладает у городской молодежи - это свобода и независимость (4,5) (таб. 1).

Таблица 1- Оценка респондентами жизненных ценностей в зависимости от места рождения

	Жизненные ценности	Общий средн. балл	город	село
1	Хорошая семья	4,9	4,8	4,9
2	Хорошие товарищи, друзья	4,6	4,5	4,7
3	Интересная работа	4,7	4,6	4,7
4	Личная безопасность	4,6	4,5	4,7
5	Жизненный успех	4,6	4,6	4,6
6	Уверенность в будущем	4,6	4,6	4,6
7	Физическое здоровье	4,6	4,5	4,6
8	Психологическое здоровье	4,6	4,6	4,6
9	Высокое материальное положение	4,5	4,5	4,5
10	Успех в бизнесе	4,4	4,3	4,5
11	Свобода и независимость	4,4	4,5	4,4
12	Дети	4,2	4,1	4,3
13	Желание приносить пользу людям	4,3	4,2	4,5

Если посмотреть жизненные ценности по группам возрастов респондентов независимо от курса, основной важный приоритет отдается все равно хорошей семье по всем возрастам (4,8, 4,8, 5). А последнее место занимает ценность «дети» (4,4, 4,5 и 4,4), кроме возраста от 23 до 26 лет.

При этом молодая семья вынуждена постоянно приспосабливаться к изменяющимся условиям среды, так как основной приоритет все-таки является учеба. Далее, в возрасте от 17 до 19 лет по степени важности занимает «хорошие товарищи, друзья» – 4,7 баллов, что характеризуется новыми друзьями, новыми отношениями в иной, более широкой социокультурной среде после школы. А потом, как правило, приветствуется «интересная работа и личная безопасность» (по 4,6). Для респондентов в возрасте от 20 до 22 лет помимо интересной работы (4,7) важен «жизненный успех» (4,7). К 26-ти годам, как период зрелой юности, серьезно превалирует ценность «уверенность в будущем» (4,8), также «интересная работа» (4,7) и «высокое материальное положение» (4,7). Как видно, на этом возрастном этапе у студентов наблюдаются дальнейшие репродуктивные планы, ценность «дети» занимает уже не последнее место (4,4) (таб. 2).

Таблица 2 - Оценка респондентами жизненных ценностей в зависимости от возраста

	Жизненные ценности	17-19 лет	20-22 лет	23-26 лет
1	Хорошая семья	4,8	4,8	5
2	Уверенность в будущем	4,5	4,6	4,8
3	Интересная работа	4,6	4,7	4,7
4	Личная безопасность	4,6	4,6	4,6
5	Физическое здоровье	4,5	4,6	4,4
6	Жизненный успех	4,5	4,7	4,5
7	Хорошие товарищи, друзья	4,7	4,6	4,4
8	Высокое материальное положение	4,4	4,6	4,7
9	Психологическое здоровье	4,5	4,6	4,3
10	Успех в бизнесе	4,4	4,5	4,2
11	Свобода и независимость	4,4	4,5	4,4
12	Желание приносить пользу людям	4,3	4,4	4,6
13	Дети	4,3	4,4	4,4

Жизненные ценности чаще всего на практике отличаются от главной цели обучения – подготовки специалиста данного профиля. У студентов, в данном случае, доминирующим является мотив достижений (прагматический), т.е. их деятельность направлена, прежде всего, на получение конечного результата определенного уровня и для них этот результат проявляется как само по себе ценность, как жизненный стратегический план. Сам процесс решения учебных задач приобретает для них значение лишь в силу его соотношения с конечным результатом (получение оценки, сдача экзамена, получение диплома и т. д.).

Таким образом, в рамках данного исследования, рассмотренные предпочтения: «хорошая семья», «друзья» и «интересная работа и жизненный успех» занимают первые места в системе жизненных ценностей студентов. Здесь отличительной чертой молодежи, является ориентация каждого третьего человека на ценность хороших товарищей и друзей. Вместе с тем, наличие как высшего, независимо от мотивов его получения, в целом воспринимается студентами как один из основных компонентов будущего благополучия и успешности. Это связано с тем, что вопрос о жизненных ценностях, по существу, является вопросом о качестве учебной деятельности и успешности социально-психологической адаптации студента к условиям обучения в вузе, эффективности профессиональной подготовки конкурентоспособного специалиста педагогического профиля.

И подводя итог, можно сделать вывод, что уровень подготовки, мотив саморазвития и качество образования, напрямую зависит от качества педагогических кадров, создания благоприятных условий для успешного труда учителей и их переподготовки.

В настоящее время школа пока ещё продолжает ориентироваться на обучение, выпуская в жизнь человека обученного – квалифицированного исполнителя, тогда как сегодняшнее, современное общество запрашивает человека обучаемого, способного самостоятельно учиться и многократно переучиваться в течение постоянно удлиняющейся жизни, готового к самостоятельным действиям и принятию решений. Таким образом, по мнению Р.И. Платоновой, основная цель профессиональной подготовки – подготовить будущих специалистов педагогического профиля заданными новой образовательной парадигмой качествами к профессиональной деятельности в условиях рыночной экономики, включая насыщенные региональные рынки труда [3, с.137].

В целом, можно констатировать, что качественные изменения ценностей и потребностей современного общества требуют корректировки задач и целей образования, новых подходов готовности молодежи к жизненным планам, к профессиональному самоопределению, к успешной адаптации в стремительно меняющей социо-

культурной среде. Современная действительность ждет от выпускника педагогического ВУЗа способности адекватно оценивать свои реальные и потенциальные возможности, готового к профессионализации, самоорганизации, самоутверждению и самореализации во взрослой жизни, умеющего конструктивно и универсально использовать свои знания и умения в течение всей жизни, делать свой ценностный выбор.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Профессиональный стандарт педагога. Пункт 4.4. Профессиональные компетенции педагога, отражающие специфику работы в начальной школе // echo.msk.ru от 27.02.2014.
2. В новое тысячелетие. Всемирный доклад ЮНЕСКО www.unesco.org/new/en/unesco/ от 24.02.2011.
3. Платонова Р.И. Подготовка конкурентоспособного специалиста в региональном педагогическом вузе: методология, концепции, система: монография / Р.И. Платонова – М.: Советский спорт, 2011. – 168 с.
4. Макарова З.П. Особенности оценки метапредметных результатов //http://www.openclass.ru от 28.03.2012.

VALUES OF FUTURE TEACHERS IN THE NEW SYSTEM TO THE REQUIREMENTS OF EDUCATIONAL STANDARDS

© 2015

A. A. Kozhurova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of primary education Pedagogical Institute
North-Eastern Federal University, Yakutsk (Russia)

Abstract. article presents the results of a sociological survey to study the life values pedagogy students. Analyze the key requirements of the new professional standards of the teacher in relation to life values and plans for future teaching staff, as competitive professionals on the regional labor market.

Keywords: life values, professional standards for teacher, vocational training, competitive specialist.

УДК 371:002

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ВИРТУАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

© 2015

Н.С. Кольева, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Информационные системы»
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация. В данном исследовании определены следующие этапы развития исследуемой проблемы: *первый этап* (50-90-е гг. XX века) характеризуется появлением образовательных центров развития и поддержки дистанционного (виртуального) образования; *второй этап* (90-2000-е гг. XX века) значим интенсивным развитием программных средств для электронного обучения; *третий этап* (2000 г. и по настоящее время) характеризуется развитием специализированных систем для виртуального образования.

Ключевые слова: виртуальное образование, дистанционное обучение, информационная компетентность, информационные технологии, интернет технологии.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Попытки исследовать понятие «виртуальное образование» были предприняты разными авторами (Д. Калмыков [1], В. Тихомиров [2], Е. Шевчук [3] и др.). Для того чтобы рассмотреть специфику содержания исследуемого понятия необходимо в первую очередь обратиться к историко-педагогическому анализу становления науки информатики и эволюции понятия «виртуальное образование». Проведенный в рамках нашего исследования анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований, периодических публикаций позволил нам заключить, что в своем развитии наука «Информатика», а вместе с ней и понятия «виртуальность», «виртуальное образование» прошли три основных этапа [4].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Понятие виртуального образования в современной педагогической науке приобретает новый статус в связи с широким применением информационных технологий в образовательном процессе [5].

В педагогических и научно-популярных изданиях в последнее время довольно часто появляются дискуссии о виртуальном образовании. Акцент в большинстве публикаций делается на преимуществах, которые возможны в результате перехода к «виртуальным школам», «виртуальным колледжам» и «виртуальным институтам». Виртуальное образование в широком диапазоне рассматривается как: признание виртуальными всех новых информационных технологий в образовании до стремления к замене реальной системы образования виртуальным образовательным пространством. В узком диапазоне виртуальное образование рассматривается как объективный процесс движения от очного через дистанционное к виртуальному образованию, которое вбирает в себя лучшие свойства очного, заочного, дистанционного и других форм получения образования и должно быть адекватно информационному обществу.

А.В. Хуторской в работе «Отечественные предпосылки философии виртуального образования» рассматривает «виртуальное образование» как процесс и результат взаимодействия субъектов и объектов, субъектов-субъектов образования, сопровождаемый созданием им виртуального образовательного пространства (среды), специфику которого определяют именно данные объекты и субъекты. Он утверждает, что виртуальная образовательная среда создается только теми объектами и субъектами, которые участвуют в образовательном процессе, а не аудиториями (классами), учебными пособиями или техническими средствами обучения. Виртуальное образование, так же как и образование вообще, это процесс движения человека к новому, непознанному, неизвестному, происходящий в результате его взаимодействия с реальным миром. Цель такого образования, по мнению А.В. Хуторского, является не столько изучение реальности, сколько освобождение от нее, создание нового образовательного результата как творческого продукта, а смысл виртуального образования человека – расширение его внутреннего мира до внешнего [6].

А.А. Андреев, В.П. Тихомиров, Л.Г. Титарев считают, что виртуальное образование есть процесс и результат коммуникативного взаимодействия субъектов и объектов образования в виртуальной образовательной

среде, специфику содержания которой определяют конкретные субъекты и объекты только и во время самого взаимодействия. При этом под виртуальной образовательной средой они понимают «… единое информационно-образовательное пространство, построенное с помощью интеграции традиционных информационных носителей и компьютерных технологий, включающее в себя распределенные базы данных, виртуальные библиотеки, оптимизированный учебно-методический комплекс, адаптированный и расширенный аппарат дидактики, в котором (пространстве) действуют принципы педагогической системы новой образовательной среды» [2].

Д.А. Калмыков, Л.А. Хачатуров под виртуальной образовательной средой понимают среду, которая способствует творческому постижению Себя-Нового, то есть личности, находящейся в процессе образовательного становления, осваивающей как новые знания, так и новые степени свободы. Кроме того, они считают, что виртуальной образовательной средой является всякая среда, в которой происходит эффективный образовательный процесс независимо от его формы, чего нельзя сказать о процессе обучения или воспитания [1]. Исследователи считают, что само по себе телекоммуникационное пространство, сеть Интернет является виртуальным, так как реальность, ими отражаемая, меняется с каждым «кликом», с каждым контактом пользователя и информационного ресурса.

Формирование целей статьи (постановка задания). Как известно, понимание сущности того или иного явления невозможно без изучения его генезиса. Поэтому, рассматривая ключевые аспекты виртуального образования, необходимо, в первую очередь, рассмотреть историю становления исследуемого вопроса.

При построении историографии рассматриваемой проблемы перед нами встает задача синхронизации трех исторических процессов, поэтому нам представляется целесообразной следующая логика. Во-первых, рассмотреть в историческом аспекте становление проблемы развития виртуального образования. Во-вторых, изучить генезис развития программного обеспечения. И, наконец, в-третьих, рассмотреть вопросы разработки и реализации виртуального образования в образовательных учреждениях.

В аналитическом экскурсе рассматриваемой проблемы мы выделяем три этапа,: I этап – 50-90-е гг. XX века, II этап – 90-2000-е гг. XX века, III этап – 2000 г. и по настоящее время.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Перейдем к рассмотрению истории развития виртуального образования – I этап (50-90-е гг. XX века). Изобретение радио положило начало проведению по радио курсов, состоящих из серий бесед, иногда включались наборы книг или других печатных материалов и локальные группы обучения. С 50-х годов в значительной степени стали использоваться курсы, проводимые по телевидению, часто с печатными материалами и локальными группами.

В 90-е годы были сформулированы важнейшие идеи виртуального образования, его стратегия, технологии. Так, важнейшей стратегией развития виртуального образования является определение способа организации процесса обучения, с тем, чтобы при ограниченных затратах он гарантировал максимальное качество обучающихся, минимизируя стоимость образования при условии, что прогнозируемое качество обучения будет не ниже заданного [7].

В докладе международной Комиссии UNESCO по образованию Education: Hidden Treasure (1997) утверждалось, что наиболее многообещающая область использования коммуникационных технологий – развитие виртуального образования. На Всемирной конференции UNESCO по высшему образованию (Париж, 1998г.) было подчеркнуто, что «формы открытого образования, дистанционного обучения и новых информационных и коммуникационных технологий обеспечивают широкий доступ к высшему образованию, в особенности новым социальным группам. Очень важно использовать их потенциал в образовании. Как государственные, так и образовательные учреждения обязаны развивать и применять соответствующую философию».

UNESCO применил две программы, которые очень важны для разработки виртуального образования. Первая UNITWIN, направлена на стимулирование сотрудничества преподавателей и деятелей науки в образовании и исследованиях. Другая, «знания без границ», рассматривала организацию глобальной системы дистанционного образования с доступом к большинству информационных сетей. Современные системы виртуального образования, предшественником которых была последняя инициатива «знания без границ», потенциально могут сделать знания доступными в различных частях мира. Более того, подобные проекты могут поддерживать диалог – главный фактор эффективного обучения – между учащимися и источниками обучения.

Мировая тенденция перехода к виртуальному образованию прослеживается в росте числа образовательных учреждений. В мире за период 1950-1960 гг. их было создано – 79, за 1960-1970 гг. – 70, а только за 1970-1980 гг. – 187. Долговременная цель развития виртуального образования в мире – дать возможность любому обучающемуся в любом месте пройти курс обучения любого университета, колледжа, школы. Это предполагает переход от ограниченной концепции физического перемещения обучающегося из страны в страну к концепции мобильных идей, знаний и обучения с целью распределения знаний посредством обмена образовательными ресурсами. Глобальное распространение коммуникационных каналов может обеспечить выполнение этой задачи [8].

Первый опыт такого обучения в России представил Международный центр ДО (МЦДО) «ЛИНК». Он начал осуществлять в России программы Открытой школы бизнеса Открытого университета Великобритании. В настоящее врем МЦДО (Международный университет менеджмента) располагает сетью региональных учебных центров в 60 городах России и странах СНГ, где ежегодно обучаются свыше 5000 студентов. Этот пример показывает, что в России имеется потенциально большое число потребителей Виртуального образования.

Одним актуальных вопросов, определяющих успешность становления виртуального образования, является правильный выбор программных средств для построения учебных курсов в интернете (например, для создания интерактивного web-учебника, для организации архивов учебной информации, систем онлайновых конференций, аттестации учащихся и т.д.). В истории развития программных средств для виртуального образования выделим несколько этапов, на каждом из которых решались свои, актуальные именно для этого периода, задачи.

Первый этап «Период экспериментов». Большинство образовательных учреждений, получивших доступ к Интернету и разрабатывающих дистанционные курсы, приступили к созданию разнообразных собственных «оболочек» для размещения курсов в сети. Эти оболочки, как правило, предназначались для «внутреннего пользования» – удовлетворения потребностей обучающихся данного учебного заведения. Возможности интеграции данных оболочек с оболочками других образовательных учреждений не планировались, поэтому через некоторое время «несовместимость» подобных оболочек с другими дистанционными курсами Интернета переросла в проблему. Современный эргономичный дизайн и удобство работы пользователей в подобных оболочках также не продумывались.

Рассмотрим историю развития виртуального образования на II этапе (90-2000-е гг. XX в.). В 1993 г. был

осуществлен международный проект, нацеленный на получение российскими студентами зарубежного образования. Участники первого из проектов были университет штата Нью-Йорк (SUNY) и Московский институт электроники и математики (МИЭМ). Проект стартовал в 1993 г. Его целью было получение российскими студентами степени магистра (Master of Science in Computer and Information Science). 8 студентов старших курсов МИЭМ параллельно с учебой в своем вузе, оставаясь дома, в течение двух лет учились в Нью-Йоркском университете с помощью дистанционного обучения. Кроме того, в рамках этих работ были проведены исследования по применению самых современных технических средств обучения.

Во время дистанционного обучения российских студентов в США (1995-1996 гг.) при помощи Российского института космических исследований была организована видеоконференция через спутник. Студенты обсуждали изучаемые вопросы с американскими преподавателями и студентами в режим реального времени. Трое студентов защитили дипломы традиционным способом в мае 1995 г., когда группа американских профессоров прибыла в Москву на международную конференцию. Однако уже в сентябре этого года состоялась дистанционная защита четырех дипломов, для чего была организована видеоконференция через Интернет. Практика показала, что это очень интересный и высокоэффективный способ организации дистанционных занятий, однако весьма дорогой.

Большой толчок к развитию виртуального образования дал всероссийский эксперимент в 1997 г. В нем участвовали государственные и негосударственные образовательные учреждения. Участники эксперимента – 20 учреждений высшего профессионального образования – отработали такие основные группы дистанционных технологий, как кейс-технология, сетевая (интернет-обучение) и телевизионно-спутниковая. Вузами были созданы и апробированы специализированные учебные пособия, учебные видеофильмы, аудиопрограммы, обучающие компьютерные программы и т.д.

Важным результатом эксперимента стало создание нормативно-правового обеспечения, что дает возможность вузам, колледжам, институтам повышения квалификации и дополнительного профессионального образования работать на основе виртуальных образовательных технологий.

Второй этап развития программного обеспечения – «Период профессиональных программ». Ведущие компании мира, являющиеся разработчиками программных средств (например, IBM, Oracle и др.), обратили внимание на существующие потребности в сфере виртуального образования и представили на рынок новые универсальные средства для создания и управления электронными обучающими курсами. Это программы получили широкое распространение во многих учебных заведениях мира, тем самым создав определенные предпосылки для интеграции дистанционных курсов различных учебных заведений. Вместе с тем эти профессионально выполненные оболочки не учитывали новые тенденции в развитии образовательных систем мира и были ориентированы, главным образом, на традиционную систему обучения, самообразование. Онлайн-тесты в этих программах предусматривались в качестве единственного варианта оценки знаний и умений учащихся.

Программный продукт «Oracle Интернет-обучение» – это система управления процессом обучения, обеспечивающая комплексное, интегрированное, расширяемое Интернет решение для автоматизации традиционных процессов обучения учащихся совместно с возможностью предоставления дистанционных форм образования. Целью «Oracle Интернет-обучение» является поддержка всех видов деятельности, связанных с обучением и развитием: проектирование курсов, планирование и обеспечение ресурсов. Зачисление на курсы, ведение всей истории обучения студентов. В случает интеграции с пакетом прикладных программ Oracle E-Business Suite обеспечивается интегрированное решение для автоматизации большинства видов деятельности высших учебных заведений.

Многие учебные заведения в разных станах мира широко используют данную систему. К числу этих организаций относятся Yeovil College в Великобритании, Stratx во Франции, The Training Times в США, GITP в Голландии и другие.

При использовании «Oracle Интернет-обучения», в едином обучающем сообществе объединяются студенты, преподаватели, администраторы, разработчики и поставщики образовательных программ. Формируется новый интегрированный взгляд на управление обучением, с возможностью управлять содержанием курсов, планированием, предоставлением и контролем прохождения обучения в полном соответствии с существующими требованиями. Режим самообслуживания предоставляется обучающимися, а также администраторам курсов, поставщиками образовательных программ, что обуславливает более высокие темпы и более низкие цены при использовании системы. Доступ открывается с внутреннего портала Интранет учебного заведения или в Интернете.

Третий этап (начало XXI в и по настоящее время) виртуального образования использует информационно-коммуникационные технологии как основу, предлагая двустороннее общение в различных формах (текст, графика, звук, видеофильмы): или синхронное (одновременное, например, видео- и аудиоконференции, популярные в североамериканских институтах), или асинхронное (в разное время с использованием электронной почты, Интернета и компьютерных конференций).

В декабре 2002 г. Утверждена «Методика применения дистанционных образовательных технологий в учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации». В январе 2003 г. В.В. Путин подписал Закон «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»». Дистанционные технологии согласно внесенным в законодательство изменениям и дополнениям, стали легитимны. В 2003 г. Министерство образования готовит «Лицензионные требования к условиям осуществления образовательного процесса с применением дистанционных образовательных технологий по образовательным программам высшего профессионального образования».

Третий этап развития программного обеспечения – «Период создания единых образовательных платформ».

Широкое распространение в мире получили системы виртуального управления обучением, построенные на базе специально созданного программного обеспечения. В английском языке употребляется названием Learning Management System (LMS). Эти системы включают такие типовые наборы компонентов, как администрирование учебного процесса, средства отслеживания успеваемости учащихся, организация работы в виртуальном кабинете, использование электронных конференций, электронной почты, видеоконференций, чатов.

Наибольшей популярностью в мире и странах СНГ пользуются системы управления обучением таких западных производителей как IBM, BlackBoard, WebCT, Click21Learn, Saba, NetDimensions, российские системы «Прометей», «Орокс», «WebTutor».

Существует множество инструментов, как в составе обучающих систем, так и самостоятельных, автоматизирующих процесс разработки дистанционных курсов, предназначенных для использования лицами, не владеющими навыками программирования и web-дизайна.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Как подтверждают результаты исследования, средой, расширяющей возмож-

ности развития информационной компетенции учащихся, является виртуальное образование. Анализ определений виртуального пространства, виртуального образования, их типологических признаков позволил сформулировать рабочее определение, наиболее точно, на наш взгляд, описывающее сущность и предназначение [9].

Таким образом, виртуальное образование – педагогически комфортное образовательное пространство, как педагогическая реальность, представляющая взаимосвязь средств информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающая эффективное обучение при помощи активного, интерактивного взаимодействия всех участников образовательного процесса, содержащая специально организованные условия для эффективного протекания процесса развития информационной компетенции подростков, а также возможности для самообразования и самореализации учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Калмыков Д.А., Хачатуров Л.А. Опыт организации виртуальных образовательных сред [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://altruism.ru/sengine.cgi /5/28/9, http://www.philosophclub.org/publ/6-1-0-66 (дата обращения 10.04.2010).

2. Тихомиров В. П. Реализация концепции виртуальной образовательной среды как организационно-техническая основа дистанционного обучения (на примере МЭСИ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.e-joe.ru/sod/97/1 97/st045.html (дата обращения 27.02.2010).

3. Шевчук Е.В., Кольева Н.С., Гонцова М.С. Разработка теоретических основ для создания виртуальной лаборатории: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2012. 77 с.

4. Сафаралиев Б.С., Кольева Н.С. Историография становления понятий «информационная компетенция подростков» и «социокультурное образовательное пространство» // Вестник Таджикского национального университета (научный журнал). 2013. № 3/5(118). С. 35-40.

5. Лубков Р.В. Дидактический потенциал виртуальной образовательной среды. Самара, 2007. 167 с.

6. Хуторской А.В. Отечественные предпосылки философии виртуального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.zhurnal.rU/6/khutorskoy.htm (дата обращения 10.11.2009).

7. Holtbeng B. Growth and structure of distance education. – L.: Kogan Groom Helm, 1986. 163 с.

8. Богатырь Б.Н. Системная интеграция информационных технологий в научно-образовательной сети // Дистанционное образование. 1995. №3. С. 31-35.

9. Мурзалинова А.Ж., Кольева Н.С. Развитие информационной компетентности учащихся в виртуальном образовательном пространстве // Европейский журнал современного образования. 2012. №2. С. 149-154.

ANALYTICAL DIGRESSION TO DEFINITION OF THE CONCEPT “VIRTUAL EDUCATION”

© 2015

N.S. Kolyeva, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the chair «Information systems»
North Kazakhstan State University named after M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Abstract. In this research the following stages of development of the studied problem are defined: the first stage (the 50-90th of the XX century) is characterized by emergence of the educational centers of development and support of remote (virtual) education; the second stage (the 90-2000th of the XX century) we mean intensive development of software to electronic training; the third stage (2000 and to the present) is characterized by development of specialized systems for virtual education.

Keywords: virtual education, distance learning, information competence, information technologies, technology Internet.

УДК 378.147

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТЫ В СИСТЕМЕ ТРАНСКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

© 2015

Н.С. Кузнецова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «История и культурология»
Дальневосточный государственный аграрный университет, Благовещенск (Россия)

Аннотация. В статье анализируется понятие «транскультурное образование», а также рассматривается концепт и его содержательная сторона применительно к педагогической теории и практике в системе транскультурного образования иностранных студентов. В работе сделана попытка проанализировать компоненты педагогического и технологического концептов в практике преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: транскультурное образование, концепт, педагогический концепт, технологический концепт, русский язык как иностранный.

В настоящее время изменилось представление о качествах, необходимых будущим профессионалам, в связи с чем возникает потребность пересмотра существующих подходов в области преподавания, в том числе и в области преподавания русского языка как иностранного. Повышение качества образования может быть обусловлено возможностью внедрения в педагогическую практику педагогического и технологического концептов как фундамента проектирования модели транскультурного образования иностранных студентов.

В научной литературе транскультурация является символом открытости поликультурного общества в гетерогенный мир – «универсум различий» и выступает, с одной стороны, как новая парадигма глобального мировидения, с другой – как динамичный институциональный процесс проникновения в «тело» другой культуры. Работы Н.С.Кирабаева, И.А.Мальковской, М.В.Тлостановой дают возможность рассматривать транскультурное образование как идеал, целью которого является воспитание особого мировоззрения, в рамках которого иная культура, традиция, цивилизация рассматриваются не как препятствие, нуждающееся в приведении к общему знаменателю (чаще всего – своему), а как вполне самостоятельный субъект или явление с собственными диспозициями и характеристиками, с которыми надо вступать в диалог, в интеллектуальное и культурное взаимодействие [5, 7].

Принимая во внимание идеи Н.С.Кирабаева, И.А.Мальковской, М.В.Тлостановой, можно считать, что представление о транскультуре как основе образования, позволяет рассматривать образование как область общения «свободных личностей», объединенных «коллективными действиями» на уровне интимно-философского общения, в основе которого культура разных времен и народов.

Такой подход к пониманию образования приводит

к необходимости пересмотра компонентов, лежащих в основе всей системы, в связи с чем становится возможным в качестве ключевых элементов транскультурного образования рассматривать педагогический и технологический концепты, которые только начинают входить в педагогическую науку, в связи с чем могут представлять интерес для педагогов-практиков.

Проведенный анализ свидетельствует, что концепт является многозначно дефинируемым термином. Содержание понятия «концепт», определяемое через такие понятия, как «деятельность» и «мышление», «культура» и «картина мира», «словарное значение», позволяет выделить психологическую, лингвистическую и культурологическую стороны, которые в сочетании могут рассматриваться как основа педагогического концепта, на базе которого строится система транскультурного образования.

Так как в общем виде концепт может быть рассмотрен с трех сторон, следовательно, необходимо выявить особенности каждой из сторон, поскольку общее представление влияет на понимание специфики содержания педагогического концепта.

В основу осмысления лингвистического компонента концепта легли работы Д.С. Лихачева. Д.С. Лихачев считает, что концепт возникает не непосредственно из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека [6, с. 4]. Ученый акцентирует внимание на том, что концепт существует не для самого слова, а во-первых, для каждого основного (словарного) значения слова отдельно, а во-вторых, концепт – своего рода «алгебраическое» выражение значения, которым мы оперируем в своей письменной и устной речи, ибо охватить значение во всей его сложности человек просто не успевает, иногда не может, а иногда по-своему интерпретирует его (в зависимости от своего образования, личного опыта, принадлежности к определенной среде и т.д.) [6, с. 4]. Анализируя понятийную сторону концепта, Ю.В. Суржанская указывает, что концепт, в отличие от понятия, не связан с четким определением слова [9, с. 75]. Таким образом, можно считать, что концепт является словесным отражением наших представлений, концепт можно определить как сочетание семантики слова с тем содержанием, которое мы дополнительно вкладываем в слово, исходя из личного опыта, знаний, представлений и т.д. В связи с выделенными лингвистическими особенностями, концепт, применительно к педагогической науке, основными категориями которой выступают обучение, образование и воспитание, может рассматриваться на нескольких уровнях и пониматься как: 1) передача учащимся представлений, выраженных в словесной форме; 2) построение образовательного процесса на основе концептов, выступающих в качестве ведущей идеи образования.

Концепты связаны с картиной мира в сознании человека, определяют концепт как сгусток культуры в сознании человека, как то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека [8, с. 40]. Концепт – это совокупность разноуровневых элементов, объединенных для обозначения определенных фрагментов картины мира, устойчиво реализуемых в общении представлений тех или иных культур. При таком подходе к понятию «концепт» можно считать, что концепт – это элементы культуры, отраженные в сознании человека и связанные с представлениями человека об этом мире и являющиеся основой для создания целостной картины мира в рамках бытия человека. Педагогический концепт в системе транскультурного образования может пониматься как система символов двух культур (России и Китая), взаимодействующих в образовательном пространстве в процессе обучения.

Положение о возможном концепте как педагогическом (концепт определяет программу деятельности преподавателя) подтверждается выводами и практическим опытом М.Н.Ахметовой [1, 2]. Концепт определяется как нечто, находящееся в сознании: мысль, идея, образ. Автор пишет об исходном концепте темы, которую предстоит осмыслить в ее содержательном образе. Технология составления концепта выражалась в личностно-ориентированной деятельности, которая предусматривала приоритет субъективно-смыслового обучения, ситуативное проектирование, знаково-символические решения. При этом «смысловое поле» приобретает гипотетический и прогностический характер. В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов представляют построение реального или воображаемого образа изучаемой или изученной формы деятельности, обладающего свойствами открытости, способности к обогащению. На основании этих выводов следует разъяснить понятие концепта как педагогического в условиях транскультурного образования иностранных студентов. В экспликации, вслед за А.В. Хуторским, это понятие выглядит следующим образом: концепт как педагогический в технологическом осмыслении является результатом ассоциативного типа мышления, общей идеей как обобщение частных случаев образовательных объектов. Это образ, представленный в знаково-символической системе (схематичной, рисуночной, тезисной) и имеющий гипотетический и прогностический характер «смыслового поля».

Педагогический концепт как конструкт, включает: а) концептуальные принципы и методические цели, в частности, осмысление представлений о ведущих ценностях культуры России в сопоставлении с культурой другой страны (например, Китая) (процесс изучения русского языка дает углубленное понимание национального менталитета и др.); б) смысловой код транскультурного образования (национальный характер культуры, проявляющийся в специфике образов, представлений символических смыслов и ассоциаций); в) системный интегративный подход к анализу технологических концептов, объединенных концептосферой; г) этапное освоение метапредметных знаний в условиях эмоционального восприятия (личностное освоение, становление первых убеждений, формирующиеся ценностные ориентации как основ а «понимания мира вокруг себя и себя в мире» (по Т.Г.Браже).

Таким образом, педагогический концепт – исходная рабочая схема деятельности преподавателя. Он лежит в основе образовательного процесса и обеспечивает развитие мыслительной деятельности учащихся в условиях познания картины мира.

Содержательная сторона концепта, с точки зрения возможности внедрения в педагогическую практику, имеет многозначную структуру: 1) включает содержательную часть обучения и технологические решения; 2) это проект, моделирование содержания и технологий; 3) выражение мировоззренческих предпочтений автора, его личностной оценки действительности, это деятельность преподавателя, представленная как личный опыт (проектирование этого опыта).

Выделение данных компонентов в составе педагогического концепта не противоречит содержанию самого понятия концепт, и, следовательно, в педагогической практике преподаватель, вводя те или иные концепты в процессе обучения, сам использует педагогические концепты и концептосферы, то есть совокупности концептов.

Педагогический концепт связан с технологическим концептом, который на основе экспликации (вслед за М.Н. Ахметовой, В.П. Зинченко, В.И. Карасиком, А.В. Хуторским) можно определить следующим образом: в технологическом осмыслении – это результат ассоциативного типа мышления.

Содержание технологического концепта определяет этапное построение стратегии. Вначале она нацелена на взаимное проникновение понятийного и образного мышления. Тактические решения предполагают помощь студентам в языковом осмыслении метапоэти-

ческих текстов, музыки, живописи и других явлений культуры. Следствием педагогической поддержки становятся устойчивые эмоциональные связи. Затем технологическая стратегия обращается к модели восприятия «Другого». Движение культур на «скрещении путей» предполагают «взаимные уступки». В ходе речевой практики «обговаривается» мир, складываются правила его освоения (Г.М. Васильева). Тактические решения нацелены на синтез науки, искусства и морали. На основе педагогического сопровождения складывается когнитивная база языкового и национального характера, создаются ассоциативные поля. И, наконец, технологические стратегии обращены к решению задачи развития креативности обучающихся, обогащению чувственного опыта по отношению к окружающему миру, где мир «живой» воспринимается в единстве с «неживым», который уже несёт в себе следы человека, его прикосновения. Целостный и многообразный мир противостоит бессистемной информации.

Концептуальная программа технологических решений должна быть построена на основе: а) поиска путей интеграции метазнаний; б) поиска путей метапредметной деятельности; в) поиска путей проникновения эмоционального восприятия в понятийные сферы; г) поиске путей проектирования образовательных ситуаций; д) поиске путей построения знаний, на основе чего возможен переход от действий учебных – к творческим.

Все эти творческие пути построения технологических решений необходимо «перевести» в практические программные решения системной технологии, которая поэтапно может быть представлена следующим образом.

1. Знание «родной» культуры дает возможность сопоставлять свой опыт с новыми данными о «чужой» культуре. Освоение человеком своей родной культуры осуществляется одновременно как на сознательном, так и бессознательном уровне. В первом случае это происходит через образование и воспитание, а во втором – процесс освоения человеком своей культуры происходит стихийно, под влиянием различных житейских ситуаций и обстоятельств. Освоение «чужой» культуры происходит преимущественно на сознательном уровне. Погружение студентов-иностранцев в культуру России и Китая на занятиях по русскому языку как иностранному позволяет иностранным студентам толерантно отнестись к чужой культуре. Образование иностранных студентов строится как процесс жизнедеятельности студента, обретение им нового культурного опыта. Содержание образования – знание русского языка через культуру, выражается через знания, способы мышления, чувства и поведение, овладение опытом социального общения и личностно значимыми культурными (созидательными) видами деятельности, проникающими во все сферы бытия и сознания.

2. Принятие культуры России иностранными учащимися на основе знания русского языка как иностранного способствует не только личностному росту, но и повышению коммуникативной активности.

3. Развитие способности к межкультурному общению предполагает не только развитие у обучаемого способности, позволяющей ему соотносить свою культуру с культурой другой страны, но также знание и понимание как сходств, так и различий между культурами, национальными стереотипами, представлениями друг о друге, ситуаций, вызванных межкультурными различиями.

Таким образом, можно считать, что реализация педагогического и технологического концептов в системе транскультурного образования иностранных студентов, должна носить поэтапный характер. . На первом этапе они должны быть ориентированы на схематизацию процесса, представленного обобщенными формулами. На втором этапе они нацелены на деятельность творческого характера. На третьем этапе направлены на осмысление новых реалий, разрушение сложившихся стереотипов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ахметова, М. Н. Опыт организации сотворчества преподавателей и студентов в процессе подготовки к проектированию и реализации педагогических технологий / М. Н. Ахметова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №1. – С. 18 – 59.

2. Ахметова, М.Н. Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке. / М.Н.Ахметова – Новосибирск: Наука, 2005. – 308 с.

3. Зинченко, В. П. Психологическая педагогика : материалы к курсу лекций. Часть I. Живое Знание / В. П. Зинченко – Самара : 1998. – 216 с.

4. Карасик, В.И. Определение и типология концептов / В.И.Карасик // Этнокультурная концептология Вып. 1. Элиста: 2006. – С. 14 – 21.

5. Кирабаев, Н. С. Модели современного гуманитарного образования / Н. С. Кирабаев, М. В. Тлостанова // Высшее образование в России. – 2009. – №1. – С. 24 – 32.

6. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Серия литературы и языка. – 1993. – Т.52. – №1. – С. 3 – 9.

7. Мальковская, А. И. Глобализация и транскультурный вызов незападного мира / А. И. Мальковская // Социологические исследования. – 2005. – №12. – С. 3 – 13.

8. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. / Ю. С. Степанов. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.

9. Суржанская, Ю. В. Концепт как философское понятие / Ю. В. Суржанская // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2011. – №2. – С. 70 – 78.

10. Хуторской, А.В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. – 73 с.

PEDAGOGICAL AND TECHNOLOGICAL CONCEPT IN THE SYSTEM OF TRANSCULTURAL EDUCATION OF FOREING STUDENTS

© 2015

N.S. Kuznetsova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of "History and Culture"
Far Eastern State Agrarian University, Blagoveshchensk (Russia)

Abstract. In this article the concept of "transcultural education" is analyzed and the concept and its substantial side of the pedagogical theory and practice in the system of transcultural education of foreign students is also considered here. I tried to analyze the components of pedagogical and technological concepts in the practice of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: transcultural education, concept, pedagogical concept, technological concept, Russian as a foreign language.

УДК 37.036

СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

© 2015

З.С. Кулаева, аспирант межфакультетской кафедры педагогики и психологии
З.К. Каргиева, доктор педагогических наук, профессор межфакультетской кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ, (Россия)

Аннотация. Одно из приоритетных направлений школьного образования – формирование нравственной личности и ее общечеловеческой культуры, в том числе эстетической. Известно, что влияние культуры на воспитание личности в значительной мере зависит от уровня ее эстетического развития. Оно доставляет наслаждение и удовольствие только людям, которые обладают соответствующей подготовкой и в достаточной мере эстетически образованы. Задача образовательной организации – обеспечить необходимую эстетическую подготовку обучающихся, ввести их в бесконечное художественное пространство, сделать его действенным средством естественного познания окружающей действительности, нравственного совершенства и развития творческого мышления. Все перечисленное актуализирует проблему эстетического воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: воспитание, эстетическое воспитание, поликультурная среда, школьное образование, изобразительное искусство.

Становление и развитие личности ребенка осуществляется в процессе взаимодействия растущего человека с другими людьми, в окружающей его среде. Определяющую роль среды выделяют многие психологи и педагоги (Ю.К. Бабанский, М.И. Бекоева, С.Г. Ваниева, Л.С. Выготский, А.К. Дремов, В.В. Колокольников, И.Я. Лернер, Д.С. Лихачев, М.Н. Скаткин, Б.А. Тахохов, М.Ю. Хуриева и др.), признавая один из основных принципов взаимодействия личности и среды: чем большее воспитательное значение приобретает среда, тем более воспитаны наши дети.

Говоря о формировании личности ребенка, прежде всего, необходимо выделить социальную среду (М.Ю. Хуриева), которая сегодня чрезвычайно разнообразна, многолика и непроста. Социальная среда ребенка это окружающие его близкие, друзья, посторонние люди, сообщества, средства массово информации, их связи, отношения, деятельность [8, с. 208-212]. Социальная среда современного ребенка отрывочна, то есть она состоит из совокупности компонентов: семья, школа, одноклассники, приятельское окружение, интернет-ресурсы, телекоммуникационные источники и др.

Социальная среда – это совокупность условий, источник влияний на личность – с одной стороны, а с другой стороны – это жизненное пространство ребенка. Личность ребенка развивается в определенных общественных отношениях (С.В. Бадмаева), в конкретных пространственных сферах – семья, школа, спортивная секция, общественная работа, досуг, но влияние средовых условий носит достаточно неоднородный характер [1, с. 109-110]. Уровень влияния среды может быть детерминирующей, индифферентной, перевоспитывающей и относиться личность к этому воздействию может неоднозначно положительно или отрицательно.

Социальные, общественные процессы, происходящие в настоящее время, характеризуются рядом тенденций, негативно влияющих на развитие личности ребенка. Кризисные явления в социальной, политической, культурной, экономической и технологической сферах современного российского общества усугубляют множество серьезных проблем, вызывающих духовное, интеллектуальное и физическое напряжение человека: снижение материального уровня жизни и, связанное с ним, социальное расслоение общества и жизненного тонуса, напряженность, конфликтность в общении. Это проявляется на разных ступенях человеческой жизнедеятельности и в разных областях (Н.А. Буравлева [2, с. 158-160], В.Н. Воронин [3, с. 25-32], А.А. Коростелев [3, с. 25-32], И.А. Неясова [5, с. 158-160]), отражается на выборе ценностных ориентаций индивидов, в перестройке ментальности, и это все, безусловно, сильно отражается на становлении личности в детском возрасте.

В современной социальной среде наблюдается гармоничное функционирование, и даже взаимопроникновение различных культур, начиная от субъективной культуры каждой личности, семьи, сообщества и заканчивая массовой общечеловеческой культурой в целом. Весь спектр различных культур находится в постоянном взаимодействии, но уровень взаимодействия этих культур, безусловно, разный, еще больше отличается характер взаимовлияния и взаимодействия этих культур. Такая ситуация в обществе по мнению некоторых ученых (М.И. Бекоева, Ф.В. Хугаева) позволяет утверждать, что современный ребенок воспитывается и развивается в поликультурной среде, пропитанной для каждой отдельной личности инокультурными проявлениями [7, с. 216-219].

Значимым фактором успешного формирования личности является объединение культурологического и средового подходов к построению образовательного процесса. Чем теснее взаимосвязи различных культурных и средовых факторов, чем больше этих взаимосвязей и взаимовлияний, тем больший воспитательный потенциал несет в себе среда. Важно, чтобы личность проявляла активность при взаимодействии со средой и могла дифференцировать позитивные и негативные для себя влияния на основе присвоенных общечеловеческих культурных ценностей. Сохранять активную личностную позицию в процессе взаимодействия со средой, как отмечают многие ученые (В.Н. Гуров, Б.З. Вульфов, В.Н. Галяпина и др), значит не только поддаваться воздействию этой среды, но и оказывать самому тоже влияние на это окружение. Только тогда взаимодействие будет эффективным, полноценным и действующим, когда среда оказывает воздействие на формирование и развитие нравственной личности, а личность, в свою очередь, оказывает влияние на окружающую среду [6, с. 84-88]. Еще К. Маркс писал: «Обстоятельства в такой же мере творят людей, в какой люди творят обстоятельства». В таком понимании культура должна представляться как непрерывный процесс освоения, переустройства и преобразования человеком окружающей среды, а среда будет определяться совокупностью условий становления личности. Являясь частью социальной среды, образовательная среда должна, в таком случае, быть направлена на создание благоприятных условий для освоения и преобразования мира на основе общечеловеческих, общезначимых нравственных ценностей, то есть на повышение культурного и духовного уровней развития человека, соответственно, и условий ее жизнедеятельности.

Культурологический подход к эстетическому воспитанию обучающихся выражается в потребности школьников эмоционально воспринимать окружающий его мир, рассматривать через призму эстетики и отношения между людьми. Двойственность человеческой натуры, как справедливо отмечал А.Н. Леонтьев, проявляется, прежде всего, в поведении человека в двух средах – социальной и физической. При этом социальной средой

необходимо считать не просто совокупность людей, а свойственную данной социальной группе межличностную культуру, систему непосредственных (эмоциональных) и опосредованных (рациональных) отношений между ними.

В современной науке дифференцируется понятие «среда» в соответствии с определенными задачами (А.Е. Шабалдас), классифицируя различные типы среды в зависимости от методологических подходов к ее изучению: возрастной подход, личностный подход, социально-бытовой или социально-производственный подход; количественный подход; территориальный подход; подход по управляемости [9, с. 23-24]. Перечисленные свойства и параметры типологии среды раскрывают новые возможности в разработке образовательных технологий по выявлению социально-педагогических механизмов взаимодействия личности и среды.

Говоря о поликультурном образовательном пространстве нельзя не заметить, что каждый школьник обладает своим мировосприятием, внутренним миром, отражающим его индивидуальные личностные особенности, унаследованные и присвоенные социально культурным опытом. Личность, особенно в школьном возрасте, с легкостью признает знакомые, соответствующие его внутренним критериям оценки окружающего и, наоборот, всегда настороженно относится к инокультурным проявлениям. Ярким примером тому могут служить национальные отличия, другой менталитет ит.д.

Мы часто без особых усилий узнаем человека другой этнической принадлежности, отличаем его, выделяем из группы людей по внешнему виду, интонации, жестам, речи, темпераменту, мимике; не задумываясь, можем обратиться даже к незнакомому человеку с банальным вопросом, если идентифицируем его как «своего» среди чужих, как понятного для своего мировосприятия, но не сделаем не задумавшись, «без запинки» того же, если воспримем его как человека из другой культуры, другого этноса, социальной группы.

Отличаются также менталитеты людей одной национальности, но принадлежащих проживающих в разных регионах, разных природных условиях. И часто основанием таких различий является, по мнению Л.Н. Гумилева, не только «кормящий ландшафт», но и веками складывающиеся обычаи и традиции, а также опыт тесного взаимодействия с соседними этническими, культурными, социальными, группами.

Можно проследить, например, сильные различия между жителями южных и северных регионов России, принадлежащих к одной национальности, проживающих в единых политических, экономических и социальных условиях, но унаследовавших различный культурный, нравственно-социальный опыт. Нельзя не отметить также то, что расслоение общества по материально-бытовому положению, профессиональному или социально-культурному статусу, принадлежность людей к определенным религиозным обществам, доступность большого объема информации о разных странах и народах через СМИ также насыщают среду инокультурными проявлениями для каждого человека.

В сегодняшней педагогической науке и практике используется достаточно много различных моделей поликультурного образования, воспитания школьников (О.В. Гукаленко, В.Н. Гуров, А.Н. Джуринский, Ф.Н. Зиатдинова, Р.Х. Кузнецова, Л.Л. Супрунова, Л.Т. Ткач, Е.А. Шабалдас).

Моделированию подвергается, как известно, не сама личность ученика или учителя, а образовательная среда, в которой живут, взаимодействуют и функционируют субъекты процесса воспитания. Разработка авторских моделей формирования и развития личности обучающегося в поликультурной образовательной среде направлено на нахождение наиболее оптимальных и эффективных условий, способов, форм и средств воспитания и развития, но очень часто успех реализации таких моделей заложен не в условиях, а в механизмах их функционирования, то есть механизмах и способах взаимодействия личности и среды.

Мотивами поведения у детей школьного возраста чаще всего выступают потребность в общении и потребность в безопасности. Поведение детей имеет природные предпосылки, но по своему характеру, социально обусловлено, реализуется в межличностной культуре общения, в форме деятельности, во взаимодействиях с другими школьниками и взрослыми.

Педагогический поиск сегодня должен быть направлен на выработку механизмов взаимодействия различных культур – от индивидуально-личностных до общественных, на формирование личности, готовой к активному плодотворному диалогу культур в своем сознании, на развитие такого качества в рамках общего образования, которое бы позволяло личности с уважением относиться к инокультурным проявлениям остальных людей. В основе такого образовательно-воспитатетльного поиска должны находиться следующие потребности:

- потребность в новых знаниях, интерес человека ко всему новому. В этом случае задача учителя заключается в том, чтобы этот интерес не был агрессивным, носил благосклонный, сочувственный, миролюбивый характер;
- потребность во взаимодействии с окружающим миром – потребность в деятельности, общении, сотрудничестве. Задача учителя заключается в развитии нравственно-ценностных приоритетов и потребностей в формировании культуры мышления обучающегося, в анализе и оценке окружающего мира, развитии потребности в восприятии и реальном чувственном ощущении предметов и явлений окружающей социальной действительности;
- потребность в духовном самосовершенствовании, желание быть хорошим и стремление к становлению лучше, ценностное отношение к окружающему миру и самому себе. Задача учителя заключается в том, чтобы сформировать у обучающихся ценностное отношение к реальному миру.

Реализация приведенных положений в теории и практике современного образования может выступить в качестве ведущего механизма развития поликультурной личности, способной к достойному восприятию нового, инокультурного, в качестве механизмов идентификации самой личности с той или иной культурой. Однако необходимо отметить, что и создание педагогических механизмов поликультурного воспитания, необходимых для формирования личности, моделей образовательной среды, равно как реализация и развитие перечисленных потребностей, как некоторой совокупности идей, принципов, должны осуществляться на основе общекультурных, общечеловеческих ценностей. Развитие личности обучающегося как цель учебно-воспитательного процесса, определяющая его содержание и характер, реализуется с помощью осознания, осмысления, узнавания и присвоения этих ценностей. При моделировании поликультурной образовательной среды, несомненно, важен учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся. Так, например, говоря о подростках, необходимо помнить, что одним из ведущих факторов является характер его общения со сверстниками, взаимодействие с малыми социальными группами по потребностям и интересам, чего нельзя сказать о детях младшего школьного возраста, для которого семья и первая учительница важнее, чем уличная компания сверстников, а, значит, выступают в качестве средовых факторов, имеющих более сильное действие. Однако известные герои различных мультфильмов больше влияют на формирование личности младшего школьника, чем подростка. В младшем школьном возрасте осуществляется национальная самоидентификация личности школьника, поэтому немаловажна дифференциация воспринимаемой учеником информации с точки зрения формирования его социокультурного опыта.

Этнические представления у детей начинают складываться достаточно рано. По результатам исследования Ж. Пиаже, существует три стадии в формировании этнической идентичности ребенка: в 6-7 лет ребенок приобретает первые знания о своей этнической принадлежности; в 8-9 лет уже четко идентифицирует себя со своей этнической группой, строит умозаключения для идентификации – место проживания, национальность родителей, родной язык, у него начинают укрепляться национальные чувства; в 10-11 лет у школьника формируется идентичность в полном объеме, в качестве особенностей разных народов он отмечает специфику традиционной бытовой культуры, уникальность истории.

Однако принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей далеко не единственный. При совершенствовании поликультурной образовательной среды необходимо учитывать, прежде всего, те средовые факторы, которые оказывают не только непосредственное влияние на личность обучающегося, но и отражают конкретные условия, присущие определенной социальной группе – классу, школе, региону, отражающие особенности ее формирования, развития и существования.

Проблемы поликультурного воспитания обусловлены, прежде всего, проблемами развития современного социума, среди которых на первый план выдвигаются следующие: этнокультурная идентификация и самоидентификация, формирование толерантной личности, развитие национального самосознания и другие. На данном этапе результатом процесса глобализации культурного пространства становится все большее количество разнообразных культур.

Не подчинение одной культуры другим, не подавление менее сформировавшейся культуры во благо процветания другой, а эффективное взаимодействие на основе общекультурных, общечеловеческих ценностей с целью развития и поддержания друг друга и на индивидуально-личностном уровне, и на уровне мировых сообществ как основа для решения важнейших современных проблем поликультурного образования и воспитания вступающего в жизнь молодого поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бадмаева С.В. Формирование толерантной личности в поликультурном образовательном пространстве // Начальная школа. 2006. № 6. С.109 110.

2. Буравлева Н.А. Роль духовно-нравственного развития личности в современном образовательном процессе //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №1. С. 158-160.

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. Гантумур Э. Эстетическое воспитание в истории философии и педагогики //Молодой ученый. 2010. № 5-2. С. 156-159.Острые проблемы воспитания: поиски решения. М., 2003.

5. Неясова И.А. Психолого-педагогические аспекты освоения социального опыта младшими школьниками в образовательном процессе //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №3. С. 158-160.

6. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: Учебное пособие / В.Н. Гуров, Б.З. Вульфов, В.Н. Галяпина и др. М., 2004.

7. Хугаева Ф.В., Бекоева М.И. Профессионально-педагогическая компетентность как условие подготовки студентов к реализации поликультурного образования //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 216-219.

8. Хуриева М.Ю. Трансформация «материнского» и «отцовского» воспитания в современной северокавказской семье //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – №1 (16) – С. 208 – 212.

9. Шабалдас А.Е. Теория и практика формирования личности школьника в поликультурной среде: Дис. д-ра пед. наук. Ставрополь, 2006. С. 23 -24.

MULTICULTURAL ENVIRONMENT AS A FACTOR AESTHETIC EDUCATION

© 2015

Z.S. Kulaeva, a graduate student interdepartmental department of pedagogy and psychology
Z.K. Kargieva, doctor of education, professor interdepartmental department of pedagogy and psychology
North Ossetian State University. K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Abstract. One of the priorities of the school - the formation of a moral person and of human culture, including aesthetic. It is known that the influence of culture on the education of the individual depends largely on the level of aesthetic development. It is a delight and a pleasure just people who have trained and sufficiently aesthetically educated. The task of the educational organization - to provide the necessary aesthetic training of students, to introduce them to the infinite art space, make it an effective means of natural knowledge of reality, moral perfection and development of creative thinking. All of the above actualizes the problem of aesthetic education of the younger generation.

Keywords: education, aesthetic education, multicultural environment, school education, fine arts.

УДК 37.037.1

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

© 2015

Т.В. Левченкова, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Педагогики»
Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК), Москва (Россия)

Аннотация. Изменения, происходящие в системе высшего профессионального образования, требуют поиска новых педагогических технологий обучения, актуализации средств, методов и методических приемов. Особенно это касается сферы физической культуры и спорта. Педагогика физической культуры и спорта в научной литературе рассматривается как «метапредмет», объединяющий в себе знания о анатомо-физиологических, психических, духовных особенностей становления личности. Эти знания получают студенты и слушатели в ходе изучения предмета педагогика физической культуры и спорта. В основе активных методов обучения лежит деятельностный подход. В подготовке специалистов в РГУФКСМиТ используются активные методы обучения: проблемные лекции, дидактические и ролевые игры, технологии проблемного обучения, анализ педагогических ситуаций и др. Важное место в программе изучения дисциплины «Педагогика физической культуры и спорта» занимают практические занятия, связанные с анализом использования активных методов обучения в учебно-тренировочном процессе спортсменов разного возраста и уровня подготовленности, а также в различных видах подготовки: физической, технической, тактической. Использования активных методов обучения получило широкое распространение в подготовке кадров для фитнес-индустрии. Большой объем учебных занятий занимают: самостоятельная разработка индивидуальных и групповых программ тренировки, проведение занятия в условиях реальной профессиональной деятельности, ролевые игры.

Ключевые слова: педагогика физической культуры и спорта, образовательные технологии, активные методы обучения, профессиональная деятельность в сфере физической культуры и спорта, учебно-тренировочный процесс.

Изменения, происходящие в социально-экономическом положении России, системе профессионального образования предъявляют повышенные требования к осмыслению, разработке и внедрению новых образовательных технологий. Сфера физической культуры и спорта развивается очень интенсивно. В программах соревнований появляются новые виды упражнений, развивается фитнес индустрия.

Новые подходы к построению образовательных программ и педагогических технологий в подготовке кадров для физической культуры и спорта становятся особенно актуальными. Профессиональная деятельность специалистов в сфере физической культуры и спорта связана с осуществлением эффективного учебно-тренировочного процесса с различными категориями населения и в различных структурных единицах отрасли: спорте высших достижений, детско-юношеском спорте, физической культуре в системе образования, оздоровительной физической культуре, фитнесе.

Активное обучение связано с такой организацией учебного процесса, при которой происходит активизация учебно-познавательной деятельности учеников. При этом необходимо учитывать тот факт, что активизация познавательной деятельности происходит как при использовании определенных методов и приемов обучения, так и при рационализации организационно-управленческих средств [1, 2].

Подготовка профессиональных кадров для сферы физической культуры и спорта осуществляется в образовательных учреждениях высшего профессионального образования, курсах повышения квалификации, семинарах, конвенциях.

Эффективность использования активных методов обучения в системе подготовке кадров описана и доказана в работах многих авторов (Леванова Е.А. [3], Зимняя И.А. [4] и др.), в том числе и в сфере физической культуры и спорта (Неверкович С.Д. [5,6], Попова Е.П. [7], Топышев О.П. [8] и др.)

В настоящее время в связи с кардинальной перестройкой системы высшего профессионального образования, появление новых областей профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта, к которым относится фитнес-индустрия, возникла необходимость проведения аналитического исследования, касающегося особенностей использования активных методов обучения в педагогики физической культуры и спорта.

Традиционные методы обучения направлены на изложение преподавателем готовых знаний и их воспроизведение учениками. Активные методы обучения предполагают самостоятельное овладение знаниями в процессе активной познавательной деятельности. Все активные методы обучения имеют деятельностную основу (Выготский Л.С. [9]). 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.

Позиция ученика, как равноправного участника процесса обучения, т.е. «субъекта» обучения, связана с:

- Развитием коммуникативных способностей, которые формируются через диалогическое общение на семинарских и практических занятиях и предъявляет требования к детальной проработке лекционного материала и работе с дополнительными источниками информации.
- Умением решать проблемные задачи, которое требует больших объемов самостоятельной работы.
- Применением полученных знаний на практике, которые реализуются на практических занятиях, учебной и педагогической практике.

Познавательная активность студентов проявляется в воспроизведении знаний, полученных на лекциях; их интерпретации – стремлении установить причинно следственные связи в ходе обсуждения на семинарских занятиях; творческой деятельности при выполнении самостоятельных заданий, на практике, в научно-исследовательской работе.

Показателем проявления активности студентов на занятиях является интеллектуально-эмоциональный отклик на процесс обучения, радость от получения результата.

Программа изучения предмета «Педагогика физической культуры и спорта» по направлению подготовки 034300.62 «Физическая культура», профиль «Спортивная подготовка» составляет 72 часа (2 зачетные единицы). Аудиторные занятия включают лекционные (16 учебных часов) и практические (20 учебных часов) занятия.

Использование активных методов обучения при изучении предмета «Педагогика физической культуры» реализуются через проблемные лекции, использование ролевых и дидактических игр, выполнения проблемных

заданий.

Так на одной из лекций по теме: «Активные методы обучения в системе физического воспитания и спорта» студентам необходимо дополнить таблицу своими суждениями.

Таблица 1 - Неимитационные методы активного обучения в педагогике физической культуры и спорта

Наименование метода активного обучения (предложено преподавателем)	Реализация в учебно-тренировочном процессе (заполняется студентами)
Дискуссия	В отработке тактических действий В анализе результатов соревнований или тренировок
Мозговая атака	В отработке тактических действий В принятии решений в нестандартной ситуации
Нетрадиционные формы лекций	В воспитательной работе со спортсменами В объяснении нового материала или задания В теоретической подготовке
Проблемные задачи	В улучшении результата В выразительности движений
Исследовательская работа	В анализе различных видов подготовленности В разработке инновационных технологий обучения и тренировки

Проведение такой работы на лекции с одной стороны позволяет активизировать познавательную деятельность студентов, с другой помогает им понять, каким образом активные методы обучения могут быть использованы непосредственно в работе со спортсменами и занимающимися оздоровительной физической культурой. Это позволяет оценить связь теоретических положений и практической деятельности, в чем собственно и заключается понимание и осмысление изучаемого материала.

На семинарских и практических занятиях нами использовались дидактические и ролевые игры по темам: «Структура и содержания профессиональной педагогической компетентности в сфере физической культуры и спорта», «Структура и содержание воспитательной работы с юными спортсменами», «Возрастные особенности обучения в сфере физической культуре и спорта».

Результатом дидактической игры по теме: «Структура и содержания профессиональной педагогической компетентности в сфере физической культуры и спорта» является написание профессиограммы спортивного педагога, работающего в различных сферах физической культуры и спорта. В ходе игры необходимо определить набор знаний, умений и личностных качеств, важных для тренера в спорте высших достижений, детского тренера, учителя физической культуры, воспитателя по физкультуре в дошкольном образовательном учреждении, инструктора по оздоровительной физической культуре (фитнес-инструктора). Итоговый материал представляется в виде таблицы, где отражаются знания, умения и качества личности, как общие для всех, так и специфические для каждого вида профессиональной деятельности.

Изучение темы «Структура и содержание воспитательной работы с юными спортсменами» предполагает составление плана воспитательной работы с юными спортсменами следующих возрастных групп 7-10 лет, 11-14 лет и 15-16 лет. План работы должен включать как мероприятия, проводимые при систематических тренировках, так и виды воспитательной работы на сборах. В период подготовки к соревнованиям. Виды спорта определяются в зависимости от спортивной специализации учебной группы. Наиболее интересно и содержательно проходи такая игра в группах, где объединены несколько специализаций. Например: фигурное катание, конькобежный спорт и шорт-трек, теннис. Каждый из этих видов спорта имеет свою специфику соревновательной деятельности и обсуждение планов воспитательной работы, учитывая особенности игровой деятельности, достижения максимальной скорости на дистанции и создание выразительных образов, расширяет познания и обогащает опыт студентов не только в своем воде спорта, но и в других.

Изучение возрастных особенностей обучения в педагогике физической культуры и спорта вызывает у студентов особый интерес. Это связано с тем, что именно дисциплина «Педагогика физической культуры и спорта» объединяет знания о возрастных особенностях развития личности, полученные при изучении физиологии, анатомии, психологии, биомеханике и других. Для того, чтобы будущий специалист смог правильно построить учебно-воспитательный и тренировочный процесс ему необходимо интегральное знание о человеке.

В связи с этим на практическом занятии заполняется таблица следующего содержания (таблица 2).

Таблица 2 - Возрастные особенности развития личности

Возрастной период	Ведущий тип деятельности	Характеристика морфофункционального развития	Характеристика психосоциального развития	Способы педагогического воздействия

При проведении практического занятия наибольшее затруднение вызывает у студентов подбор и обоснование способов педагогического воздействия на учеников разного возраста. Этот раздел прорабатывается наиболее тщательно, т.к. именно для того чтобы рационально построить педагогические взаимодействия нам и нужны целостные знания о развитии личности в конкретном возрастном периоде.

Для того, чтобы оценить эффективность использования шкалу для оценки профессионально-педагогических умений [10]. Эта шкала несложная в использовании и дает достаточную информацию об изменении уровня знаний студентов.

Мы опросили студентов, в количестве 78 человек на первом практическом занятии и получили средний балл – 12,6. На зачете студенты этих же групп после изучения дисциплины также оценили свои профессионально-педагогические умения и средний балл вырос на 30,2% и составил 16,4 балла, т.е. большинство студентов оценили свои умения не нижи среднего уровня. Кроме того средний балл, который получили студенты на зачете составил 86,4 балла, что также является высоким показателем оценки знаний.

Полученные результаты позволяют говорить, что использование активных методов обучения при изучении дисциплины «Педагогика физической культуры и спорта», повышают качество знаний студентов, интерес к изучению дисциплины и будущей профессиональной деятельности.

Активные методы обучения также эффективно используются в обучении инструкторов по детскому фитнесу на курсах повышения квалификации и семинарах. Эти виды обучения востребованы у специалистов, которые имеют опыт практической работы или учителем физкультуры, или тренером по виду спорта и т.п. Важным для этих специалистов становиться понимание сущности и особенностей работы в фитнес индустрии, которая не связана с достижение высокого спортивного результат, а имеет своей целью укрепление здоровья, развитие двигательных способностей, соответствующих индивидуальным особенностям ребенка, его социальная адаптация и интеграция.

Особенность работы с детьми в фитнес клубах в том, что «удержать» ребенка на занятиях можно только в том

случае, если эти занятия интересны, полезны и популярны.

Поэтому специалисты сталкиваются с проблемой как сделать программу востребованной и популярной, какие показатели нужно учесть, как проинформировать детей и родителей.

Обучение детских инструкторов на курсах повышения квалификации состоит из теоретических (около 20%), методических (30%), практических (50%) и сдачи зачета (экзамена). Такой большой объем методических и практических занятий связан с тем, что на обучение приходят люди, имеющие общие теоретические знания и опыт работы в сфере физической культуры и спорта, поэтому им нужно научиться строить интересные программы для детей. Исходя из их интересов и возрастных особенностей.

Весь лекционный курс строиться таким образом, что лекция как правило посвящена либо особенностям развития в конкретный возрастной период, либо определенному виду программ, которые используются в фитнес клубах.

На методических занятиях разбираются конкретным педагогические технологии построения занятий, использование оборудования, музыкального сопровождения, основы обучения движениям.

Наибольший интерес у слушателей вызывают практические занятия, которые проходя в форме педагогического анализа урока, разработанного одним из слушателей.

Задание на составление урока получает каждый слушатель после теоретических и методических занятий. Затем он проводит полный урок с группой слушателей, а после этого проводиться педагогический анализ урока.

В ходе анализа всем слушателям необходимо оценить:

- Новизну предложенного урока
- Соответствие урока возрастным особенностям
- Качество подбора упражнений и их последовательность
- Необходимость и достаточность использования детского фитнес оборудования, музыкального сопровождения
- Точность команд
- Правильность и корректность объяснения и показа упражнений
- Внешний вид инструктора
- Рациональность управления группой
- Рациональность использования игр, игровых заданий, сюжетных линий

После проведения практических занятия все слушатели становятся как авторами уроков, так и их участниками, а также получают возможность обсудить достоинства и недостатки предложенных программ. В результате они усваивают технологии проведения различных уроков, могут выделить те ключевые моменты, без которых сделать детскую фитнес программу популярной и востребованной будет затруднительно. Это и оправдывает большой объем практических, интерактивных занятий на курсах повышения квалификации и семинаров для детских фитнес инструкторов.

Знание и понимание критериев эффективности детских фитнес программ позволяет инструкторам проводить не только групповые, но и индивидуальные занятия с детьми.

Таким образом, использование активных методов обучения в «Педагогике физической культуры» позволяет не только активизировать познавательные способности студентов и слушателей, но и повышает их интерес к освоению учебного материла. Это связано с тем, что активные методы обучения позволяет понять причинно-следственные связи между теорией и непосредственной практической деятельностью специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Хозяинов Г.И. Акмеология физической культуры и спорта : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 022300 : рек. Умо по образованию в обл. физ. культуры и спорта / Г.И. Хозяинов, Н.В.Кузьмина, Л.Е. Варфоломеева. - 2-е изд., стер. - М.: Academia, 2007. - 204 с.: табл.

2. Гуслова М.Н. Инновационные педагогические технологии: учеб. пособие для студ. учреждений проф. образования/ М.Н.Гуслова.- 3-е изд.,испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 288 с.

3. Леванова Е.А., Плешаков В.А., Пушкарева Т.В. Учебно-методический комплекс дисциплины ДС.04 «Активные инновационные технологии обучения» для педагогических специальностей// Сборник учебно-методических комплексов инновационных дисциплин по педагогике и психологии. – М.;Ульяновск, 2009. – С.190-197

4. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. и психолог. направлениям и специальностям : рек. М-вом образования РФ / И.А. Зимняя. - 2-е изд., доп., испр. и перераб. - М.: Логос, 2008. - 383 с.: ил.

5. Педагогика физической культуры и спорта : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Физ. культура и спорт» : рек. Умо по образованию в обл. физ. культуры и спорта / под ред. С.Д. Неверковича. - М.: Academia, 2010. - 329 с.: ил.

6. Неверкович С.Д. Игровые методы подготовки кадров / Под ред. Давыдова В.В. - М.: Высш. шк., 1995. - 207 с.: ил.

7. Попова Е.П. Активные методы обучения в профессиональной подготовке студентов ИФК / Е.П. Попова // Современный олимпийский спорт и спорт для всех : 7 Междунар. науч. конгр. : Материалы конф., 24-27 мая 2003 г. - М., 2003. - Т. 1. - С. 306-307.

8. Топышев О.П. Активные методы обучения при подготовке специалистов по волейболу в институтах физической культуры : Метод. рекомендации для студентов, слушателей ФПК ГЦОЛИФКа / Топышев О.П., Кузьмичева Е.В.; ГЦОЛИФК. - М., 1991. - 16 с.

9. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.

10. Романова А.В. Педагогика : практ. занятия : учеб.-метод. пособие / А.В. Романова, О.И. Дранюк ; С.-Петерб. гос. ун-т физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта. - СПб., 2008. - 146 с.: табл.

ACTIVE METHODS OF TEACHING IN PEDAGOGICS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

© 2015

T.V. Levchenkova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Chair "Pedagogics"
Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (RSUPESY&T), Moscow (Russia)

Abstract. The changes happening within the system of higher professional education demand new pedagogical technologies, a modernization of tools, methods and methodical techniques. In particular, this concerns the sphere of physical culture and sports. In scientific literature, the pedagogics of physical culture and sports are viewed as a "meta-subject", comprising the knowledge of anatomical, physiological, psychological and spiritual aspects of a person's development. This knowledge is taught to attendees and students as they study the "Pedagogics of Physical Culture and Sports" subject. The Active Methods of Teaching are based on an activity-based approach. The following Active Methods of Teaching are used during training of specialists in RSUPESY&T: problem-based lectures, didactic and role-playing games, problem-based teaching technologies, analysis of pedagogical situations etc. In the subject study programme, much emphasis is placed on practical classes, during which the students analyse the use of Active Methods of Teaching for teaching athletes of different age and background, and in different applied fields: physical, technical, and tactical. The Active Methods of Teaching have also become widespread in Fitness Industry, as methods of personnel training. A significant portion of the classes is devoted to independent development of personal and group training programmes, conducting classes in a real professional environment, and role-play.

Keywords: pedagogics of physical culture and sports, educational technologies, active methods of teaching, professional activity in physical culture and sports, study and training process.

УДК 378:37.031.2:37.034

КУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ, КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ

© 2015

Е.А. Леушина, ассистент кафедры внутренних болезней
Кировская государственная медицинская академия Минздрава России, Киров (Россия)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, касающиеся проблемы культурного воспитания молодежи. Молодежь – самая мобильная, подвижная, энергичная часть нашего общества. Именно она уже через несколько лет займет места от производства до управления, окончательно сформировавшись в своем взгляде на мир.

Ключевые слова: культура, воспитание, педагогика, метапредметность.

Исходным понятием в методологической процедуре изучения образования выступает «историко-культурное наследие», подразумевающее современную востребованность любого исторического прошлого. В зависимости от наших конкретных нужд источник наследия можно трактовать не только, как историко-педагогический, но и как социально-педагогический, философско-педагогический, религиозно-педагогический [1]. Обязательно педагогический, потому что задачи стоят научения, извлечения уроков, воспитания посредством отчёта, чтобы преодолеть инфантилизм, вырасти, стать взрослыми, превратиться в настоящих профессионалов. Культивирование отношения к наследию, как к педагогическому источнику позволяет это наследие «оживить», актуализировать, включить в нашу повседневность, поняв и оценив жизненность осуществляемых в ней процессов. История педагогики, опираясь на интеграцию философии истории, социологии, психологии, художественно-публицистической литературы, изучает историко-педагогический процесс в контексте всеобщего историко-культурного процесса [1]. Структура историко-педагогического знания состоит из двух предметных зон: практика образования и педагогические знания. Каждая из них, как область исследования располагает относительной самостоятельностью, но по своей сущности они едины, так как педагогика – одна из форм духовно-практического освоения мира; педагогическая практика (во всех её видах) – исток и сфера материализации педагогических идей и принципов. Таким образом, историко-педагогический подход, опирающийся на интеграцию знаний, полученных в каждой из двух предметных зон, позволяет воссоздать целостную картину образования и раскрыть закономерности его развития. Педагогическая наука и образовательная практика совместно с общественным сознанием объективно участвует в осмыслении прошлого, восприятии настоящего и прогнозировании будущего, что и подчёркивает родовую связь истории образования и педагогической мысли [1].

Поликультурный подход в образовании, значимость которого заметно возросла в последние десятилетия, связан с появлением особых общественных процессов и явлений. К предпосылкам его возникновения зарубежные и отечественные исследователи относят глобализацию, миграцию населения, наличие национальных и социальных меньшинств, европейскую интеграцию, наличие расизма, нетерпимости [2].

Анализ современного состояния исследований по данной проблеме свидетельствует о том, что в них рассматриваются отдельные аспекты поликультурности (связанные с этническим многообразием), наиболее изучены проблемы поликультурного образования.

Необходимым условием разработки и реализации поликультурного подхода в социальном воспитании выступает определение соотношения понятий «социальное» и «культурное». В существующих исследованиях можно выделить три точки зрения на соотношение социального и культурного: 1) культура рассматривается как подсистема системы социального целого; 2) социальное и культурное выступают, как отдельные сферы жизнедеятельности человека; 3) социальное и культурное находятся в сложных динамических взаимоотношениях в зависимости от исторических этапов общественного развития и наличия третьего элемента, их объединяющего [2].

Литературное воспитание и развитие учащихся является немало важным фактором духовно-нравственного воспитания. Художественная литература, предлагающая образцовые модели поведения, проявления нравственности, патриотизма, милосердия или рассматривающая пороки, от которых необходимо избавляться, является важнейшим компонентом духовной культуры. Особая роль при этом отводится русской художественной литературе как наиболее значимой части национальной культуры [3].

Пушкин со времен своего «ученичества» до последних лет жизни постоянно перерабатывал многочисленные влияния от античности (Анакреонт, Гораций) до

современников – Байрона, Стендаля. Глубоко самостоятельный национальный характер придали новой русской литературе Гоголь, Лермонтов и их современники. Однако сделали они это, не отгораживаясь от внешних воздействий и не замыкаясь в национальных рамках, эффективно используя в своих интересах зарубежных авторов. Стремительно развивался на протяжении своей недолгой жизни Лермонтов, усваивая импульсы Шиллера, Байрона, Жорж Санд и многих других западноевропейских писателей [3]. Тургенев, по-видимому, самый образованный из русских классиков, получивший образование в университетах Москвы и Германии, с юности был хорошо знаком не только с мировой художественной литературой (Сервантес, Шекспир, Шиллер, Гете, Жорж Санд), но и с философией (Шеллинг, Гегель, Шопенгауэр). Вместе с тем на него, как художника особое воздействие оказало и западноевропейское искусство – музыка и живопись (особенно барбизонская школа). Для Достоевского более значимыми были другие художественные ориентиры мировой культуры, в чем он неоднократно признавался - Бальзак, Гюго, Жорж Санд, Диккенс. Таким образом, национально-духовное начало многих типично русских героев объясняется и конкретизируется в контексте европейской и мировой традиций. Все эти явления могут восприниматься, как культурные коды, которые имеют национальные особенности, хотя в их формировании участвовали западноевропейские культуры. Анализируя поступки и систему духовных ценностей героев, мы невольно выходим на их поведенческие модели (в любви, в отношении к людям, искусству, труду), и это закрепляется в системе мотивов, знаков, сюжете. Очень важно, что использование подобных кодов в литературном воспитании учащихся основано на метапредметности и отвечает задачам федеральной государственной образовательной службы [3]. Метапредметность – это новая образовательная форма, которая выстраивается поверх традиционных учебных предметов. Понимание и использование учащимися культурных кодов является одним из условий формирования межпредметных компетенций, связанных с «восхождением» к общекультурному уровню. Через такие культурные коды, как гамлетизм, донкихотство, наполеонизм, жоржсандизм, тургеневская девушка, мы выходим за пределы одного конкретного произведения, получаем представление о движении литературного процесса. С другой стороны, эти культурные коды помогают соединить прошлое и современность, что позволяет учащимся опробовать на себе ту или иную поведенческую программу [3].

Истинность познания социально-культурной деятельности заключается в том, что это непрерывный, динамичный процесс, зависящий от множества факторов. Это отношение общества к социально-культурной деятельности, уровень зрелости общества, его способности отличать подлинную культуру от ложных ценностей. Для нормального полноценного развития социально-культурной деятельности необходима инфраструктура. Преемственность культурных традиций, качественное практическое воспитание новых поколений требуют соответствующих политических, социальных и экономических условий, а целенаправленная поддержка со стороны государственных структур, финансовое, организационно-методическое обеспечение гарантируют развитие творчества, эстетического и художественного самовыражения каждого [4]. Социально-культурная деятельность является целостной сущностью каждого общественного явления, процесса, события, вещи, составляя при этом бесконечно сложную многомерную структуру. Возникшая на идеях гуманизма культурно-просветительной и культурно-досуговой деятельности социально-культурная деятельность в философском контексте развивается по законам диалектики: прерывного и непрерывного процесса. Культурно-исторический процесс складывается из одновременно или разновременно существующих типов культур и их независимого друг от друга развития. Эти культурно-исторические типы возникают из бесконечно разнообразных этнографических элементов, и каждый проходит путь от зарождения к расцвету и гибели. Особое внимание сегодня следует уделять анализу конкретного вклада той или иной социальной общности или системы в развитие социально-культурной деятельности, как специализированной области общественной практики. Новое знание позволит более четко выделить факторы, которые в данной социокультурной ситуации способствуют поддержанию устойчивых культурных явлений и процессов. Ключевым моментом, одновременно с показателями понимания современной социально-культурной деятельности, организованной профессионально занятыми людьми, является понятие личности [5].

Одна из составляющих профессионально-культурной компетентности студентов, применительно к структуре данной компетентности, это относительность обособления ее компонентов – теоретическая дифференциация с целью детализации составляющих, и практическая их интеграции как «объединения в одно целое, упорядочение, структурирование ранее разъединенных, неупорядоченных явлений, частей какого-либо целого. Мотивационно-чувственная сфера отражает сложное взаимодействие мотивов, интересов, эмоций, чувства и обеспечивает положительное отношение студентов вуза к формированию профессионально-культурной компетентности, основанное на понимании ее универсальной ценности в аспекте любого вида будущей профессиональной деятельности, в том числе и агропромышленного профиля. Все компоненты здесь объединяет то, что они выступают в качестве побудителя (внутренне – внешнего) к овладению данной компетентностью в процессе вузовского обучения [6].

Движение высшего профессионального образования к моделям Болонской образовательной системы, ориентированной на индивидуализацию обучения, вошло в определенный культурный конфликт с коллективистскими традициями отечественной высшей школы. Однако Болонский процесс не имеет целью достичь единой системы образования для всех стран. Вхождение России в Болонский процесс не означает отказ от отечественных традиций высшего образования. История России показывает, что российская культура оказывает эпохальное воздействие на нашу жизнь. Культура приобретает решающий характер именно в переломные моменты истории, в периоды политической, социальной нестабильности [7, 8]. Значение деятельности работников сферы культуры и искусств в переломные моменты истории чрезвычайно велико. Она зачастую имеет решающий характер. Отсутствие целостной государственной молодежной культурной политики, системного государственного воспитания, просвещения и общественной организации детей, подростков и молодежи привело к негативным последствиям, которые представляют угрозу для безопасности духовной и материальной составляющих национальной культуры в будущем. Молодежь, составляющая одну пятую часть населения страны, активно участвует в производственных, экономических, политических процессах страны и играет важную роль в реализации курса реформ, государственного строительства, формирования гражданского общества. В современном российском обществе важно обеспечивать не только сохранность всего культурного богатства, но и преемственность культурных традиций, а также развивать их с максимальным использованием мирового культурного опыта [7, 8]. Сегодня именно на молодежи лежит историческая ответственность за сохранение и развитие национальных культурных традиций и ценностей. В их сознании происходят существенные перемены, изменяются ценностные ориентации. Молодежь находится в противоречивых условиях выбора путей и возможностей своего социокультурного развития,

сопровождающегося падением общего культурного уровня, негативными явлениями в молодежной среде, ростом пессимистических настроений и эгоцентризма молодежного сознания. Государственные институты должны учитывать в своей деятельности перемены, происходящие в молодежной среде, и работать по новым принципам, опираясь на огромный позитивный потенциал отечественной многонациональной культуры. Получить востребованную специальность, реализовать себя как личность, добиться поставленных целей, быть успешным – вот приоритеты современной молодежи. Инновационным в настоящее время можно считать образование, побуждающее к саморазвитию. Большое значение для реализации инновационного потенциала имеет профессионализм руководителей и педагогов. Университет – это социально-культурное пространство, в котором происходит встреча представителей разных культур и религий, где реально осуществляется полноценная социальная интеграция.

Студенчество, стремится стать лидером российской интеллигенции, выступает движущей силой построения гражданского общества в России. Однако у молодежи отсутствует жизненный и социальный опыт в реализации своих возможностей и творческих способностей. Им сложно противостоять агрессивному воздействию «массовой» культуры [8]. Решение этих задач требует вовлечения в активное воспитание будущих специалистов преподавателей, аспирантов. Основной задачей в учебно-воспитательной работе является активизация студентов как субъекта академической среды, привлечение их к участию в механизмах обеспечения качества образования. Каждый педагог и - это наставник, воспитатель и помощник студента в развитии его духовных, нравственных качеств, в его профессиональном становлении. Обеспечение высокого качества подготовки специалистов в социально-культурной сфере возможно за счет внедрения инновационных образовательных технологий, активизации заинтересованных работодателей в решении стратегических вопросов обучения. Участие будущих работников социально-культурной сферы в работе творческих объединений помогает сформировать у них навык социального взаимодействия, способности вести диалог, правильно оценивать ситуацию, успешно адаптироваться к новой реальности. Воспитательная система создает условия для формирования общекультурных компетенций студентов на основе гражданско-патриотических, духовно-нравственных, культурных ценностей, развития у выпускников способности быстро адаптироваться к новым ситуациям в социально-культурной сфере, самостоятельно принимать решения, брать на себя ответственность, уметь работать в команде, осуществлять профессиональную деятельность в реальных условиях. Наличие в обществе ценностных ориентаций, культурных образцов, способных послужить духовной и социальной интеграции, позволяет студентам овладевать новыми общекультурными компетенциями [8].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белозерцев Е.П. Феномен духовно-нравственного становления человека в современной педагогике и образовании // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: гуманитарные науки. 2009. Том 6. №3. С. 79-84.

2. Никитина Н.Н. Социальное и культурное: точки пересечения в контексте поликультурного подхода к социальному воспитанию // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2009. Том 15. №1. С.102-110.

3. Кафанова О.Б. Культурные коды и их функции в литературном воспитании учащихся // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2013. №3. С. 58-62.

4. Жарков А.Д. Социально-культурная деятельность в воспитании современной молодежи // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2013. №2(52). С.108-112.

5. Надаховская Т.А. Социально-культурные инновации в воспитании современной молодежи: опыт Московского государственного университета культуры и искусств // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2013. №2(52). С.118-121.

6. Короткова Г.В., Синепупова О.С. Мотивационно-чувственный компонент профессионально-культурной компетентности будущего специалиста. // Научно-исследовательские публикации. 2014. № 1 (5). С. 9-16.

7. Карташова О.В. Культурные ценности и социальные нормы: их роль в воспитании человека // Информация и образование: границы коммуникаций. 2014. №6 (14). С. 237-238.

8. Доманский В.А. Метапредметность в свете компетентностного подхода в обучении // Реализация ФГОС ООО: Содержание, формы и диагностика: материалы науч. практ. конф. 10 июня 2013 г. СПб. 2013. С. 7-11.

CULTURAL EDUCATION AS THE ACTUAL DIRECTION IN PEDAGOGICS

© 2015

E.A. Leushina, assistant of the chair «Internal diseases»
Kirov State Medical Academy, Kirov (Russia)

Abstract. In article questions, the concerning problems of cultural education of youth are considered. Youth - the most mobile, mobile, vigorous part of our society. It in some years will take places from production before management, having finally created in the view of the world.

Keywords: culture, education, pedagogics, metaconcreteness.

УДК 378 : 130.2 : 008

ФИЛОСОФИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ КАК СМЫСЛОВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

© 2015

Е.А. Лодатко, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, (Украина)

Аннотация. В статье исследуются вопросы, связанные с обучением математике будущих учителей, воспитанием у них отношения к математическим знаниям как социокультурному достоянию общества, пониманием их роли в общественной жизни и обучении подрастающего поколения, влияния на интеллектуализацию социума, его информационное развитие т.д. Исходная позиция формируется тезисом о том, что в системах профессиональной подготовки будущих учителей (которые будут преподавать математику в школе) обучения математике занимает исключительную позицию, поскольку актуализирует три категории вопросов. Первая из них касается того, что представляет собой математика (как область знаний). Вторая касается сущности математической деятельности, ее возможностей, социокультурной значимости и роли в умственном развитии личности в разные возрастные периоды. Третья охватывает собственно обучение математике: для чего учить, на какой основе учить, кого учить, чему учить, как учить, кому учить, что ждать в результате. Отмечается, что концептуальная и сущностная масштабность вопросов, связанных с математической деятельностью и обучением математике, выходит далеко за пределы собственно математики и методики ее преподавания, охватывая идеологическую, историческую, культурную, социальную, психологическую, интеллектуальную сферы жизнедеятельности общества. Множественность общественно значимых ракурсов, которые должны учитываться при изучения проблем обучения математике, обусловливает целесообразность восхождения на философские позиции, что откроет путь к многоаспектному, всеобъемлющему обоснованию базовых положений и подходов к решению разноплановых вопросов, формирования у субъектов педагогической деятельности мировосприятия (миропонимания) в контексте информационного развития общества, привлечение методов познания гуманитарных областей знаний к решению стратегических и тактических задач в обучении математике. Отдельно отмечается, что восхождение на философские позиции при рассмотрении концептуальных вопросов математической деятельности и обучения математике фактически означает формирование философии обучения математике как одной из ключевых смысловых составляющих образовательного пространства.

Ключевые слова: обучение математике, стиль мышления специалиста, философские основы обучения математике.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Человечество издавна накапливает математические знания и занимается обучением математике, привлекая к нему, прежде всего, подрастающее поколение. Считается, что занятия математикой способствуют развитию мышления, влияют на мировосприятие и мировоззрение индивида, формируют опыт применения универсальных инструментов в исследовании явлений окружающего мира, воспитывают ряд важных качеств личности (критичность мышления, интеллектуальную честность, находчивость, креативность, настойчивость, усидчивость и др.).

История свидетельствует, что в разные времена отношение к обучению математике в системе отечественного образования формировалось под влиянием многих факторов [1; 2]. Спектр действия этих факторов был достаточно широк: они влияли не только на содержание и методы обучения математике, но и на оценки полезности и общественной значимости математической деятельности, укореняя в сознании участников учебного процесса представления о ценностно-смысловых истоках обучения математике.

Но, несмотря на это, с обучением математике практически никогда не связывался философский смысл самого обучения как мировоззренческой составляющей профессиональной подготовки учителя математики. Как правило, основное внимание специалисты уделяли философским вопросам самой математики – теореме о неполноте (К. Гедель), семантической концепции истинности (А. Тарский), потере определенности и поиску истинности (М. Клайн), правдоподобным рассуждениям (Д. Пойа), сущностным аспектам определения математических понятий и доказательности (В. А. Успенский) и т.д.

Есть основания считать, что философские вопросы обучения математике оставались вне поля зрения исследователей потому, что господствующие в течение века образовательные парадигмы не предусматривали «вхождение ... культуры в образование, а, следовательно, ее гуманитаризацию – от содержания обучения и воспитания к пониманию ее выдающейся роли в гуманитарном развитии социума» [3, с. 9].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Вместе с тем, в редких публикациях прошлого века (В. И. Левин, М. В. Потоцкий, В. В. Фирсов, Г. Фройденталь и др.) философскому смыслу феномена обучения математике некоторое внимание все же уделялось, хотя и вне пределов «фундаментальных аспектов бытия культуры как единого и одновременно многомерного образования ... », мыслящегося как « ... сфера социальной жизни людей, с одной стороны, и как процесс развития человека – с другой ..., [где] образование рассматривается как подсистема культуры, направленная на формирование личности, готовой успешно действовать в условиях существующей культуры; как способ привлечения юного поколения к ценностям, характеризующим культуру определенного общества; как механизм культурного развития и движения вперед ... » [4, с. 98–99].

Несмотря на формирование новой парадигмы образования, концептуальная основа которой усматривается «в новом средстве бытия человека в культуре ...» [5], в образовании, – по верному наблюдению Е. Бильченко, – «... очень мало внутренней философской наполненности, которая бы учила культуре мысли, но слишком много старых «комсомольских» мотивов бодрячества, хуторянства и ура-оптимизма.

В каждом предмете, будь то математика, или обществоведение, или культурология, должна быть очень сильная философская составляющая.

Философия формирует культуру независимой мысли, она формирует склонность к анализу. Именно это станет своеобразной культурной прививкой против манипуляции» [6] смыслами, сущностями, категориями и, вообще, – миропониманием.

«Философская наполненность» профессиональных дисциплин, входящих в программу подготовки учителя математики, является важной *предпосылкой* воспитания у будущих специалистов отношения к математическим

знаниям как социокультурному достоянию общества, понимания их роли в общественной жизни и обучении подрастающего поколения, влияния на интеллектуализацию социума, его информационное развитие и т.п. В широком смысле философская основа профессиональных дисциплин должна «работать» на мировосприятие (миропонимание) на основе наблюдений, предметных знаний, базовых мыследеятельностных процедур, опыта, ощущений, эмоций и других субъективно-чувственных характеристик.

Базовые мыследеятельностные процедуры являются необходимыми инструментами развитого мышления; с их помощью происходит «идентификация, определение, установление тождества [7, с. 16] и различия» (при сравнении объектов), анализ и синтез, абстрагирование, обобщение и конкретизация, обоснование и опровержение, вывод, получение заключения.

Как справедливо отмечал В. М. Пивоев, «мы осмысливаем то, что делим и измеряем, и такой подход успешно работает в рамках естественных наук. А как осмысливать неделимое и неизмеримое?» [8, с. 20]. Как осмысливать непрерывное и нечеткое, условно детерминированное, коллективно и личностно обусловленное, мотивационно подчиненное – то, чем наполнено и обучение, и профессиональная деятельность учителя?

Опыт показывает, что мышление человека обычно оперирует дискретными и абсолютно четкими понятиями. Но в гуманитарных областях знаний они таковыми не являются, и субъект информационно-коммуникативных отношений на самом деле пользуется *нечеткими, расплывчатыми или интуитивно осмысленными* категориями, что порождает семантическую неоднозначность и приводит к вероятному (по характеру) результату. В частности, в педагогической теории до сих пор отсутствует сколь-нибудь приемлемое определение таких понятий, как «*развитие*», «*усвоение*», «*эффективность*» и т.д., хотя они активно используются многими на уровне интуитивного понимания, но смысловое наполнение этих понятий у разных исследователей может значительно отличаться.

В математике, в отличие от гуманитарных наук, такая ситуация считается недопустимой, поскольку согласно ключевому принципу построения математических теорий интуитивное понимание допускается лишь для ограниченного числа понятий и отношений между ними (свойства которых описываются с помощью аксиом). Все остальные понятия определяются, причем каждое из определений является исчерпывающим и непротиворечивым по отношению к уже существующим понятиям, что исключает неоднозначность их смыслового толкования.

«Насколько это необычно для гуманитарных наук, можно проследить по культуре использования определений, характерной для математики – отмечал Ю. И. Манин в рецензии на [8]. Гуманитарные тексты все еще бывают посвящены длинным спорам ... о том, что такое «на самом деле» романтизм или даже фонема. Математик сказал бы просто: «В этой статье фонемой называется то и то» – и приступил бы к изложению результатов своей работы. Какой обычай лучше ... [трудно] судить, хотя традиции ... математики кажутся ... более эффективными» [10, с. 347–348].

В этом контексте может прийти мысль, что распространение на гуманитарные области знаний принципа построения математических теорий будет способствовать устранению смысловой неоднозначности в толковании понятий, потому как еще Галилей убеждал, что «в каждой науке столько науки, сколько в ней математики». На самом же деле оснований для такой «оценки» явно недостаточно, потому как математика, – по мнению Гегеля, – в принципе не в состоянии раскрыть «качественную природу моментов», поскольку она – «не философия, не выходит из понятия, и поэтому качественное, которое не черпается с помощью лем из опыта, находится вне ее сферы» [11, с. 358]. Из этого следует, что качественное, его природа может раскрываться лишь через неформализованные понятия и их определения, играющие в дальнейшем развитии теории (области знаний) роль законов.

Формирование целей статьи. Сущностная природа понятий, характеризующих область знаний или практической деятельности человека, существенно влияет на формирование в процессе профессиональной деятельности определенного *стиля мышления* специалиста. Если математика оперирует четкими, однозначно истолковываемыми категориями и формирует соответствующий стиль мышления (который обычно называют «математическим»), то обучение математике (как теоретическая и как практическая сфера деятельности) допускает употребление нечетких, расплывчатых категорий, легитимизирующих смысловую вариативность, а это уже требует от учителя математики владения иным («методическим») *стилем мышления*.

«Стиль, –по мнению В. М. Пивоева, – характеризует, с какой точки зрения рассматривается любой вопрос (односторонне или многосторонне), показывает степень доверчивости или критичности, использование логики, традиционность или инновационность, степень сложности видения мира, использование метафор (притч) или непосредственное представление сущности вещей, субъективность или объективность, спекулятивность или интуитивность, наглядность или абстрактность, догматичность аксиом и т. д. Таким образом, при осмыслении стиля мышления следует учитывать, во-первых, логику и аксиологию; во-вторых, критичность и доверчивость; в-третьих, аксиоматичность и практику; в-четвертых, реализм и идеализм; в-пятых, линейную или нелинейную (синхронную, многомерную) причинность; в-шестых, рациональность и иррациональность; в-седьмых, доминанту зрительного и слухового восприятия» [8, с. 21–22].

Методический стиль мышления будущего учителя, формирующийся в процессе его профессиональной подготовки, в значительной степени зависит от ценностных ориентиров социума, общественных интеллектуальных стандартов, культурных и образовательных достижений и оказывается напрямую связанным с процессом *становления профессионального мировосприятия* (*миропонимания)* учителя. Стиль мышления, по сути, формирует точку зрения специалиста и определяет доминирующие подходы в профессиональной деятельности, в частности в значительной мере обусловливает, на что и с каких позиций вероятнее всего обратит внимание специалист при решении профессионально-педагогических задач, а что останется за бортом. Это важно в плане экономии собственных ресурсов и концентрации усилий на наиболее вероятном направлении решения педагогической задачи.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Среди разнообразия профессиональных стилей мышления отдельного внимания заслуживает *стиль мышления учителя математики* (как и учителя начальной школы). Этот стиль характеризуется *синкретизмом*, основанным на сочетании в педагогической деятельности нечетких, расплывчатых категорий педагогической науки с четкими и однозначно истолковываемыми категориями математики на фоне развития *критического мышления* – важнейшего информационного фильтра современного поликультурного общества, обеспечивающего (в образовательной деятельности) не только методическую мотивированность технологических решений, приумножение профессиональных интеллектуальных достижений, сохранение национальной педагогической идентичности, но и служит залогом культуросоответствующего целеполагания.

В профессиональной подготовке будущего учителя математики (учителя начальной школы) профессиональ-

ное миропонимания (мировосприятие) играет решающую роль в овладении идейным фундаментом обучения математике. Как отмечал А. Я. Хинчин более полувека назад, «все мы ... хорошо знаем, что основным недостатком подготовки студентов ... является не слабость математической техники, а недопустимо низкий и непрочный идейный уровень. Даже лучшие наши учителя ... не всегда уделяют достаточно внимания идейному развитию учащихся. [И поэтому] ... одной из основных забот ... должна стать забота именно о повышении идейного уровня учащихся» [12, с. 17–18].

Понятно, что залогом «повышения идейного уровня учащихся» должно быть обеспечение надлежащего идейного уровня в обучении математике будущих учителей в контексте современных представлений о социокультурной пользе занятий математикой, гуманитарной ценности ее методов и способов решения прикладных задач, а также *философских основах обучения математике* в общеобразовательной школе в условиях информационного развития социума и формирования соответствующего стиля мышления.

В системах профессиональной подготовки будущих учителей (которым предстоит преподавать математику в школе) обучение математике занимает исключительную позицию, поскольку актуализирует *три категории проблем*. Первая из них касается того, что представляет собой математика (как область знаний). Вторая касается сущности математической деятельности, ее возможностей, социокультурной значимости и роли в умственном развитии личности в разные возрастные периоды. Третья охватывает собственно обучение математике: *для чего* учить, *на какой основе* учить, *кого* учить, *чему* учить, *как* учить, *кому* учить, *чего ожидать* в результате.

Не имея целью детализацию вопросов, относящихся к первой из категорий, можем привлечь внимание также к работам Г. Вейля, Л. Витгенштейна, О. И. Кедровского, М. Клайна, И. Лакатоса, Ю. И. Манина, В. А. Светлова, К. М. Узбека, В. А. Успенского, А. Фосса и др., в которых исследуются философские проблемы математики как области знаний. Стоит лишь добавить, что каждая из работ такого рода апеллирует к определенным представлениям о предмете математики, ее методах, принципах построения теории, сущности обоснований, то есть *представлений, сформированных практикой* математического *мышления* и *отражающих философское видение* проблем, характерное для того или иного исторического времени.

Концептуальная и сущностная масштабность вопросов, связанных с математической деятельностью и обучением математике, выходит далеко за пределы собственно математики и методики ее преподавания, охватывая идеологическую, историческую, культурную, социальную, психологическую, интеллектуальную сферы жизнедеятельности общества. Множественность общественно значимых ракурсов, которые должны учитываться при исследовании проблем обучения математике, обуславливает целесообразность *восхождения на философские позиции*, что откроет путь к многоаспектному, всеобъемлющему обоснованию базовых положений и подходов в решении разноплановых вопросов, формирования у субъектов педагогической деятельности мировосприятия (миропонимания) в контексте информационного развития общества, привлечение методов познания гуманитарных областей знаний к решению стратегических и тактических задач в обучении математике.

Восхождение на философские позиции при рассмотрении концептуальных вопросов математической деятельности и обучения математике фактически означает формирование *философии обучения математике* как одной из ключевых смысловых составляющих образовательного пространства.

Предмет философии обучения математике изначально порождается рядом общественно дискуссионных и актуальных вопросов: *какое место* должна занимать математика среди школьных предметов, *для чего* обучать математике; *на какой основе* это делать; *кого* учить; *чему* учить; *как* учить; *кому* учить и *чего ждать* в итоге? Ни один из этих вопросов в теории и практике обучения математике не исследуется, поскольку находится за пределами сферы методики. Общая педагогика также оставляет без внимания указанные вопросы потому как их характер требует комплексного рассмотрения с привлечением методов других гуманитарных областей знаний.

Для чего обучать математике – это проблема определения целей обучения. Она возникает, как правило, вследствие социально-экономических трансформаций общества или переосмысления роли математической деятельности в социальном прогрессе и значения математической составляющей в образовании как неотъемлемой части социокультурного пространства. Целеполагание зависит от информационного, технического и гуманитарного развития общества, его культурно-образовательных традиций, общественного мнения, а также задач, стоящих перед ним на том или ином этапе жизнедеятельности. Рассуждения, мотивирующие определение целей обучения математике в общеобразовательной школе, практически никогда не дискутируются, поскольку педагогическая общественность отдает предпочтение обсуждению содержания и целесообразности использования определенных методов при его усвоении, то есть тем компонентам, которые находятся в пределах методики обучения математике.

На какой основе учить математике – ключевой вопрос определения парадигмальных основ обучения математике, ценностных ориентиров математической деятельности и принципов проектирования систем обучения (математике).

Парадигмальные основы обучения математике базируются на действующей образовательной парадигме и играют роль исходных положений концепции построения системы обучения математике, определении структуры содержания и общей направленности математической деятельности. С парадигмальным трендом должны гармонировать ценностные ориентиры математической деятельности (определяющиеся в зависимости от основных социокультурных приоритетов и предпочтений), смысловое наполнение учебного содержания и применяемые методы.

Опыт разработки и внедрения систем обучения математике в отечественной школе свидетельствует, что подробному и всестороннему обоснованию фундамента, на котором должно строиться обучение математике, к сожалению не уделялось должного внимания. Обычно преобладал императивный подход, который не способствовал согласованию с образовательной парадигмой ни содержания, ни целей обучения математике.

Кого учить математике – базовая проблема формирования категорий учащихся, слушателей (по возрасту, уровню подготовленности, профильности т.п.), для которых будут определяться концепция, цели, содержание, методы, формы и средства обучения математике, а также ожидаемые результаты (в знаниевом, компетентностном или ином виде). При этом ведущим исходным положением является то, что математике можно учить любого, но для этого должны быть соответствующие условия, отвечающие возрастным, гендерным, психологическим, интеллектуальным или каким-то другим особенностям тех или иных категорий учащихся (или слушателей). Очевидно, комплексное изучение наиболее значительных общественных факторов и гуманитарных источников, определяющих, «кого и исходя из каких соображений общество считает нужным учить математике» лежит именно в философской плоскости, а не в какой-либо иной.

Чему учить – одна из самых сложных и неоднозначных проблем, для которой не удавалось найти приемлемого решения средствами методики обучения математике, хотя такие попытки были. Вопрос отбора

содержания обучения математике обычно решается в зависимости от социокультурных потребностей, образовательных традиций и общественных ориентиров. При этом мыследеятельностные умения и интеллектуальный опыт, формирование которых обеспечивается при обработке определенного математического содержания, фактически играют роль «отдаленных» результатов обучения, обеспечивающих социальную и профессиональную адаптацию индивида в будущем. Понятно, что для решения вопросов такого рода возможностей педагогической науки оказывается недостаточно, поскольку предмет дискуссии (на каком содержании, чему учить и каких результатов ожидать) в существенной степени связывается с социокультурным развитием общества и господствующими в нем представлениями о практической полезности математических знаний и занятий математикой.

Как учить математике – еще один важный вопрос, напрямую связанный с рядом названных выше. Речь идет не столько об известных и апробированных методах и средствах обучения математике, сколько об организационных мероприятиях, направленных на достижение образовательных и социокультурных целей. Не последнюю роль в этом играет идеологическое и ресурсное обеспечение учебно-воспитательного процесса (объем учебного времени, интенсивность учебной математической деятельности, ее логико-интуитивное наполнение, широта и качество коммуникаций и т.п.) и постоянное внимание к воспитанию математической культуры субъектов обучения.

Кому учить математике – проблема, которая на первый взгляд кажется лишенной философского смысла. Однако в реальности это не так, поскольку математической и методической подготовкой не исчерпывается культурный мир учителя, его миропонимание и мироощущение. Для будущего учителя, готовящегося преподавать математику (в начальной, основной или старшей школе), исключительное значение имеет также сформированность мировоззрения, философское понимание феномена математики и смысла обучения математике, развитая математическая культура, способность к критическому мышлению. В сочетании с надлежащим уровнем профессиональных знаний это становится залогом профессиональной компетентности, которая в современном информационно и поликультурно развитом обществе приобретает (кроме узкопрофессиональной направленности) отчетливые социокультурные признаки.

Что ожидать в результате – многоплановая проблема, которая непосредственно соотносится с общественно актуальными представлениями о потребностях в математической образованности детей и подростков, обычных граждан, а также тех, кто непосредственно использует математические знания в профессиональной деятельности или учит математике других. В контексте гуманитарного развития общества и реанимации общечеловеческих ценностей (к пренебрежению которыми долгое время побуждала коммунистическая идеология) исключительную роль приобретает подготовка учителя, способного на должном профессиональном уровне учить математике, формировать у учащихся представление о математической деятельности как социокультурном феномене, заниматься воспитанием их математической культуры. При этом важно, чтобы учитель оказался подготовленным к тому, чтобы в дальнейшей жизни его преподавательская деятельность осуществлялась в согласии с жизнью и деятельностью всех других людей.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Представленный выше краткий обзор вопросов, имеющих концептуальный характер для обучения математике в том числе, как и образования вообще, дает основание полагать целесообразным их исследование с общих позиций, не ограничиваясь той или иной областью знаний, поскольку при подобном условии можно говорить об отходе от предметной конкретики и выходе на метапедагогический уровень понимания сути проблем. Такой уровень понимания требует надлежащего смыслового обобщения, путь к которому проторен методами философии образования на грунте гуманитарного развития национальных образовательных программ.

Перспективы дальнейших исследований можно усматривать в изучении философских вопросов обучения математике в контексте поликультурных процессов в обществе, содержательных изменений общеобразовательных и педагогических стандартов математического образования, ценностных ориентиров в обучении математике и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лодатко Е. А. Трансформация целей и задач обучения математике в советский период / Е. А. Лодатко // Матэматычная адукацыя: сучасны стан и перспектывы (да 90-годдзя з дня нараджэння А. А. Столяра): Зб. мат-лаў трэцяй науковай Міжнароднай конферэнцыі. 18-20 лютага 2009 г.) / Пад навук. рэд. Л. А. Латоціна, Б. Дз. Чеботарэўскага. – Магілёў: УА «МДУ імя А. А. Куляшова», 2009. – С. 5–16.

2. Лодатко Є. О. Цілі математичної освіти в контексті соціокультурних трансформацій суспільства / Є. О. Лодатко // Вісник Запорізького національного університету: Зб. наукових статей. Педагогічні науки / Гол. ред. Міщик Л. І. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2007. – № 1. – С. 94–118.

3. Лодатко Є. О. Освітні парадигми в історичному вимірі соціуму / Є. О. Лодатко, М. І. Лук'янова // Наукова скарбниця освіти Донеччини : науково-методичний журнал. – 2014. – № 1(18). – С. 6–10.

4. Гуренко О. І. Полікультурна освіта в Україні: до сутності поняття / О. І. Гуренко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 1. – Бердянськ : БДПУ, 2009. – С. 95–103.

5. Скіданова В. О. Ціннісні засади та проблеми сучасної освіти : [Електронний ресурс] / В. О. Скіданова // Гуманізм та освіта : міжнародна науково-практична конференція: електронне наукове видання матеріалів конференції. – Режим доступу : http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/ skidanova.php. – Дата звернення : 18.01.2015.

6. Рингис А. Диалог про образование : [Електронний ресурс] / А. Рингис // Українська правда. ЖИТТЯ. – П'ятниця, 5 вересня 2014. – Режим доступу : http://life.pravda.com.ua/person/2014/09/5/179809/. – Дата звернення : 18.01.2015.

7. Адорно Т. Негативная диалектика / Т. Адорно. – М. : Научный мир, 2003. – 374 с.

8. Пивоев В. М. Эволюция стилей мышления / В. М. Пивоев // Среднерусский вестник общественных наук. – Орел, 2012. – № 3. – С. 20–27.

9. Иванов В. В. Очерки истории семиотики в СССР / В. В. Иванов. – М. : Наука, 1976. – 298 с.

10. Манин Ю. И. Математика как метафора / Ю. И. Манин. – М. : МЦНМО, 2008. – 400 с.

11. Гегель Г. В. Ф. Наука логики / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1970. – Т. 1. – 501 с.

12. Хинчин А. Я. Педагогические статьи / А. Я. Хинчин; [под ред. Б. В. Гнеденко]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 204 с.

PHILOSOPHY OF TEACHING MATHEMATICS AS A SEMANTIC COMPONENT OF THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

© 2015

E.A. Lodatko, doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of pedagogics of higher school and educational management
Boghdan Khmelnitsky Cherkassy National University (Ukraine)

Abstract. In the article the author researches the issues related to: the training of future mathematics teachers; the forming of their attitude to the mathematical knowledge as a socio-cultural heritage of the society; the understanding of their role in the public life, the education of the younger generation, and the understanding of the impact on the intellectualization of the society, its informational development etc. The initial position is formed by the thesis that in the system of training future teachers (who will teach math in school) teaching mathematics is on the exceptional position, because it reveals three categories of issues. The first relates to the question what mathematics is (as a field of knowledge). The second relates to the nature of mathematical activity, its possibilities, socio-cultural significance and role in the mental development of the individual in different age periods. The third covers the actual teaching mathematics: why to teach, on which basis, whom to teach and what, how to teach, what to expect as a result. It is highlighted that the conceptual immensity of the questions related to the mathematical activity and teaching mathematics goes far beyond the boundaries of mathematics and its teaching methods and embraces the ideological, historical, cultural, social, psychological, intellectual spheres of the society. The multiplicity of socially significant perspectives, which must be considered when studying the problems of teaching mathematics, determines the feasibility of the ascent to philosophical positions. This will open the way to a multi-dimensional, comprehensive justification of the basic theses and approaches to the solving of the diverse issues and will form the teacher's worldview in the context of information development of the society. As a result they can use methods of cognition of humanities in the solving of the strategic and tactical problems in the teaching of mathematics. Additionally the article reveals the fact that the ascent to philosophical positions, when considering the conceptual issues of mathematical activity and teaching mathematics, actually means building the philosophy of teaching mathematics as one of the key components of the educational semantic space.

Keywords: teaching math, style of thinking of a specialist, the philosophical foundations of mathematics teaching.

УДК 159.955

СУЩНОСТНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ДЕФИНИЦИЙ ФЕНОМЕНА ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

© 2015

О. В. Лоюк, аспирант
Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)

Аннотация. Ценностное переосмысление духовной сферы общества, эволюция научной картины мира, способов его познания стимулируют интерес социума к проблеме развития творческого мышления, поскольку именно творческий стиль мышления обеспечивает каждому человеку полноценную жизнедеятельность. В статье осуществлен сущностно-функциональный анализ основных дефиниций феномена творческого мышления, а именно: мышления, творчества, творческой деятельности, творческого процесса в их предметном взаимодействии. В публикации выявлено, что мышление – процесс, который осуществляет движение субъективного познания от знания к новым знаниям; творчество – создание нового, реализуется через творческую деятельность; центральным звеном творческой деятельности является процесс творчества; творческое мышление – процесс образования нового, процесс творчества. Существуют разные подходы к пониманию природы данного феномена: философский – рассматривает сущность творчества, указывая на новшество полученного продукта; психологический – берет во внимание непосредственно сам процесс творчества; педагогический заключается в создании условий, конструировании методов развития творческого стиля мышления. Отсюда творческое мышление личности определено как сложный процесс умственной деятельности, который основывается на полученных ранее научных знаниях и ведет к образованию новых объективно или субъективно значимых материальных и духовных ценностей и к формированию в психике человека способов и методов интеллектуальных действий для решения проблемных заданий.

Ключевые слова: мышление, познание, творчество, творческая деятельность, творческий процесс, творческое мышление, проблемная ситуация, знание, мыслительные операции, анализ, синтез, обобщение, идея.

Постановка наукової проблеми та її значення. В сучасних умовах інформатизації та динамічних змін соціуму особливої ваги набуває проблема виховання творчої особистості, здатної: самостійно мислити, пропонувати оригінальні ідеї, власними силами здобувати та оцінювати нову інформацію, робити свідомий вибір, приймати сміливі адекватні рішення, тобто здатної до самоорганізації та самореалізації.

Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми. Окремі аспекти питання розвитку творчого мислення розглядалися сучасними вченими В. Григор'євою, В. Івановою, О. Кущем, Л. Скалич. Проте в даних психолого-педагогічних дослідженнях недостатньо уваги приділено теоретичному сутнісно-функціональному аналізу основних дефініцій феномену творчого мислення в контексті їх предметної взаємодії, що і є метою нашої публікації.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Предметом нашої дослідницької уваги є поняття «творче мислення». Для розкриття його сутності вважаємо за доцільне проаналізувати зміст корелюючих з ним категорій: «мислення», «творчість», «творча діяльність», «творчий процес». Оскільки «сама природа творчого мислення стає зрозумілою лише на основі загальних закономірностей процесу мислення» [1, с. 18], – як стверджує К. Славська, – першочергово візьмемо до розгляду поняття «мислення». Мислення починає свій розвиток в процесі взаємодії людини з усім, що її оточує. Мимовільна увага, наочно-образна пам'ять, відчуття, сприймання, уявлення являють собою чуттєві основи пізнання людиною об'єктивної дійсності. Але вони не вичерпують всіх можливостей людського відображення. Людина здатна відображати те, що не дано безпосередньо. Це відбувається завдяки мисленню. На думку Г. Костюка, перехід від чуттєвого до мисленого пізнання об'єктивної дійсності являє собою розвиток аналітико-синтетичної діяльності людського мозку. Аналіз та синтез об'єктів, абстрагування й узагальнення їх істотних властивостей відбувається на основі практичної діяльності людини, її власного досвіду та досвіду інших, під впливом потреб життя [2, с. 194-

196]. Відтак адекватне пізнання людиною дійсності та самої себе може забезпечити лише мислення.

Пізнання («як процес психічного відображення, який забезпечує набуття і (в тій чи іншій мірі) засвоєння знань» [3, с. 591] опосередковується мисленням, мислення – «психологічний механізм пізнання» [4, с. 183]. Процес пізнання та мислення – не тотожні, оскільки пізнання визначається не тільки процесом психіки, а й соціальним процесом (суспільне пізнання). Відтак процес мислення забезпечує рух індивідуального пізнання від знання до знання [4, с. 126]. Мислення в його індивідуальній формі, як процес – це зміна суб'єкта мисленнєвої діяльності. В даному контексті вважаємо необхідним дати визначення поняття «процес». Н. Мойсеюк називає процесом рух вперед, послідовну зміну стадій розвитку [5, с. 115].

Вчені О. Клепіков та І. Кучерявий, акцентуючи увагу на процесуальній стороні мислення, розкривають сутність цього поняття так: «Мислення як процес – це аналіз, синтез і узагальнення, за допомогою яких людина вирішує проблеми» [6, с. 31]. Як бачимо, мисленню характерна спрямованість на вирішення проблем. Розв'язання нових завдань відбувається завдяки аналітико-синтетичній роботі мозку, що забезпечує опосередковане відображення дійсності [7, с. 377]. Завдяки мисленню відбувається переробка інформації, відчленування зовнішніх, другорядних її елементів від внутрішніх, основних, які відображають суть досліджуваних ситуацій [3, с. 456]. Отже, вирішення задачі вимагає й змістового узагальнення. На думку С. Рубінштейна, завданням мислення є виявлення необхідних зв'язків, які базуються на реальних суттєвих залежностях, що вказує на узагальнюючий характер мислення [7, с. 36]. Означену думку С. Рубінштейна підтримують багато вчених (В. Давидов, Г. Костюк, Г. Луков, С. Максименко, В. Паламарчук, К. Платонов), які характеризують мислення як опосередковане та узагальнене відображення об'єктивної дійсності в її закономірних, найбільш значимих зв'язках і відношеннях. Стає зрозумілим, що результатом аналітико-синтетичної діяльності мозку є поняття, ідеї, судження. Отже, важливою ознакою мислення є його продуктивність, тобто спрямованість на відкриття нових знань [8, с. 25].

Мислення не може бути продуктивним без опори на минулий досвід. З цього приводу О. Матюшкін зауважує, що знання людини виступають кінцевим результатом, основним засобом та відправним пунктом її мислення [9, с. 229]. На думку С. Рубінштейна, питання про мислення і знання є одним з основних питань загальної психологічної теорії мислення. Вчений акцентує свою увагу на взаємозв'язку мислення із знанням: мислення виступає як відкриття нових знань та разом з тим передбачає використання відомих суб'єктові знань [10, с. 54]. «Якщо знання добуваються в процесі мислення, то і процес мислення в свою чергу передбачає вже наявність якогось знання; якщо мисленнєвий акт приводить до нового знання, то якісь знання в свою чергу завжди служать точкою опори для мислення», – зазначає вчений [7, с. 375]. Дане визначення є важливим методологічним положенням для пояснення протікання реального творчого процесу.

Сучасний дослідник О. Шаміс трактує мислення як «активний процес в живому мозкові, спрямований на: 1) побудову в мозкові активної ієрархічної моделі середовища, необхідної та достатньої для сприймання середовища та управління активною цілеспрямованою поведінкою в екстремальному середовищі; 2) реалізацію процесу активного сприймання середовища; 3) реалізацію процесу управління поведінкою в екстремальному середовищі; 4) реалізацію процесу активного навчання; 5) вирішення неалгоритмічних (творчих) завдань» [11, с. 4]. Дане тлумачення вказує на творчу спрямованість мисленнєвого процесу.

Визначення мислення, яке подане у філософському словникові також вказує на творчий аспект даного явища: поряд із класичним відображенням об'єктивної реальності, мислення спрямоване на творення нових ідей, прогнозування результату та виникає й реалізується через постановку та розв'язання теоретичних і практичних завдань [12, с. 39].

Вважаючи відображення природи в думках людей суперечливим процесом, вчені О. Клепіков, І. Кучерявий називають пізнання «вічним безкінечним наближенням мислення до об'єкта». Незадоволеність досягнутим породжує в людини потребу в поліпшенні та вдосконаленні існуючої реальності, змушує її шукати, відкривати, створювати нове [13, с. 27].

Історія життя людства – послідовність творчих актів, так як всі речі, що оточують людину, є результатом тривалої колективної творчості. Творчість оточує нас у повсякденному житті, є необхідною умовою існування людини. Філософський словник тлумачить поняття творчість як діяльність, що породжує якісно нове, якого раніше не було [12, с. 670]. На думку С. Шмалєй, творчість – «сутнісна властивість людської діяльності, що характеризує її з боку якісної новизни, смислової (ціннісно-значущої) оригінальності, поступального розвитку. Завдяки цим властивостям вона здатна досягати принципово нових результатів» [14, с. 3]. Зазначене вище дозволяє стверджувати, що творчості характерна новизна отриманого продукту.

Здатність творити та творчо ставитись до дійсності є життєвою необхідністю, бо людина, яка не має змоги адекватно реагувати на життєві мінливості, відчуває безпорадність, втрачає віру в сенс свого існування. Творчість формує бажання жити, пізнавати свої можливості, вірити в себе. Отримуючи позитивну оцінку своїм діям, позитивно оцінюючи себе, особистість утверджує свою неповторність, спроможність бути корисним іншим, що веде до формування почуття власної гідності, поваги до себе, що підтверджує думку про те, що творчість – форма активності людини, спосіб її існування [14, с. 6].

Як бачимо, творчість неможлива без включення у діяльність. Творчою діяльністю називають діяльність, в якій творчість як домінуючий компонент входить в структуру або її мети, або способів [3, с. 760]. Л. Виготський вважав творчою таку діяльність, яка спрямована на створення нового: чи то речей зовнішнього світу, чи почуттів та умовиводів, властивих самій людині [15, с. 3]. Творча діяльність починається з подиву, запитання, суперечки, «акумулює в собі суб'єктивні особливості і породжує самі продукти діяльності; саме по процесу ми судимо про характер творчої діяльності в цілому» [4, с. 20].

Я. Пономарьов називає процес творчості центральною психологічною ланкою творчої діяльності [16, с. 99]. Дослідник визначив структуру творчого процесу з погляду його змістового наповнення:

– I етап (свідома робота) – підготовка – особливий діяльнісний стан, який є передумовою для інтуїтивної появи нової ідеї.

– II етап (несвідома робота) – дозрівання – несвідома робота над проблемою; інкубація ідеї.

– III етап (перехід несвідомого в свідоме) – натхнення – в результаті несвідомої роботи в сферу свідомості входить ідея в гіпотетичному вигляді.

– IV етап (свідома робота) – розвиток ідеї, її кінцеве оформлення та перевірка [16, с. 118].

Наразі існує багато класифікацій творчого процесу, але всі фіксують той факт, що народження ідеї включає як свідомі та раціональні моменти (підготовка, закінчення), так і неусвідомлювані, інтуїтивні (інкубація, осяяння). В творчому процесі часто має місце зовні раптове бачення шляху розв'язання – інсайт («ага-переживання»), який виникає тоді, коли людина безпосередньо не була зайнята розв'язуванням проблеми. Таке рішення підготовлене минулим досвідом і залежить від складної попе-

редньої аналітико-синтетичної діяльності. Однак процес пошуку розв'язку часто відбувається інтуїтивно і саме тому його результат усвідомлюється як інсайт, який нібито жодним чином не зв'язаний з діяльністю суб'єкта, спрямованою на відкриття нових знань. Надзвичайно важливим є усвідомлення не тільки отриманого результату в якості нових знань, а й процесу розв'язання, тобто хід інтуїтивного пошуку обов'язково повинен отримати своє адекватне відображення в слові [8, с. 14-16].

Творчість як культурно-історичне явище має психологічний аспект: особистісний і процесуальний. Вона передбачає наявність в особистості знань, умінь, мотивів поведінки, завдяки яким створюється новий та оригінальний продукт. Особливу роль при цьому відіграють творча уява, інтуїція, неусвідомлювані компоненти розумової діяльності, потреба особистості у самореалізації та розкритті своїх творчих можливостей [17, с. 520].

Загальновідомо, що умови життя сучасної людини постійно і суттєво змінюються. Відтак О. Брушлінський вважає їх новими, хоча б частково відмінними від звичних. З огляду на це, в психіці людини відбувається відображення нових властивостей та відношень навколишнього світу, що дає вченому підстави стверджувати, що «мислення – це завжди пошук та відкриття суттєво нового» [18, с. 14]. Відтак вчений будь-яке мислення називає творчим, оскільки відбувається безперервне включення об'єкта в нові зв'язки [18, с. 70].

Безперервність мислення як реального психічного процесу забезпечується специфічним механізмом мислительної діяльності – аналізом через синтез. В ході такого аналізу невідома властивість об'єкта виявляється при включенні його в ту систему зв'язків та відношень, в якій він найбільш явно розкриває дану властивість. Знайдена властивість відкриває нове коло зв'язків та відношень об'єкта, з якими ця властивість може бути співвіднесена [8, с. 14]. Як бачимо, утворення нового зв'язку є головним механізмом забезпечення можливості відкриття нового.

Відомий психолог А. Рахімов розглядає творче мислення як безпосереднє мисленнєве бачення зв'язків в предметі, який вивчається, в результаті якого виникає або предметна реальність (в якості матеріальної продукції), або суб'єктивно нове знання, або ж ідеальний образ. Показником сформованості творчого стилю мислення вчений вважає здібність людини до змін та перетворення засвоєного соціального досвіду [19, с. 13].

Творче мислення З. Калмикова вважає найвищим ступенем прояву продуктивності. Продуктивне мислення з'являється тоді, коли людина, намагаючись розв'язати проблему на основі її формально-логічного аналізу з прямим використанням відомих йому способів, переконується в безплідності таких намагань і в неї виникає потреба в нових знаннях, які дозволять її вирішити. Усвідомлення такої потреби говорить про виникнення проблемної ситуації [8, с. 13-21]. Отже, творче мислення бере початок в проблемній ситуації, яка означає певні труднощі для досягнення цілей. Задля розкриття суті цієї невизначеності в роботу включається мислення, аналізуючи проблемну ситуацію та перетворюючи її в усвідомлену задачу, проблему. Дане перетворення означає попереднє розчленування даного (умови) та шуканого (питання), яке відбувається в словесному формулюванні задачі, що дозволяє хоча б в мінімальному ступені передбачити майбутній результат. Саме таке передбачення виступає конкретною формою послідовного вирішення протиріччя між відомим та шуканим. Дане протиріччя розкривається в ході виявлення обох членів цього протиріччя та відношень між ними та відбувається за допомогою аналітико-синтетичної діяльності мозку (аналіз як виділення певного об'єкта, синтез як розкриття взаємозв'язків, відношень між об'єктами) [18, с. 38-46]. В результаті глибокого аналізу конкретного предметного змісту задачі здійснюється відкриття, яке має не тільки предметну сторону (що відкрили і його новизна), а й психологічну характеристику (адекватні способи мислення, емоційне відношення до виконуваної справи, формування певних понять, суджень, розумових дій, розвиток мотивів, почуттів, якість процесів мислення, формування нових дій, операцій, операційних схем) [18, с. 13, 52].

На думку Дж. Ніренберга, творче мислення є складовою частиною людського інтелекту і означає пізнання чогось нового [20, с. 7].

Особливо нам імпонує думка вітчизняного вченого В. Кременя, який визначає поняття «творчість мислення» як «здатність перетворювати наявні теоретичні і практичні знання в стратегії розв'язання проблем, методи перетворення нового знання на власне, особистісне мислення та відчуття...» [21, с. 7-8]. Це визначення, на нашу думку, найбільш адекватно відображає суть явища, оскільки вказує на особистісний аспект мисленнєвої діяльності, на здатність людини оцінити, відрефлексувати свій досвід, визначити область недостатніх знань для вирішення питань життєдіяльності. Відтак творчому мисленню властивий саморозвиток, оскільки людина, заглиблюючись все більше в невідоме, розуміє несталість свого знання, що веде до постановки нових проблем з подальшим їх вирішенням та потребою на цій основі залучення творчої думки. Творчий тип мислення заставляє людину заглянути в глибину свого «Я». Пізнаючи себе та світ, відкриваючи в собі необмежені внутрішні ресурси, творча особистість завжди перебуває в процесі самовдосконалення. Піднімаючись на вищий рівень свого розвитку, змінюючи відношення до себе та навколишньої дійсності відбуваються зміни в пізнавально-інтелектуальній та особистісно-поведінковій сферах людини.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи викладене, відзначимо, що життєвий успіх кожної людини залежить від вміння орієнтуватися у величезному потоці інформації. Адже в умовах, які постійно змінюються, успіху досягне не та людина, яка володіє значною кількістю знань, а та, яка вміє творчо використати отриману інформацію. Таким чином, існує реальна науково-практична потреба розробки питання розвитку творчого мислення особистості. В цьому значну роль мають відіграти історико-педагогічні дослідження, які є цінним джерелом теоретичних знань з даного питання, що складає перспективи подальших розвідок.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Славская К. А. Мысль в действии (Психология мышления). М.: Политиздат, 1968. 208 с.

2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л. М. Проколієнко; упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл,

О. Т. Губко, О. В. Проскура. К.: Рад. шк., 1989. 608 с.

3. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич; под общ. ред. А. П. Астахова. Минск: Современная школа, 2010. 928 с.

4. Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях: монографія / [В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова та ін.]; за ред. В. О. Моляко. К: Імекс-ЛТД, 2012. 210 с.

5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка [Текст]: навч. посіб. 3-е вид., доп. К.: [б.в.], 2001. 608 с.

6. Кучерявий І. Т., Клепіков О. І. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: навч. посібник. К.: Вища шк., 2000. 288 с.

7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т І. М.: Педагогика, 1989. 488 с. (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР)

8. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.: Педагогика, 1981. 200 с.

9. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 720 с. (Серия «Психологи Отечества»)

10. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.: И-во Академии наук СССР, 1958. 148 с.
11. Шамис А. Мышление: определения, типы, схемы процесса // Школьные технологии. 2012. № 2. С. 3-14
12. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М.: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
13. Клепіков О. І., Кучерявий І. Т. Творчі резерви особи / Курс практичної філософії). – К.: Вища шк., 1995. 163 с.
14. Шмалєй С. Про творчий характер самовдосконалення // Шкільний світ. 2003. № 16. С. 3-6
15. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологические очерки: Кн. для учителя. – 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
16. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М.: «Педагогика», 1976. 280 с. с ил.
17. Шапар А. Б. Психологічний тлумачний словник. Х.: Прапор, 2004. 640 с.
18. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: «Знание», 1983. 96 с.
19. Рахимов А. З. Формирование творческого мышления школьников в процессе учебной деятельности: учебное пособие по спецкурсу. Уфа, 1988. 168 с.
20. Ниренберг Дж. И. Искусство творческого мышления: Пер. с англ.; Худ. обл. М. В. Драко. Мн.: ООО «Попурри», 1996. 240 с.
21. Кремень В. Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення // Педагогіка і психологія. 2012. № 2. С. 5-11

СУТНІСНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ДЕФІНІЦІЙ ФЕНОМЕНУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ

© 2015

О. В. Лоюк, аспірант
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань (Україна)

Анотація: Ціннісна переорієнтація духовної сфери суспільства, еволюція наукової картини світу, способів його пізнання стимулюють інтерес соціуму до проблеми розвитку творчого мислення, оскільки саме творчий стиль мислення забезпечує кожній людині повноцінну життєдіяльність. В статті здійснено сутнісно-функціональний аналіз основних дефініцій феномену творчого мислення, а саме: мислення, творчості, творчої діяльності, творчого процесу в їх предметній взаємодії. В публікації з'ясовано, що: мислення – процес, що забезпечує рух суб'єктивного пізнання від знання до нового знання; творчість – створення нового, реалізується через творчу діяльність; центральною ланкою творчої діяльності є процес творчості; творче мислення – процес створення нового, процес творчості. Існують різні підходи до розуміння природи даного феномену: філософський – розглядає сутність даного явища, вказуючи на новизну отриманого продукту; психологічний бере до уваги безпосередньо сам процес творчості; педагогічний полягає у створенні умов, конструюванні методів розвитку творчого стилю мислення. Творче мислення особистості визначено як складний процес розумової діяльності, що ґрунтується на засвоєних наукових знаннях та веде до створення нових об'єктивно або суб'єктивно значущих матеріальних і духовних цінностей та до формування в психіці людини способів та методів інтелектуальних дій по здатності вирішувати проблемні завдання.
Ключові слова: мислення, пізнання, творчість, творча діяльність, творчий процес, творче мислення, проблемна ситуація, знання, мисленнєві операції, аналіз, синтез, узагальнення, ідея.

ESSENTIALLY FUNCTIONAL ANALYSIS OF BASIC DEFINITIONS OF THE PHENOMENON OF CREATIVE THINKING

© 2015

O. V. Loyuk**,** a graduate student
Uman State Pedagogical University named after P. Tychyna, Uman (Ukraine)

Abstract. Values reorientation of the spiritual spheres of society, evolution of a scientific picture of the world, ways of its learning stimulate the interest of society to the problem of creative thinking development, because only creative way of thinking enable a full life activity of everyone. It is found that: thinking is a process that ensures the movement of subjective learning from knowledge to new knowledge; creativity – is making new and is realized through creative activities; central element of creative activity is the creative process; creative thinking – is the process of creating a new, is a creative process. So creative thinking of the individual is identified as a complicated process of mental activity based on acquired scientific concepts and leads to the creation of new subjectively or objectively significant material and spiritual values and to the formation in the human psyche of methods and ways of intellectual actions of ability to solve the problem.
Keywords: thinking, learning, creativity, creative activity, creative process, creative thinking, problem situation, knowledge, thinking operations, analysis, synthesis, generalization, idea.

УДК 377.111.3

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЧЛЕНОВ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ХОЛДИНГА

© 2015

Е.А. Максимова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Саратовский социально-экономический институт Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова, Саратов (Россия)

Аннотация. В статье проанализированы два направления инновационного развития региональных образовательных систем – образовательный холдинг и сетевая организация. Показано, что данные направления имеют много общего, особенно в плане обеспечиваемых региональной образовательной системе преимуществ. В то же время, обнаружен целый ряд ключевых различий. Это дает основания говорить не о тождестве, а о взаимном дополнении выделенных инновационных направлений развития образования и в дальнейшем исследовать сетевое взаимодействие членов регионального образовательного холдинга. Показана разница основных моделей сетевого взаимодействия – ресурсного центра и паритетной кооперации и их возможностей в обеспечении конвергенции компетенций субъектов профессионального образования и комплементарности ресурсов членов холдинга. Организация сетевого взаимодействия показана как необходимое условие создания холдинга. В свою очередь выделены условия эффективного сетевого взаимодействия, такие как наличие нормативно-правовой базы и договорной основы взаимодействия членов холдинга, стремление к открытой инновационной культуре, интеграция в профессиональные сообщества, актуальность реализуемых образовательных проектов. Сделан вывод о том, что организация сетевого взаимодействия членов регионального образовательного холдинга совершенствует как образовательный, так и административный потенциал холдинга. Образовательные возможности связаны с расширением информационного поля, удовлетворением индивидуальных образовательных потребностей, планированием непрерывного образования. Административные возможности обеспечены сокращением потребности в ресурсах, снижением расходов на исследовательские проекты, повышением конкурентоспособности образовательных учреждений, привлечением ведущих специалистов.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие; интегрированная организация; ресурсный центр; паритетная кооперация.

Развитие региональных образовательных систем в последние годы находится в центре научного интереса как педагогов, так и социологов, политологов, экономистов. Так, например, Г.Н. Швецова разработала программу управления региональной образовательной системой и показала, что ее эффективность определяется качеством образования и воспитательной работы, ресурсным обеспечением образования, участием образовательных организаций в инновационных процессах. П.Д. Шимко изучил особенности управления услугами высшего профессионального образования в регионе на интеграционной основе. Он выяснил, что высшая школа содействует социально-экономическому развитию региона, если она ориентирована на результат и инновационность, использует разнообразные ресурсы, синхронизирует образовательный процесс в сетевых интеграционных формированиях. Л.Н. Глебова спроектировала образовательную политику региона на основе социального партнерства для решения и профилактики острых социально-педагогических проблем регионов. Д.Н. Ефремов определил, что развитию региона содействует государственно-частное партнерство в сфере образования, и классифицировал формы такого партнерства.

Общим в названных работах нам видится доказанная необходимость интегрировать ресурсы образования, науки, производства, социальной сферы, культуры для достижения задач регионального развития. В исследованиях автора были предприняты попытки представить региональный образовательный холдинг как инновационную форму организации профессионального образования региона, оптимально соответствующую возрастающим требованиям общества интеллектуального труда. Холдинг представляется как совокупность организаций разного уровня, горизонтальная и вертикальная интеграция которых позволяет воздействовать на образовательную политику региона, контролировать колебания рынка труда, поддерживать актуальность образовательных программ. Структура образовательного холдинга аналогична действующим холдингам в хозяйственной, научной, культурной сферах: многоуровневость и тесная связь составляющих его организаций.

Автор также доказала, что основными преимуществами холдинга перед неинтегрированными организациями, обусловливающими необходимость их создания, являются следующие:

- более высокое качество предоставляемых образовательных услуг за счет эффективного использования ресурсов образовательных и научных организаций, социальных институтов и промышленных предприятий, образующих холдинг;
- готовность выпускников адаптироваться к динамичным требованиям рынка труда благодаря опыту участия в интегрированных программах;
- возможность участвовать в разработке и реализации крупных образовательных экономических, социальных и иных проектов;
- активизация и повышение практической значимости научных исследований профессорско-преподавательского состава, аспирантов и докторантов вузов, входящих в холдинг [3].

Занимаясь исследованием актуальных проблем системы высшего образования, В.В. Маковеева пришла к заключению, что реформы будут эффективными, если они основаны на интеграции вузов с научными организациями и производственными объединениями региона. Подобную интеграцию автор рассматриваемой теории называет сетевым взаимодействием субъектов национальной инновационной системы. Субъекты, в зависимости от имеющихся у них ресурсов, в разной мере участвуют в решении задач регионального развития и, одновременно, за счет синергетического эффекта взаимодействия, достигают целей собственного развития [2].

В.В. Маковеева утверждает, что сетевое взаимодействие организаций региона позволяет согласовать их интересы, синхронизировать и распределить усилия, прилагаемые к решению поставленных задач, оптимизировать управление соответствующими ресурсами. Она показала, что главными преимуществами сетевого взаимодействия перед автономным функционированием организаций являются такие, как: 1) исключение дублирующих функций субъектов сетевого взаимодействия и их возможность развивать свои уникальные характеристики; 2) устойчивость в меняющихся социально-экономических условиях благодаря слиянию ресурсов субъектов; 3) возможность реализации инновационных проектов за счет объединения потенциала участников [2].

Отметим, что выделенные В.В. Маковеевой преимущества сетевого взаимодействия близки выделенным

автором (на основе анализа экономической литературы с дальнейшей проекцией результатов на систему профессионального образования) преимуществам регионального образовательного холдинга. Тем не менее, проведенный анализ обнаружил существенные расхождения между сетевым взаимодействием и образовательным холдингом.

В частности, основным механизмом управления при сетевом взаимодействии является децентрализация. Предполагается наличие нескольких равноправных центров, доминирующих в той или иной ситуации в зависимости от практикуемых механизмов реализации совместно принятых решений. Главная цель регионального образовательного холдинга, по нашему мнению, состоит в развитии образовательной политики региона. Поэтому логичным является наличие одного центра (оптимально при министерстве образования) с делегированием ряда полномочий членам холдинга.

Также сетевая организация часто представлена в литературе как совокупность мобильных команд, дающая возможность совмещать работу над реализацией проектов в разных организациях. Холдинг, также предоставляя входящим в него субъектам возможность участия в решении целого ряда задач в составе разных мобильных групп, тем не менее, характеризуется четкой структурой. Надпрофессиональное взаимодействие, командная работа в холдинге обеспечивается комплементарностью ресурсов организаций, составляющих его.

И, наконец, наиболее существенное различие заключается в системе контроля. По мнению Н.Н. Жуковицкой, сущность менеджмента в сетевой организации состоит в выстраивании эффективных контактов для координирования работы людей и организаций, не подчиненных контролирующему органу непосредственно [1]. Подобная ситуация характеризуется как «менеджмент без контроля». Для холдинга характерна многоуровневая система контроля, дающая возможность оперативно вносить изменения в функционирование или взаимодействие между организациями, составляющими его. Более подробно система контроля над деятельностью холдинга описана в работе автора «Типы управления образовательным холдингом».

Выявленные пересекающиеся характеристики образовательного холдинга и сетевого взаимодействия, а также различия предлагаемых направлений инновационного развития региональных образовательных систем позволяют говорить об их взаимодополнении, и в дальнейшем исследовать сетевое взаимодействие членов регионального образовательного холдинга. Оно представляется нам как система прочных вертикальных и горизонтальных связей равноправных партнеров, комплементарность ресурсов которых позволяет наращивать потенциал для совместного решения общих задач.

Следует упомянуть образовательные и административные возможности сетевого взаимодействия. К основным образовательным возможностям следует отнести:

- расширение информационного поля;
- возможность субъектов образовательного процесса участвовать во многих проектах и заниматься в удобном режиме,
- удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей,
- условия для планирования непрерывного образования.

Административные возможности связаны с:

- сокращением потребности в ресурсах за счет комплементарности последних;
- снижением расходов на исследовательские проекты благодаря интеграции образовательных, научных и производственных (внедренческих) организаций;
- повышением престижности и конкурентоспособности образовательных учреждений посредством формирования инновационной культуры субъектов образовательного холдинга;
- возможностью привлечения ведущих специалистов с целью повышения качества обеспечиваемых образовательных программ.

Заметим, что образовательные возможности сетевого взаимодействия обусловлены информационными ресурсами и эффективно реализуются посредством технологий дистанционного обучения. Административные же его возможности связаны преимущественно с комплементарностью материальных и кадровых ресурсов членов холдинга.

Создание холдинга требует времени. Количество членов холдинга увеличивается постепенно и, следовательно, их ресурсы также объединяются не сразу. В зависимости от того, с объединения каких организаций начинается создание холдинга, модель сетевого взаимодействия может быть применена либо «ресурсный центр», либо «паритетная кооперация» (оба термина заимствованы из области менеджмента).

Объединение в холдинг по принципу ресурсного центра имеет место, когда более мощная в отношении ресурсов организация интегрирует вокруг себя другие, не обладающие столь выраженным потенциалом. Например, объединение школ либо колледжей вокруг университета, либо объединение нескольких вузов вокруг одного. В первом случае, когда школы интегрируются с вузом, играющим роль провайдера образовательных программ, объединение характеризуется наличием постоянных иерархических связей с сохранением за вузом функций контролирующего органа. Вуз, выполняя функции ресурсного центра, осуществляет профильную подготовку, в то время как реализация общеобразовательных программ остается обязанностью школ.

Во втором случае, как упоминается в работе С.Э. Савзихановой, если объединяются несколько вузов вокруг одного, более мощного, жестких иерархических связей не возникает, поскольку образовательные организации одного уровня. Их взаимодействие осуществляется на основе договорных отношений. Договор регламентирует разделение образовательных ресурсов, материального фонда, кадров. Партнеры в этом случае адаптируют образовательные программы, учебные курсы к собственным условиям [4].

Иной вариант объединения представляет собой паритетная кооперация. Она подразумевает объединение равноправных партнеров, которые, автономно обладая достаточными ресурсами, наращивают свой потенциал для решения актуальных задач благодаря созданию общего информационно-деятельностного поля. Для работы над каждым совместным проектом создаются временные команды, действующие в данном поле. Они существуют параллельно с постоянными субъектами образовательного холдинга, и их основная цель состоит в совместном использовании ресурсов для решения актуальных задач. Например, партнерами вуза могут быть научные, коммерческие, социальные организации, рынок труда. При разработке параметров оценки результатов образования может быть создана мобильная команда, в которую войдут: 1) представители вуза, владеющие информацией по действующему ФГОСу, образовательным программам; 2) представители коммерческих (производственных, промышленных) предприятий – потенциальные работодатели, представляющие, какой опыт необходим выпускникам вуза для успешной адаптации в трудовой деятельности; 3) представители рынка труда, оказывающие консультативную помощь относительно тенденций развития рынка и прогнозирования актуальных профессий и специальностей на будущее.

Эффективность сетевого взаимодействия членов образовательного холдинга обеспечивается соблюдением некоторых условий. С одной стороны, требуется наличие организаций разного профиля (образовательных, научных, социальных, производственных, коммерческих и т.д.), для того чтобы их кооперация действительно делала поле взаимодействия насыщенным, а не только уве-

личивала количество ресурсов их простым сложением. Также, отношения партнеров должны быть регламентированы договорами, то есть требуется наличие нормативно-правовой базы. Это внешние условия существования образовательного холдинга.

С другой стороны, должны соблюдаться и внутренние условия результативного взаимодействия. Во-первых, это формирование разделяемой членами холдинга открытой инновационной культуры. Все заинтересованные сотрудники организаций (а затем и обучающиеся) должны иметь возможность создавать сеть посредством участия в разных мобильных командах и динамичных объединениях по разработке и решению конкретных задач. Во-вторых, холдинг должен быть максимально интегрирован в профессиональные сообщества региона. Это условие соблюдается привлечением потенциальных работодателей к разработке, реализации и контролю исполнения образовательных программ. В-третьих, все реализуемые образовательные проекты должны быть актуальны, то есть, должны соответствовать региональной специфике. Для этого необходим текущий контроль и мониторинг того потенциала, которым обладают образовательные организации в области непрерывного образования, профессиональной переподготовки и повышения квалификации, во взаимодействии с региональным социумом.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что чем крупнее холдинг, тем более развита сеть взаимодействующих субъектов. Компетентное управление таким взаимодействием объективно сложно. Его оптимизации способствует введение матричного типа управления – совмещение вертикального управления в каждом из субъектов с горизонтальным, обеспечивающим надлежащее сотрудничество партнеров. Также актуальным является применение наукоемких приемов управления – интегрированной информационной среды, компьютерных методов, автоматизированных систем и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Жуковицкая Н.Н. Модели сетевого взаимодействия образовательных учреждений в региональной образовательной системе // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена выпуск № 73-1 / 2008.

2. Маковеева В.В. Сетевое взаимодействие как механизм интеграции образования, науки, производства: автореф….к.э.н.:08.00.05. – Новосибирск, 2013. – 24 с.

3. Максимова Е.А. Структура и задачи образовательного холдинга // Образование и наука. №2 (101). 2013. – 145 с. С.18-27.

4. Савзиханова С.Э. Горизонтальная интеграция вузов на ресурсном уровне путем сетевого взаимодействия // Креативная экономика. – 2011. – № 3 (51). С. 92-96.

NET INTERACTION IN A REGIONAL EDUCATIONAL HOLDING

© 2015

E.A. Maksimova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of foreign languages chair
Saratov Socio-Economics Institute of Plekhanov Russian University of Economics, Saratov (Russia)

Abstract. The article analyses an educational holding and a net organization being the two innovative trends in the development of regional educational systems. These trends are shown to have a lot in common, particularly in the benefits provided to the educational system of a region. On the other hand a number of peculiarities are revealed. It gives grounds to analyze these innovative trends being complementary, not identical and to further investigate net interaction in a regional educational holding. The difference between the two main models of net interaction – resource centre and parity cooperation is shown; their ability to provide convergence in competence of the subjects of professional education and complementarities of resources among the members of the holding is revealed. Establishing net interaction is shown to be an essential condition in the formation of a holding. In its turn, an effective net interaction requires providing such conditions as having normative grounds and contractual relations of the holding members, drive for innovations, integration in professional societies, relevance of the educational projects carried out. The conclusion is drawn that net interaction in a regional educational holding improves both its educational and its administrative potential. Educational facilities are connected with the information field enlarging, with the individual educational requirements meeting, with the lifelong learning planning. Administrative facilities are provided by cutting resources, saving on research, increase in competitiveness o education establishments, attracting leading specialists.

Key words: net interaction; integrated organization; resource centre; parity cooperation.

УДК 373.2

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРЕДШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

© 2015

О.А. Мальгина, аспирант
ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», Ставрополь (Россия)

Аннотация. Данная статья содержит теоретический анализ современной литературы по проблеме исследования. Автором представлена примерная система работы по формированию универсальных учебных действий в предшкольном образовании, которая включает игры и игровые упражнения для детей 6-7 лет.

Ключевые слова: формирование, учебные действия, предшкольное образование, образование.

Законодательные документы в Российской Федерации регулируют работу всех ступеней образовательной системы. Основной её целью является образование обучающихся и объединение всех институциональных структур. В связи, с чем встаёт вопрос об обеспечении преемственности предшкольного и начального образования. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДОУ) является документом, координирующим работу ступени предшкольного образования. Анализируя текст данного законодательного акта, было установлено, что формирование у детей дошкольного возраста предпосылок учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования является требованием к дошкольной образовательной программе. Целевые ориентиры данной программы выступают основаниями преемственности ступеней образования [1, с.34].

Следовательно, возникает главная задача системы образования – сформировать основы универсальных учебных действий уже на ступени предшкольного образования, поэтому цель нашей статьи состоит в представлении системы работы по формированию универсальных учебных действий в предшкольном образовании.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы, установил, что существуют в современных исследованиях определения термина «универсальные учебные действия» следующих авторов: А.Г. Асмолова, З.А. Скрипко, Н.Д. Артёмовой, В.Г. Тютеревой, У.К. Шамсрахмановой и А. В. Федотовой.

Впервые и наиболее точно термин «универсальные учебные действия» был введён А.Г. Асмоловым и ещё группой учёных-психологов. Учёные дают такое определение данного термина: «в широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, в более узком смысле (собственно в психологическом значении) их можно определить как совокупность способов действия, обеспечивающих способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [2, с.27].

По мнению З.А. Скрипко, Н.Д. Артёмовой и В.Г. Тютеревой – это «обобщённые действия, позволяющие учащимся достаточно свободно ориентироваться, как в различных предметных областях, так и в смысле и структуре учебной деятельности, её целевой направленности» [3, с.310];

В наиболее общем плане универсальные учебные действия можно определить, как деятельность самого учащегося, направленную на организацию учебно-познавательного процесса, а так же на способность ребёнка работать с учебными и практическими задачами.

По мнению А.Г. Асмолова и ещё группы учёных-психологов, в составе видов универсальных учебных действий выделяют следующие основные блоки, которые соответствуют основным целям образования: «личностный, регулятивный, познавательный, коммуникативный» [4, с.28-33].

Личностный блок (самоопределение, смыслообразование, морально-этическая ориентация) обеспечивает ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

Регулятивный блок (управление своей деятельностью, контроль и коррекция, инициативность и самостоятельность) обеспечивает учащимся организацию их учебной деятельности.

Познавательный блок (общеучебные и логические действия, постановка и решение проблемы) обеспечивает работу с информацией и учебными моделями, использование общих схем решения, выполнение логических операций.

Коммуникативный блок (речевая деятельность и навыки сотрудничества) обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в обсуждении проблемы [2,4].

По мнению исследователей, к функциям универсальных учебных действий относятся:

«- обеспечение возможностей ученика самостоятельно осуществлять такое действие как учение, ставить перед собой учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

- создание условий для гармоничного развития личности и её самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, необходимость которого обусловлена поликультурностью общества и высокой профессиональной мобильностью;

- обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование компетентностей в любой предметной области» [2, с.28].

С точки зрения современной психологии и педагогики универсальные учебные действия имеют ряд особенностей:

- «являются предпосылкой к самостоятельному формированию способности ребёнка самостоятельно организовывать учебно-познавательную деятельность, используя обобщенные способы действий;

- не зависят от конкретного предметного содержания и, в определенном смысле, имеют всеобъемлющий характер;

- отражают способность ребёнка работать не только с практическими задачами (отвечать на вопрос «что делать»?), но и с учебными задачами (отвечать на вопрос «как делать?);

- возникают в результате интеграции всех сформированных предметных действий;

- «вынуждают» обучающегося действовать последовательно, четко, ориентируясь на выстроенный план» [4].

В соответствии с требованиями ФГОС ДОУ очень важно, чтобы к концу дошкольного возраста у ребёнка были уже заложены основы универсальных учебных действий, поэтому в данной работе важно обратить внимание на вопрос преемственности ступеней дошкольного и начального образования.

Перед ступенью предшкольного образования стоят различные задачи, такие как: формирование различных знаний, мотивации и готовности (личностной, эмоциональной, психологической, физической) к обучению, социализация детей в новом образовательном пространстве. Очень важно, чтобы дошкольное образование было

доступным и имело все условия для развития ребёнка в системе образования. Предшкольное образование должно иметь определённым образом организованную структуру и представлять собой целенаправленный процесс обучения и воспитания и являться средством помощи на начальной ступени обучения ребёнка в школе. При поступлении в школу, у детей должны сформироваться умения компетентно и самостоятельно действовать в жизненных ситуациях, а так же умения осуществлять контроль своего поведения, мыслей, чувств. Ребёнок должен воспринимать других и взаимодействовать с ними, самостоятельно и ответственно осуществлять собственную деятельность. Все эти задачи, возникающие на ступени предшкольного образования, можно успешно решить, если начать формировать основы универсальных учебных действий уже в дошкольном возрасте. Поэтому педагогический процесс формирования универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в предшкольном образовании является объектом нашего исследования.

Теоретико-методологической основой нашей работы являются следующие подходы:

- аксиологический подход, признающий высшей ценностью человека, его интересы и потребности, а так же человека выступающего как самоцель общественного развития (Е.В. Бондаревская, Е.Н. Шиянов);

- системно-деятельностный подход, позволяющий выделить основные результаты обучения и воспитания в контексте ключевых задач и универсальных учебных действий, которыми должны владеть обучающиеся (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов).

В рамках деятельностного подхода в качестве общеучебных действий рассматриваются основные структурные компоненты учебной деятельности в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Их сформированность является основой дальнейшего успешного обучения в школе. В данном подходе наиболее полно раскрыты основные психологические условия и механизмы процесса усвоения знаний, формирования картины мира, а также общая структура учебной деятельности учащихся.

Существуют возрастные особенности развития универсальных учебных действий в предшкольном образовании. Развитие личностного компонента определяется «внутренней позицией школьника» (Л.И. Божович). Развитие регулятивных действий напрямую связано с формированием произвольности поведения. Уровень развития познавательных действий тесно связан с логическим мышлением. Развития коммуникативных действий определяется сформированностью базовых предпосылок в развитии речи.

Формирование универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста на предшкольной ступени происходит с учётом взаимосвязанных положений, которые изображены ниже на рисунке №1.



Рисунок 1. Взаимосвязь основных положений, которые необходимо учитывать, формируя универсальные учебные действия в предшкольном образовании.

Для формирования универсальных учебных действий в предшкольном образовании можно использовать как традиционные формы работы (беседы, игровые беседы с элементами движений, дидактические игры, занятия, конструирование), так и интерактивные (коллективное дело, изостудия, решение проблемных ситуаций).

Формирование универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста происходит с учётом содержания вида деятельности, поэтапной и системной работы.

Формированию личностных универсальных учебных действий способствуют, например: сюжетно-ролевые игры в «школу» и «учитель-ученик» и другие. Такие упражнения, как: «Моя Вселенная», «Путешествие по Стране Эмоций», «Ромашка радости», «Азбука эмоций», «Чаша доброты», «Магазин чувств» и другие. В процессе рисования можно попросить детей нарисовать рисунок на «школьную тему» и прочитать им литературу (стихи, рассказы, пословицы) по данной тематике.

Для формирования регулятивных универсальных учебных действий можно применить игры: «что изменилось?», «найди пару», «найди отличия» и другие, а так же упражнения «Азбука эмоций» и «Походки».

Познавательные универсальные учебные действия формируются в процессе беседы по определённому плану, когда дети в игровой ситуации находят сходства и отличия предметов или рисунков, складывают целый предмет из частей.

Формировать коммуникативные универсальные учебные действия можно на занятиях аппликацией, изобразительной деятельностью, конструированием и других. В процессе игры дети учатся взаимодействовать друг с другом и общаться.

Так же формированию коммуникативных универсальных учебных действий в предшкольном образовании способствует, использование таких упражнений, как: «Путешествие по Стране Эмоций», «Ромашка радости», «Азбука эмоций», «Чаша доброты», «Магазин чувств», «Как можно нас называть по – разному?», «Комплимент», «Походки» и другие.

На основании сравнительного анализа уровня развития универсальных учебных действий в предшкольном образовании, была установлена связь со степень готовности ребёнка к школе, которая выражается в следующих выводах:

- Формирование личностных универсальных учебных действий (самоопределение и смыслообразование) в предшкольном образовании, а именно внутренней позиции школьника ведёт к формированию адекватной мотивации учебной деятельности при поступлении в начальную школу.

- Формирование познавательных (классификация, сериация) и коммуникативных универсальных учебных действий (умение вступать в кооперацию, соотносить позиции партнеров и собственную) в предшкольном образовании, а именно преодоление эгоцентризма и децентрация в мышлении и межличностном взаимодействии в дальнейшем отражается на предпосылках формирования числа как условия освоения математики.

- Формирование знаково-символических действий обеспечивает предпосылки и условие успешности овладения чтением (грамотой) и письмом, условие усвоения математики, родного языка, формирование умения решать математические, лингвистические и другие задачи, а так же понимание условных изображений в любых учебных предметах.

- Формирование произвольности регуляции поведения и деятельности (в форме построения предметного действия в соответствии с заданным образцом и правилом), может привести к организации и выполнению учебной деятельности в сотрудничестве с учителем, направленности на овладение эталонами обобщенных способов действий, способов научных понятий (русский

язык, математика), предметной и продуктивной деятельности (технология, ИЗО).

- Развитие коммуникации, планирующей и регулирующей функции речи (в предшкольном образовании) способствует развитии учебного сотрудничества с учителем, является условием осознания своих действий и усвоения учебного содержания (в начальной школе).

Таким образом, универсальные учебные действия можно определить, как деятельность самого учащегося, направленную на организацию учебно-познавательного процесса, а так же на способность ребёнка работать с учебными и практическими задачами.

Работа по формированию универсальных учебных действий должна проводиться с учётом особенностей у данной возрастной категории детей. Мы считаем, что работа в данном направлении является перспективной, и её результаты будут способствовать преемственности образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. ФГОС ДОУ. Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от « 17 » октября 2013 г. № 1155 // СПС Консультант Плюс. Обновляемая версия. 1992-2014.

2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. / под редакцией Асмолова А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011.

3. Скрипко З.А, Артёмова Н.Д., Тютерева В.Г. Формирование универсальных учебных действий учащихся в процессе преподавания физики // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. №5. С.184-186.

4. Формирование универсальных учебных действий в предшкольном образовании: Учебное пособие / под ред. Р.Р. Магомедова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2012. 128 с.

THE MEFHODS OF FORMING OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS BY THE CHELDREN OF OLDA PRESCOOL AGE IN PRESCHOOL EDUCATION

© 2015
O.A. Malgina, post-graduate department of general pedagogics, primary and preschool education
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol (Russia)

Abstract. This article provides a theoretical analysis of the up-to-date literature on the problem of study. The author presents a model system on the formation of the universal educational actions in preschool education, which includes games and gaming exercises for children of 6-7 years.

Keywords: formation, educational activities, preschool education, education.

УДК 811.161: 80

КУЛЬТУРА РЕЧИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМОЕ СВОЙСТВО УЧИТЕЛЬСКОГО ТРУДА

© 2015
Х. Ф. Манафлы, старший преподаватель кафедры азербайджанского языка
Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация. Культура речи играет большую роль в деятельности школьного учителя. Она определяет его нравственно-психологические, профессиональные и личностные качества. Речь учителя должна соответствовать литературным нормам того языка, на котором он говорит, а также рамкам предмета, которому обучают учащихся. Развитие билингвизма не должно отражаться на культуре речи как учителя, так и учащихся. Воспитание подрастающего поколения в условиях современной компьютерной революции должно учитывать и возможности ИКТ. Однако никакая компьютерная программа не может заменить важности непосредственного устного общения. Богатство речи учителя способствует формированию необходимых навыков, знаний и умений учащихся, воспитанию у них необходимых социальных качеств. Учитель должен сам быть образцом в произнесении речи, в знании языка. Немаловажное значение имеет знание грамматических особенностей языка, независимо от предмета, который ведет учитель. Необходимо приучать детей к выразительному чтению, к декламации стихов и художественных отрывков наизусть. Помимо этого, у них всегда должен быть перед глазами образец для подражания – это правильно оформленная, грамматически правильная речь учителя.

Ключевые слова: обучение, культура речи, речь учителя, навыки правильной речи, литературный национальный язык, грамматика языка, жаргон, диалект, азербайджанский язык.

В свое время видный азербайджанский писатель М.С.Ордубади писал: «герой тот, кто на поле битвы владеет мечом, а на меджлисе – прекрасной речью». Тот, кто умеет в образной форме донести свою мысль правильно, точно и, если требуется, образно – действительно счастливый человек. Говорят, кто ясно мыслит, тот и ясно рассуждает. Путаные мысли вызывают путаную речь.

Говорящий должен учесть уровень аудитории, заранее готовиться к выступлению. Чтобы обучать других чему-то, этому надо научиться прежде всего самому. Есть такое образное выражение: то, что является темным для учителя, для учащегося является мраком. Задача подготовки молодежи, хорошо владеющей своей речью – задача, прежде всего, учителя. Феномен учителя как таковой всегда был в обществе в центре внимания. Именно поэтому всегда, во все времена была потребность в том, чтобы у учителей, ведущих курс ораторского искусства («Габуснаме»), была правильная и изящная речь, чтобы они умели образно и ярко, убедительно говорить.

В современный период развития, когда усиливается тенденция к личностно ориентированному, целенаправленному обучению, когда на первый план выдвигается исследовательская роль учащегося и роль учителя как ведущего в этом процессе, все равно есть большая нужда в самом лучшем наглядном пособии в классе – это живое слово, которое несет учитель.

В свое время проф. А.Абдуллаев подчеркивал, что «в последнее время некоторые методисты и учителя во время урока односторонне относятся к вопросу восприятия (мышления), подчеркивая, что они на всех уроках и во всех классах должны лишь своим выступлением доносить факты и реалии изучаемого предмета. Несмотря на исключительную важность правильности и качества речи учителя, почему-то считается, что это якобы ослабляет активность учащихся, их расслабляет, создавая на уроке обстановку равнодушия и скуки. Такое отношение, прежде всего, есть принижение роли речи учителя в классе, ее ценности, роли и значения в воспитании учащихся» [1, с.84-85].

Это точка зрения известного в республике педагога-ученого, который, исходя из реалий сегодняшнего дня, подчеркивает качественную роль позиции педагога в

классе, значение речи, что определяет его ведущие позиции в классе. Именно поэтому имеет большое значение в деле восприятия учебного материала, мыслительной деятельности правильное построение речи учителя, его эмоциональная и когнитивная насыщенность. Как писал видный ученый-педагог К.Д.Ушинский, умственное восприятие является довольно трудным делом, причем ученики обладают разным порогом восприятия. Учитель должен так построить свою речь, чтобы его речь именно в данном построении правильно понял и воспринял весь класс. Следовательно, речь идет о том, чтобы учитель владел культурой речи, правильной, выразительной и точной речью в целом. Известный педагог-методист А.Мамедов так пишет об этом: «первое и главное условие – это обладание культурой речи для точного, правильного и ясного выражения мысли. Каждый из нас должен в большей или меньшей степени отвечать этим требованиям. Владение этим «оружием» определяет судьбу «участника сражения» [2, с.37].

Российский методист В.Н.Головин, рассматривавший основы культуры речи, характеризовал ее как сферу языкознания, исследующая совокупность и систему коммуникативных качеств речи [3, с.8]. Ясно, что каждый человек, вне зависимости от того, на каком языке он говорит, должен овладеть как богатством речи, так и правилами языка и словарным богатством. Азербайджанский исследователь Г.Гасанов так характеризует культуру речи: «культура речи – это искусство владения правильной, грамотной речью, здесь нужна высокая культура словарного запаса, произношения и письма. Культурная речь должна носить в себе национальное своеобразие, точность смыслов, словарное богатство, разнообразные оттенки смысла, художественную выразительность и стилистическое соответствие». [4, с.15].

Для того, чтобы будущие поколения правильно усваивали культуру речи, необходимо, чтобы преподаватели языка и литературы, филологи-методисты имели правильное представление о тех задачах, которые на них возложены. Прежде всего их собственная речь должна носить правильный характер с грамматической точки зрения, быть образной и разнообразной по формам выразительности. Учитель, который требовательно относится к своей речи, может многое передать в этом смысле своим ученикам. В современном процессе обучения роли учителя придается исключительное значение, что отражается на характере требований к его речи.

Исследователи говорят об этом так: «в современном обучении речь не идет об ораторских навыках учителя, о его риторическом искусстве, он не является также исполнителем отдельных художественных текстов. Речь идет о том, что он не шаблонный передатчик знаний, а тот, кто эти знания анализирует, комментирует, разъясняет. Главное оружие педагога – это реплики, которые подталкивают учащихся к размышлению, к дискуссии. Учитель, прежде всего, представляет в своем лице образцы правильной речи» [5, с. 107-108].

Учитель является для учащихся образцом, мерилом знаний и грамотности, и потому очень важно, чтобы в его речи была научность, отражался уровень развития науки, касательно изучаемой дисциплины. Вот почему, в частности, речь учителя азербайджанского языка и литературы должна быть основана на литературном языке, на его лексико-грамматических нормах. В методической литературе подчеркивается, что даже одного случая ошибки в речи учителя не должно быть. В противном случае уменьшается доверие к учителю и в целом от этого страдает процесс обучения. «Учитель, при подготовке к каждому уроку должен внимательно просмотреть те положения, которые он хочет доказать или опровергнуть, задания, научные сведения, которые он будет разбирать в процессе обучения. Если в учебнике случайно допущена ошибка при изложении материала, первым ее должен увидеть именно учитель [6, с.145-146].

Научный характер речи учителя, должен основываться на правильности речи, что является основным требованием культуры речи. Так, учитель азербайджанского языка и литературы должен в полной мере владеть грамматическим строем, лексикой, фонетикой данного языка. Здесь важны правила как написания, так и произношения. Знание лексического состава речи помогает правильно располагать слова в семантическом пространстве. Знания по морфологии способствуют формированию знаний о частях речи, их лексических и грамматических смыслах. Российский методист Т.А.Ладыженская, проанализировав устную речь учащихся V-VIII классов, пришла к выводу о том, что развитие синтаксической стороны устной речи способствует обогащению синтаксических конструкций у учащихся [7, с.7].

Это говорит о том, что культура речи охватывает все сферы описательного языкознания. Она связана с такими сферами языкознания, как фонетика, лексика, морфология и синтаксис. Кроме того, здесь задействованы также семасиология и стилистика. В сферу культуры речи входят такие области произношения и письма, как соответствие грамматических фактов грамматическим нормам, следование им, их соблюдение, правильное произношение, связность и т.д. как пишут исследователи, в культуре речи основное внимание уделяется не в целом природе языка, ее грамматического строя, а нормативным требованиям грамматических форм и категорий [4, с.23].

В речи учителя важна точность речи, что считается важной характеристикой культуры речи. Чем точнее будет комментарий вокруг определенных знаний, будут найдены точные слова для выражения мысли, тем быстрее будет достигнута цель в освоении знаний учащимися. Не случаен афоризм «кто ясно мыслит, тот ясно излагает». Еще А.С.Пушкин писал, что в науке и художественной литературе, прежде всего, нужна точность. Учитель должен широко использовать возможность синонимии на уроках азербайджанского языка. Тем самым будет обеспечена возможность повышения культуры речи как обучаемых, так и обучающих.

Одно и то же слово или выражение, повторяемое в нескольких предложениях, приводит к усталости, делает урок неинтересным. К примеру, в азербайджанском языке есть слово, смысл которого многозначен, это слово «фырланмаг» (крутить, крутиться), иногда его заменяют другим словом - сделать круг, обойти, кружиться. Тем самым снимается напряжение и усталость, стимулируется интерес к уроку. Обратившись к классической литературе, можно взять за образец слова великого поэта Насими: «во мне вместятся оба мира, но в этот мир я не вмещусь». Здесь слово «мир» на азербайджанском языке передан у поэта словом «джахан», хот можно было передать и словом «дюнья». Но тогда это двустишие потеряло бы свое очарование и блеск. Не было бы того эффекта, эмоциональной выразительности, и проч. Отметим также, что некоторые учителя и сами не декламируют выразительно стихи, и не требуют этого от учеников. Этот недостаток ведет к тому, что теряется сердечность и экспрессивность речи, цель обучения данного урока полностью не достигается. Художественная литература – это живое слово, нельзя не использовать здесь его преимущества. В качестве примера обратимся к великому Физули: «Ver sözə ehya ki, tutduqca səni xabi-əcəl, Edə hər saət səni ol uyqudan bidar söz». Примерно это переводится так: дай слову возможность владеть тобою до конца, чтоб каждый час оно тебя будило.

Таким образом, чистота речи, ее грамотность и выразительность является важным профессиональным качеством учителя. Г.Гасанов считает, что речь, которая не выходит за рамки нравственных норм, быть свободна от чуждых элементов, соответствовать правилам и нормам национального литературного языка. Такую речь можно назвать чистой [4, с.96]. А. Мамедов в этом смысле дополняет высказывание Г.Гасанова, подчеркивая, что

каждый, кто выражает свою мысль на литературном языке, должен особое значение придавать чистоте своей речи. В такой речи не следует использовать диалектизмы, иностранные слова, употребленные не к месту, жаргонизмы, вульгарные слова и выражения. Все это портит речь, а о его авторе создается отрицательное мнение [8, с.33].

Учитель в своей речи, а также в речи учащихся должен вести с такими проявлениями решительную борьбу. Он должен внушать учащимся, что если есть слово на национальном языке, нет смысла приводить его аналог на чужеродном языке. К примеру, в народе до сих пор говорят по-русски «холодильник» вместо «soyuducu». Очень жаль, что многие наши соотечественники применяют так называемый «макаронический язык», смесь русских и азербайджанских слов, к примеру, ”Uje oxumuşam”; “Bir çaşka çay gətir” и т.д. Еще великий В.Г.Белинский подчеркивал, что использование из двух употребляемых слов (из слов родного или иностранного языка) иностранного слова является оскорблением здравого смысла и здравого вкуса [13]. Основная задача учителя – очистить речь учащихся от иностранных слов, употребленных не к месту, от диалектных слов и выражений, противостоять вульгаризмам, вести со всем этим настойчивую и последовательную борьбу.

Как подчеркивал известный азербайджанский писатель Мирза Ибрагимов, язык любит чистоту и ясность. Красота слова связана с природой ее, точно так же, как прохладная, чистая вода родника образуется из воды, стекающей из горной кручи, так и слово должно истекать из сердца каждого человека. В речи должна отражаться внутренняя красота человека. В противном случае язык портится, смысл искажается, теряется внутренняя красота. Язык сопротивляется случаям своей порчи, отвергает неправильные формы и искажения, точно так же, как тело человека отторгает чуждые ему элементы [14].

Важное место в культуре речи учителя занимает богатство речи. Богатый большой словарный запас речи свидетельствует о том, что говорящий на самом деле хорошо владеет речью, использует все слова на своем месте. Слабый словарный запас речи вынуждает делать ненужные перерывы, что утомляет слушателя. В этом случае наблюдается систематическое нарушение речи. Речь тем богаче, чем больше в языке используются красочность, многозначность и выразительность. Некоторые из выступающих на родном языке повторяют много раз одни и те же элементы, ошибочно считая это богатством речи. Нельзя забывать, что аудитория хочет услышать каждый раз что-то новое, чтобы узнать что-то интересное. Один и тот же стиль, интонация также приводят к скуке в аудитории. Богатство культуры речи связано с культурой чтения.

М.Горький как-то заметил, что всегда надо находить время для чтения художественной литературы, иначе человеческий мозг засохнет [15]. Каждый образец художественной литературы является новым миром, еще не раскрытым для нас. Здесь мы встречаем новые слова, новые происшествия и приключения, новые имена. Именно поэтому учитель должен заботиться не только о своей речи, но и о речи учащихся, прививать им навыки правильной, выразительной речи. Для этого нужно обладать глубокими знаниями сокровищницы родного языка, уметь в малом выразить большое.

С.Сеидова так пишет об этом: «каждый из нас обязан глубоко освоить богатства родного языка, поскольку люди обладают разнообразными чувствами и мыслями, эмоциями. Нужно обладать навыками выражения сложной мысли, чувств, уметь их выражать четко и одновременно образно. Чтобы внушить эти мысли другим, нужно обладать богатым словарным запасом. Владея таким запасом, автор речи должен уметь внушить свои мысли и размышления, в соответствии с условиями, целями, и поставленными задачами. Все это составляет основу высокой культуры речи, являясь ее составной частью» [9, с.70].

Выразительность речи считается одной из основных характеристик учительского труда. Учительское слово должно быть эмоциональным, действенным, обладать внушающим воздействием. Учитель языка и литературы не может говорить сухим языком, безжизненными предложениями. Правильная речь может найти путь к сердцу ребенка. Сухая, резкая, или, напротив, оригинальная, выразительная речь оказывает влияние на слушателей, усиливает их внимание, побуждает к размышлению.

Выразительность речи учителя усиливает веру учащихся в будущее, помогает образно-эмоциональному восприятию действительности. В свое время выдающиеся личности в истории нашей страны могли своим острым, действенным словом переломить ход исторических событий, оказать огромное влияние на людей. Одним из них был общенациональный лидер страны Г.Алиев. Он был непревзойденным оратором, который мог воздействовать на слушателей, на аудиторию с огромной силой. Он обладал феноменальной памятью, его речь отличалась железной логикой и силой воздействия на людей. Речи его отличались не только выразительностью, в них всегда звучали уверенность в будущем, призыв к действию.

Прекрасным оратором был видный азербайджанский поэт Самед Вургун. Брат поэта М.Векилов так писал об этом в своих воспоминаниях: «наверняка его современники хорошо помнят о силе воздействия его речей, докладов и выступлений на слушателей, которые глубоко проникали в их сердца, ориентировали на прекрасное будущее. Его речи, страстные выступления так характеризовал Н.Тихонов: когда тигр заходит в лес, все живое, даже птицы замирают. Точно также, когда Самед заходил в зал, поднимался на трибуну, мы все умолкали» [10, с.150-151].

Как бы в продолжение этой мысли хочется привести слова А.Абдуллаева, которые он сказал с большой дальновидностью и прозорливостью: «средняя школа должна подготовить для дальнейшей жизни таких людей, которые могут правильно выразить словом свои наблюдения или пожелания, свои мысли и чувства; именно поэтому основной целью школы является воспитать в школьниках умение найти соответствующее слово или выражение для своих впечатлений или внутренних переживаний» [11, с. 69-70].

Связность речи можно рассматривать как основной итог публичных выступлений учителя. Согласованность, непротиворечивость, системность в изложении речи должно занять ведущее место в речи учителя. Учитель должен будет определить заранее, как начать свою речь, как и какие мысли обосновать. Каким путем он хочет воздействовать на слушателя, как он подведет итог, как сделает выводы – об этом учитель сам должен иметь четкое представление. Процесс речи состоит из отдельных частей, а именно, введения, основной части и заключения. Каждый из этих элементов должен ясно просматриваться в речи. Речь должна быть логически завершенной, доказательной. Нужно, как советовал В.Г.Белинский, доказывать знания, преподносимые учащимся, не доказывать, а показывать, точно выражать, доказывать, показывая [16, с. 123].

В современном глобализующемся мире науки, экономики, культуры, каждый народ стремится защитить свои духовные и материальные богатства. На этом пути авторитет учителя, личность учителя играли и играют важную роль. Роль учителя в подготовке строителей будущего была и всегда будет благословенной. Видный представитель интеллигенции нашей республики Бахеддин Юнусов в статье, где он обращается к учителям, писал: «дорогие учителя! Мы с вашей помощью должны изучать, беречь и развивать литературу и язык, что является самой большой сокровищницей для нашего народа, атрибутом независимости для нашей страны, де-

лающей первые, хрупкие шаги на пути к независимости. Все эти вопросы тесно связаны с обучением» [12, с.70]. Учитель, владеющий метким словом, профессия учителя, как вечно горящий факел на службе своему народу служат благородному делу подготовки грамотной молодежи, нравственно-духовному развитию нации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Abdullayev A. Orta məktəbdə Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası (ali məktəb tələbələri üçün dərslik). "Maarif", Bakı: 1978, 278 s.
2. Məmmədov A. Müəllimin əsas silahı // "Ana sözü", 3-4, 1992, 48 s.
3. Головин Б.Н. Основы культуры речи. М.: «Высшая школа», 1988, 320 с.
4. Həsənov H. Nitq mədəniyyəti və üslubiyyatın əsasları (ali məktəblər üçün dərslik). Bakı: Bakı Universiteti nəşriyyatı, 2003, 396 s.
5. H.Balıyev, A.Balıyev. Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası(dərslik). Bakı: "Qismət", 2014, 384 s.
6. Balıyev H. Orta məktəbdə Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası (dərslik). Bakı: ADPU nəşri, 2003, 422 s.
7. Ладыженская Т.А. Анализ устной речи учащихся V-VII классов. М.: 1963, 134 с.
8. Məmmədov A. X sinifdə Azərbaycan dilinin tədrisi // "Azərbaycan dili və ədəbiyyatının tədrisi", Bakı: 2010, № 3,79 s.
9. Seyidova S. Nitqin dəqiq ifadəsi üçün söz seçmək bacarığının formalaşdırılması // "Azərbaycan dili və ədəbiyyatının tədrisi", Bakı: 2010, № 2, 79 s.
10. Vəkilov M. Ömür dedikləri bir karvan yolu. Bakı: "Yazıçı", 1986, 195 s.
11. Abdullayev A. Nitq mədəniyyəti və natiqlik məharəti haqqında. Bakı: 1966, 235 s.
12. Məmmədov A. Qəlbinin hərarəti ilə ətrafa nur çiləyən insan // "Azərbaycan dili və ədəbiyyatının tədrisi". Bakı: 2006, № 2, 71 s.
13. Сорокин Ю. Годы перелома. Литература и социальный прогресс // http://az.lib.ru/
14. Azərbaycanın tanınmış yazıçısı Mirzə İbrahimov haqqında məqalələr dərc edilmişdir // http://az.baku-art.com/
15. Надо ли сегодня читать художественную литературу? // http://likt590.blogspot.com/
16. Белинский В. Г. Собрание сочинений. В 9-ти томах. Т. 2. Статьи, рецензии и заметки. Подготовка текста В. Э. Боград. М.: "Художественная литература", 1977

SPEECH CULTURE AS AN INTEGRAL PROPERTY TEACHER'S WORK

© 2015

H.F. Manafly, a senior lecturer in the Azerbaijani language
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Abstract. Culture of speech plays an important role in the activities of a school teacher. It defines his moral and psychological, professional and personal qualities. These teachers should correspond to literary norms of the language in which he says, as well as under the subject who teach students. The development of bilingualism should not affect the culture of speech both teachers and students. Education of young people in today's computer revolution must take into account the potential of ICT. However, no computer program can not replace the importance of direct oral communication. Wealth speech teacher promotes the formation of the necessary skills, knowledge and abilities of students, instilling in them the necessary social skills. The teacher must himself be a model in the utterance of speech, language proficiency. Equally important is the knowledge of the grammatical features of the language, regardless of the subject, which is the teacher. It is necessary to teach children to expressive reading, recitation of poems and to artistic passages by heart. In addition, they should always be in front of the eyes of a role model - this is correct decorated, grammatically correct speech teacher.

Keywords: education, culture of speech, speech teacher, the skills of correct speech, literary national language, grammar, slang, dialect, the Azerbaijani language.

УДК: 372.882

О КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УРОКА СЛОВЕСНОСТИ

© 2015

В.В. Медведева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин

Институт развития образования Ивановской области, Иваново (Россия)

Аннотация. Рассматривается место культурологического подхода, отражающего ценностную направленность образования, среди современных образовательных парадигм. Дается характеристика образовательного пространства урока словесности как социально-воспитательной среды, приведены механизмы его конструирования, обоснован ресурсный потенциал реализации культурологического подхода. Рассмотрены такие показатели образовательной среды урока, как *насыщенность* (ресурсный потенциал) и *структурированность* (способ организации). Обратившись к тексту художественного произведения как основному звену культурологического пространства урока, автор опирается на понятие *концепт русской культуры,* дает обоснование роли лингвоконцептоцентрического подхода, его влияния через слово на формирование картины мира школьника. Культуросообразная образовательная среда урока русской словесности формируется при обращении к произведениям других искусств: архитектуры и скульптуры, живописи и графики, музыки, театра, кино. Средствами различных искусств создается образ изучаемой эпохи, культурный контекст. Анализируются особенности построения межпредметных связей на уроке средствами современных учебно-методических комплексов по литературе. Формирование у школьников общекультурных компетенций, погружение в контекст рассматривается на примере УМК по литературе под ред. В.Ф.Чертова; технологии, методы и приемы культурологического анализа литературного произведения приведены с опорой на УМК под редакцией В.Я.Коровиной; рассмотрение отдельных произведений мировой литературы как некоего контекста для изучения отечественной литературы (на основе программы под редакцией Т.Ф. Курдюмовой); рассмотрение изучаемых произведений как составной части исторического типа культуры (программа под редакцией В.Г. Маранцмана). В заключение обоснована необходимость построения культурологической образовательной среды урока литературы как задача учителя-словесника, определенная требованиями федеральных образовательных стандартов второго поколения.

Ключевые слова: образовательная парадигма, культурологический подход, культурный концепт, образовательное пространство урока, концепт русской культуры, лингвоконцептоцентрический подход, культуросообразная образовательная среда, межпредметные связи.

«Жить в обществе и быть свободным от общества нельзя» … Когда-то бывшая хрестоматийной ленинская цитата сохраняет свою актуальность и сегодня. Конфликт разных систем ценностей, способов решения

проблем, построение отдельными людьми разнонаправленных векторов жизненных целей, безусловно, находят отражение в науке – происходит, по терминологии Томаса Куна, «научная революция» или «сдвиг парадигмы». Среди доминирующих сегодня образовательных парадигм особая роль принадлежит культурологическому подходу, который несет ярко выраженную ценностную направленность образования. В рамках обозначенной парадигмы ценности, методы, средства объединены концептом *«культура»* - базисом любого национального развития (Д.С.Лихачев), основой социализации человека (А.Я. Флиер). Культурологической парадигме уготована особая миссия: «особенность культурологического метода, цементирующего данную научную парадигму, состоит в том, что он, интерпретируя и понимая «тексты культуры», одновременно онтологизирует целостную социально-культурную реальность — творит, создает ее символический образ» [1, с.24].

На фоне социокультурной ситуации начала XXI века Концепция духовно-нравственного воспитания и развития гражданина России, являющаяся методологической основой внедряемых сегодня в школе государственных образовательных стандартов, определяющая цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания учащихся, национальный воспитательный идеал и базовые национальные ценности, среди которых немаловажную роль играет национальная культура, становится актуальной и востребованной всеми заказчиками образовательного процесса [2]. «Человек воспитывается в культурной среде, незаметно вбирая в себя не только современность, но и прошлое своих предков» [3, с. 523], поэтому построение культурологического пространства урока с целью погружения ученика в мир образов, ощущений, зрительных, слуховых восприятий становится актуальной задачей для учителя-словесника.

Целенаправленно конструируемое образовательное пространство должно стать той социально-воспитательной средой, которая «воплощает в себе совокупную деятельность институтов собственно системы образования, других социально-образовательных институтов и открытой социальной образовательной среды» [4], является «источником развития, а «не обстановкой» [5], представляет собой «условие, процесс и результат творческого саморазвития личности» [6], «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [7]. Значимость образовательной среды не определяется внешним воздействием на учащегося, она «вращивается внутрь, поведение становится социальным, *культурным фактором* не только по своим содержаниям, но и по своим механизмам» [5, с. 386].

В пределах данной публикации не будем останавливаться на сопоставлении понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда», приняв за основу точку зрения А.А. Веряева и И.К. Шалаева, что «специальным образом организованные, структурированные, социализированные образовательные среды - медии, выполняющие функции по трансляции социального и индивидуального опыта, освоению культуры, превращаются в образовательное пространство и составляют его суть» [8].

Цель нашего исследования – рассмотреть возможные механизмы конструирования культурологической составляющей образовательного пространства (или образовательной среды) урока, рассмотреть её значимость для формирования и развития современного школьника как «человека культуры» в настоящем и будущем.

Вслед за В.И. Слободчиковым обратимся к рассмотрению следующих основных показателей образовательной среды: «насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ организации)» [9, с. 184].

Основным «ресурсным потенциалом» культурологического пространства урока литературы является текст художественного произведения – «архиватор культурных смыслов» (С.Г. Воркачев) [10]. В среде «аксиологического нигилизма современности» (Н.Л. Мишатина) остается «ценностей незыблемая скала» (О. Мандельштам). В ходе работы школьников с концептами русской культуры происходит «диалог культур» (В. Библер) [11], формирование системы ценностей через «присвоение (осмысление и переживание)» (Н.Л. Мишатина) ценностей, заложенных в культурные концепты, тем самым обретение «смысложизненных ориентаций» (Д.А. Леонтьев) [12].

Категория культурного концепта активно изучается в современной дидактике (А.Д. Дейкина, Т.К. Донская, Л.И. Новикова, Л.Г. Саяхова, Л.А.Ходякова и др.). При этом мы под культурным концептом вслед за Н.Л. Мишатиной понимаем «вербально выраженную содержательную единицу национального сознания, которая включает понятие, но не исчерпывается им, обогащается культурными смыслами и индивидуальными ассоциациями и изменяется вместе с развитием отечественного языка и культуры» [13, с. 28].

Итак, «насыщенность (ресурсный потенциал)» уроков словесности культурными концептами предоставляет возможность включить школьников в контекст культуры, тем самым предполагает усвоение ими в процессе изучения художественных произведений жизненного опыта народа, его культуры (национальные традиции, религия, нравственно-этические ценности, искусство). Формированию культурно-образовательной среды урока способствует лингвоконцептоцентрический подход, ориентированный на триаду «язык – сознание (к нему как совокупности образующих его концептов приравнивается «человеческая личность») – культура (духовная)» [13, с. 26]. Цель его состоит в целенаправленном влиянии через слово (имя концепта) на формирование картины мира растущей личности.

При этом тематическое поле концепта «культура» широко: «культура – искусство – творчество – литература – наука – образование – поведение – воспитание – быт – стиль жизни – ритуалы – субкультура и др.». Развернуть ассоциативный ряд смыслового поля концепта «культура» помогает включенность понятия в словосочетание, например: «материальная культура – художественная культура – духовная культура – религиозная культура – нравственная культура – правовая культура – политическая культура – интеллектуальная культура – национальная культура – народная культура – массовая культура – молодежная культура и др.». Глубине постижения смысла изучаемого концепта помогает и образование словосочетаний с включением в них производного от имени существительного эпитета: «культурный образец – культурная норма – культурный центр – культурная среда – культурное наследие – культурный уклад – культурные связи – культурный человек – культурный уровень и др.».

Дальнейшему погружению школьников в контекст культуры способствует культурологический подход – «совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы человеческой жизни и деятельности через призму системообразующих культурологических понятий, таких, как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, личность и социум, культурная деятельность и интересы» [14, с. 65]. Реализация данного подхода предполагает «знакомство учащихся с национальной культурой своей страны, ее традициями, обычаями, историей, формирование ценностного отношения к отечественной культуре, ценностной картины мира в рамках межкультурного диалога, развитие речевой, эстетической и эмоциональной культуры учащихся, познавательного интереса и творческой рефлексии к различным явлениям культуры» [15, с. 10].

Урок литературы дает возможность обратиться к произведениям других искусств: архитектуры и скульптуры, живописи и графики, музыки, театра, кино и т.д.

Средствами различных искусств создается образ изучаемой эпохи, культурный контекст. При этом структурированность (способ организации) культуросообразной образовательной среды урока зависит не только от мастерства учителя, но и от программы, учебно-методического комплекса, по которому идет обучение. Изучение произведений русской классической литературы в контексте мировой литературы, культурных ценностей, взаимодействия культур; установление межпредметных связей с русским и иностранными языками, историей, музыкой, изобразительным искусством, мировой художественной культурой, изучение комментариев к художественным произведениям (УМК под ред. В.Ф. Чертова) позволяют формировать у школьников общекультурные компетенции, приобщать к контексту культуры [16].

Литературная экскурсия, с которой начинается изучение биографии писателя, позволяющая почувствовать «власть места», проникнуть в глубину творчества писателя; раздел «Литературные места России», знакомящий учащихся с музеями Москвы и Санкт-Петербурга, Орла и Ярославля, с музеями литературных героев и их авторов; иллюстрации Билибина, Васнецова, Боклевского, Кардовского, Врубеля, Добужинского, Кустодиева, Бенуа, Лансере, Герасимова, Пластова, Кузьмина, Мавриной и других мастеров книжной графики; репродукции картин известных художников – особенности культурологической составляющей УМК под редакцией В.Я. Коровиной [17]. В данной программе предложены технологии работы со звучащим текстом, вопросы и задания для осмысления учащимися актерской интерпретации текстов, музыкальной трактовки сюжетов изучаемых произведений, режиссерской концепции постановки драматических произведений как элементы познания культуры как целостного явления, механизма культурного совершенствования человека.

Культурологическому анализу литературного произведения способствует изучение интерпретации художественного текста мастерами сцены. В прилагаемых к программам фонохрестоматиях актерское исполнение стихотворных и прозаических текстов сопровождается классической и народной музыкой. Учащимся предлагается сопоставить актерское чтение и музыкальную трактовку, например, чтение стихотворений Пушкина, Лермонтова, Тютчева, Фета и романсы Глинки, Варламова, Шереметьева, Гурилева, Чайковского.

Созданию культурологического образовательного пространства урока способствуют активно внедряемые сегодня информационно-коммуникационные технологии. Цифровые и электронные образовательные ресурсы, электронные приложения к учебнику включают фрагменты исторических документов, фотографии, видео, анимацию, таблицы, схемы. Их использование позволяет учителю сделать урок продуктивным, эргономичным, ярким; расширить для учащихся возможность погружения в культурный контекст.

Культурологическая составляющая урока формируется также включением отдельных произведений мировой литературы как некоего контекста для изучения отечественной литературы (программа под редакцией Т.Ф. Курдюмовой) [18]; рассмотрением изучаемых произведений как составной части исторического типа культуры, ступенчатым (в соответствии с историческими этапами развития культуры) вхождением в разные культурные контексты (программа под редакцией В.Г. Маранцмана) [19] и т.д.

Таким образом, синтезируя возможности различных УМК по литературе, используя собственный педагогический опыт, учитель способен решить задачу «ознакомления школьников с культурой России, истоками этой культуры и её достижениями, воспитания у школьников чувства национальной гордости, воспитания языковой личности, составляющими компонентами которой являются язык – речь – культура» [20, с. 135].

Исходя из требований Федерального государственного стандарта основного общего образования знать «содержание произведений русской, родной и мировой классической литературы, их историко-культурного и нравственно-ценностного влияния на формирование национальной и мировой литературы; формировать умения учитывать исторический, историко-культурный контекст и контекст творчества писателя в процессе анализа художественного произведения» [21, с. 119], построение культурологической образовательной среды на уроке литературы является важной задачей для учителя-словесника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Запесоцкий А.С., Марков А.П. Становление культурологической парадигмы. СПб.: Изд-во СПбГУП, 2007. 56 с.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М., 2009. 24 с.
3. Лихачев Д. С. Заметки и наблюдения. Из записных книжек разных лет. Л., 1989. 608 с.
4. Борисова Т.Ф. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников: автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1999. 24 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996. 369 с.
6. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В. Давыдова). М.: Гардарики, 2002. 432 с.
7. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: ЦКФЛ РАО, 1997. 248 с.
8. Веряев А.А., Шалаев И.К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства. Режим доступа: http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_4/articl_1.html.
9. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. М., 1997. С.177 – 184.
10. Воркачев С.Г. Любовь как лингвокультурный концепт. М., 2007.
11. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.
12. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации. М.: Смысл, 2000. 18 с.
13. Мишатина Н.Л. Речевое и литературное развитие школьников в процессе освоения концептов русской культуры (на примере концепта благоговение) // Литература в школе. 2007. № 5. С. 27-30.
14. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 65 с.
15. Волкова Т.Н. Воспитание человека культуры средствами языка и искусства в процессе гуманитарного образования. Шуя, 2007. 170 с.
16. Литература. 5-9 классы. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией В. Ф. Чертова. М.: Просвещение, 2011. 128 с.
17. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. В.Я. Коровиной. 5 – 9 классы. М.: Просвещение, 2014. 352 с.
18. Рабочие программы по литературе. 5 класс. К УМК Т.Ф. Курдюмовой. М.: Вако, 2014. 64 с.
19. Программа литературного образования: 10-11 классы (под ред. Маранцмана В.Г.). М.: Просвещение, 2008. 176 с.
20. Волкова Т.Н. Интегрированный подход к формированию культурологической компетентности учащихся на уроках русского языка // Международный журнал экспериментального образования. 2011. №10. С.135-137.
21. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. М., 2011.

ON THE CULTURAL COMPONENT OF THE EDUCATIONAL SPACE OF LITERATURE LESSON

© 2015

V. V. Medvedeva, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of General studies
The Institute of education development of the Ivanovo region, Ivanovo (Russia)

Abstract. Discusses the place of cultural approach, reflecting the value orientation of education, among contemporary educational paradigms. Characteristics of educational space of the lesson literature as a socio-educational environment, the mechanisms of its design, proved resource potential of its cultural approach. The following indicators of the educational environment of the classroom, as saturation (resource potential) and structure (how the organization). Turning to the text of the artwork as the main link in the cultural space of the lesson, the author relies on the concept the concept of Russian culture, gives a rationale for the role linguaconceptological approach, its impact through the word on the formation of world student. Cultural educational environment lesson of Russian literature is formed when referring to other works of art: architecture and sculpture, painting and drawing, music, theatre, cinema. By means of different arts to create the image of the era, the cultural context. Analyzes peculiarities of CLIL lesson by means of modern educational-methodical complexes in literature. The formation of pupils ' cultural competence, immersion in the context considered in example EMC literature, Ed. by C. F. Ferris, technologies, methods and techniques of cultural analysis literary works are based on CBM edited by C.J. Korovina; consideration of individual works of world literature as a context for studying Russian literature-based program, edited by T.F. Kardymova); consideration of the studied works as an integral part of the historical type of culture (program edited Century, Maranzmana). In conclusion, the necessity of building cultural educational environment of the classroom literature as the task of the teacher-scholar, certain requirements of the Federal educational standards of the second generation.

Keywords: educational paradigm, the cultural studies approach, cultural concept, educational space of the lesson, the concept of Russian culture, linguoconceptology approach, cultural educational environment, interdisciplinary communication.

УДК 51:373.6.9:371-3

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ

© 2015

К.И. Месут, докторант
Институт проблем образования Азербайджанской Республики, Баку (Азербайджан)

Аннотация. В статье рассматривается вопросы использование интерактивных технологий на уроках геометрии. Интерактивные методы обучения способствуют более эффективному усвоению материала по геометрии, так как используемые методы и приемы активизируют познавательную деятельность учащихся, делают ученика не объектом, а субъектом образовательного процесса.

Ключевые слова: геометрия, интерактивные технологии, мультимедийные технологии, мозговой штурм.

Организация интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, формирование у учеников положительной мотивации к математике, осознание значимости этой науки в практической деятельности.

Система обучения требует от преподавателя охвата большого объёма информации и ориентирована на уровни «знания» и «понимания». Для решения этой задачи и нужны интерактивные методы. Для того, чтобы научить школьников самостоятельно и творчески учиться, нужно выработать у них мотивы и цели учебной деятельности и обучить способам ее осуществления.

Для реализации интерактивного обучения на уроках геометрии применяются интерактивные технологии:

- технология коллективно-индивидуальной мыследеятельности
- игровое обучение;
- эвристические технологии;
- технология развития критического мышления;
- технология проектного обучения;
- технологии мультимедиа.

Основными формами, методами, средствами реализации технологий интерактивного обучения входят:

- обучение методом игры;
- обучение методом дискуссий;
- групповое обучение;
- метод проектов;
- применение интерактивной доски.

Информационные технологии в образовании традиционно рассматриваются в трех аспектах:

- как предмет изучения;
- как средство обучения;
- как инструмент автоматизации учебной деятельности

Можно создать схему урока геометрии с интерактивными методами:

Деятельность учителя	Теоретическое обоснование деятельности учителя	Деятельность ученика
Организационный этап	Создаётся доброжелательный настрой учителя и учеников, класс включается в рабочий ритм	Ученики концентрируются, настраиваются на работу
2. Актуализация: фронтальный опрос терминов и понятий: Давайте вспомним: В процессе фронтальной беседы с классом на интерактивной доске появляется таблица:	Активизация памяти и мыслительной активности, актуализация знаний необходимых для изучения нового материала. Фронтальная беседа с классом.	
3.Мотивация изучения нового, выявление целей урока, постановка учебной задачи.	Обобщая, учитель подводит к постановке учебной задачи. Постановка целей и задач урока, что способствует их осознанию, стимулирует заинтересованность в их достижении. Создание «проблемной» ситуации.	Вспоминают, что ими ещё рассматривался. Учащиеся записывают в тетради тему урока.

4. Повторение материала по теме, применение знаний для решения задач	С целью качественного усвоения материала теоретические знания проверяются на практике, то есть в решении задач Учитель имеет возможность посмотреть результат в разделе «Статистика». В статистической таблице отражаются успехи учащегося Статистические таблицы позволяют учителю проанализировать и оценить деятельность учащегося при решении задач и прохождении отдельных тем, экономят время учителя	Учащиеся решают задачи и вводят ответ в программу, решение сдают учителю
4. Этап открытия новых знаний. Учитель фиксирует ответы на интерактивной доске, используя ранее заготовленные изображения	Создаются условия для развития у учащихся не только логического, но и интуитивного мышления. Включение учащихся в поисковую деятельность. Организация самостоятельной работы на уроке. Создаются условия для самостоятельной мыслительной деятельности учащихся (анализ, синтез, обобщение) Этап оформления доказательства	После обсуждения останавливаются на полученной гипотезе Учащиеся начинают предлагать различные варианты Учащиеся записывают доказательства в тетрадь
5. Этап первичного закрепления новых знаний	Даётся анализ и оценка успешности достижения цели и намечается перспектива последующей работы. Адекватность самооценки учащегося оценке учителя. Получение учащимися информации о реальных результатах учения.	Учащиеся ещё раз проговаривают полученные знаний о данной теме
5. Информация о домашнем задании:	Реализация необходимых и достаточных условий для успешного выполнения домашнего задания всеми учащимися в соответствии с актуальным уровнем их развития.	

В начале урока математики рекомендуется проводить разминку, которая имеет целью привлечь или сконцентрировать внимание учащихся на теме урока, а если это в середине урока, то дать им разрядку. Разминкой может служить любое интересное упражнение или игра.

В настоящее время разработано немало форм групповой работы. Наиболее известные из них - «большой круг», «вертушка», «аквариум», «мозговой штурм», «дебаты». Мозговой штурм (мозговая атака, брейнсторминг) - широко применяемый способ продуцирования новых идей для решения научных и практических проблем. Его цель — организация коллективной мыслительной деятельности по поиску нетрадиционных путей решения проблем.

Использование метода мозгового штурма в учебном процессе позволяет решить следующие задачи: творческое усвоение школьниками учебного материала; связь теоретических знаний с практикой; активизация учебно-познавательной деятельности обучаемых; формирование способности концентрировать внимание и мыслительные усилия на решении актуальной задачи; формирование опыта коллективной мыслительной деятельности. Проблема, формулируемая на занятии на основе методики мозгового штурма, должна иметь теоретическую или практическую актуальность и вызывать активный интерес школьников. Общим требованием, которое необходимо учитывать при выборе проблемы для мозгового штурма — возможность многих неоднозначных вариантов решения проблемы, которая выдвигается перед учащимися как учебная задача.

Применение на уроках геометрии интерактивных технологий, интерактивных методов, форм, средств обучения позволило модернизировать процесс обучения, повысить у обучающихся уровень мотивации к изучению геометрии, самостоятельно овладевать конкретными знаниями, сформировать у них практические навыки учащихся, развить мотивацию учащихся к познанию окружающего мира, вырабатывать партнерские отношения между учащимися и педагогом.

На уроках геометрии компьютер в основном используется как средство обучения и как инструмент автоматизации учебной деятельности. Его можно применять на разных этапах урока: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле. При монотонном использовании только одного средства обучения возникает торможение восприятия материала, поэтому необходимо чередовать разные способы включения ИКТ в урок.

Использование мультимедийных технологий один из объяснительно-иллюстрационных методов обучения. Он помогает успешному восприятию учебного материала на основе зрительной памяти. Интерактивные технологии на уроках геометрии позволяет сделать урок более интересным, наглядным. Дети проявляют свои возможности. На уроках геометрии возможно использование различных геометрических моделей: сплошных, каркасных, прозрачных и др., изготовленных из различных материалов (пластилина, стекла, дерева и др.) или трехмерных компьютерных. Сплошная модель устраняет трудность представления самого геометрического тела, но не дает возможности зрительного прослеживания всех операций, значительная часть их должна выполняться в воображаемом геометрическом пространстве. Таким образом, значительная часть воображаемых операций уступает место операциям зрительным. К наглядным пособиям, реализующим идею интерактивного обучения, необходимо отнести продукты мультимедиа технологий, 3D-программы и т.д. Эти продукты могут быть разработаны как самими школьниками, учителями, так и программистами.

При обучении геометрии можно также проводить «интерактивные уроки воображения», например, при изучении взаимного расположения прямых и плоскостей в пространстве. На таких уроках учащимся приходится много представлять.

Можно сказать, что требование определенного уровня качественного образования - один из необходимых элементов общей человеческой культуры в современных условиях жизни состоит. Качество образования оценивается по уровню полученных знаний, по сформированности творческих качеств личности (компетенций).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреев В.И. Педагогика саморазвития. – Казань: 2004.

2. Вербицкий А.А. Активное обучение в школе: контекстный подход. – М.: Педагогика, 1991.

3. Кайгородцева Н.В.Геометрия, геометрическое мышление и геометро-графическое образование// Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2;

4. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения. Минск: 2005

5. Кларин М.В. Интерактивное обучение-инструмент освоения нового опыта.- Педагогика, 2000, № 7.

6. Муранов А. А., Федорова Ю. В. От доски меловой к доске интерактивной // Информатика и образование. – 2010. – № 9.

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AT A GEOMETRY LESSON

© 2015

K.I. Mesut, doctoral student
Institute of Education Problems The Republic of Azerbaijan, Baku (Azerbaijan)

Abstract. The article discusses the use of interactive technology in the classroom geometry. Interactive teaching methods contribute to more effective learning material on the geometry as well as the methods and techniques stimulate cognitive activity of students, do not subject the student, and the subject of the educational process.

Keywords: geometry, interactive technology, multimedia technology, brainstorming.

УДК 378.147

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

© 2015

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

Аннотация. В период глубоких социально-экономических преобразований, происходящих в обществе, выживание и дальнейшее развитие цивилизации зависит от развития образовательных систем мирового сообщества. В этих условиях необходим поиск новых направлений совершенствования обучения, направленных на творческое развитие личности каждого студента. В статье показана актуальность использования эвристического подхода к организации учебной деятельности студентов, который является источником новых способов и действий, инициирует проявление творчества в процессе познания. Приводится анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, который позволил уточнить содержание, структуру и принципы эвристической деятельности. Содержательной компонентой организации эвристической деятельности являются средства, методы и приёмы эвристического обучения и проектирования. Сделан вывод о необходимости применения эвристической деятельности наряду с другими видами учебно-познавательной деятельности в образовательном процессе вуза для творческого развития студентов.

Ключевые слова: развитие личности, творческое развитие, эвристическое обучение, методы обучения, эвристические методы, эвристический процесс, творческий процесс.

Ведение. В настоящее время основной целью профессионального образования является развитие личности и ее способности к активной, творческой профессиональной деятельности. Важнейшим фактором развития личности в процессе обучения является овладение способами деятельности, так как в условиях производства будущему специалисту необходимо будет владеть не только знаниями, но также способностями творчески применять их в конкретных практических ситуациях. В то же время сложившаяся образовательная практика ориентирует не на развитие творческой самостоятельности обучающихся, а на овладение теми или иными алгоритмами и методами, что затрудняет выпускникам принимать решения в новой, нестандартной или чрезвычайной ситуации [1]. Для самостоятельного творческого овладения знаниями необходимо в процессе обучения формировать способность студентов к открытию нового в известном, содействовать превращению этой способности в инструмент деятельности во всех сферах жизни, включая профессиональную. Этим обусловлена необходимость поиска и применения инновационных методов обучения в процессе профессиональной подготовки студентов [2]. Поэтому для достижения нового качества высшего профессионального образования необходима оптимизация форм и методов обучения, их активное использование в образовательном процессе вуза [3].

В выборе методов обучения мы решили отдать предпочтение тем, в которых делается упор на творческую самостоятельность, творческую активность и развитие студентов. К таким методам можно отнести эвристические методы обучения.

Цель исследования состоит в разработке теоретико-методологической основы эвристического обучения студентов в педагогической практике высшей школы.

Изложение основного материала исследования. Образовательная система, сложившаяся к настоящему времени, располагает многообразием подходов к проблеме творческого развития студентов, но далеко не полностью разработанными и используемыми в практике вузовского образования. Практически не используемым в педагогической практике высшей школы является эвристический подход к организации учебной деятельности студентов, который является источником новых способов и действий, инициирует проявление творчества в процессе познания.

В.Н.Пушкин определяет эвристический процесс как процесс построения новых действий [4, с.8]. Эвристические процессы включают в себя умственные операции и обладают спецификой. Собственно к эвристическим характеристикам теоретического и эмпирического уровней познания можно отнести:

- способность человеческого мышления производить эвристический выбор (А.А.Наячаджан), уменьшающий число возможных вариантов поиска решения;
- выведения на основе анализа-синтеза решений проблем человеком и комплекса формализованных эвристических правил, называемых догадками (Я.А.Пономарёв) которые значительно сокращают системный план (Д.Миллер, Е.Галантер);
- интуитивное получение новых результатов;
- обеспечение мысленного предвосхищения неизвестного (А.В.Брушлинский);
- генерирование новых идей.

Эвристический процесс имеет характер принятия решения. В этом случае эвристичность выражается в организующем факторе (разработке условий поиска, выработке гипотез) и обобщённом указателе к выполнению действий [Й.Лингарт, 5, с.393].

Таким образом, эвристический процесс – присущее человеку динамическое продвижение в поиске новых действий (умственных, практических), в разработке новых способов принятия решений и средств управления поиском решения проблем и задач.

Процесс эвристический и творческий непосредственно взаимодействуют друг с другом. Так, эвристический характер имеют такие элементы творческого поиска, как замысел, сбор, накопление и осмысление информации, формулировка проблем и другие. Если творческий процесс приводит к получению конкретного продукта (предметов, действий, мыслей), то в эвристическом процессе получение результата в данный момент ожидается или прогнозируется. Это главное различие между ними.

Наша научная позиция строится на общетеоретических положениях эвристики, как уникального механизма управления поиском решения, получения новых продуктов умственного учебного труда без использования алгоритмов и проектирования, как особого вида деятельности, предполагающего использование многих известных методов и способов активного обучения, таких как метод проектов; методы сбора и обработки данных, мозговой атаки; исследовательский и проблемный методы; анализ справочных и литературных источников; поисковый эксперимент; обобщение результатов; деловые и ролевые игры.

Исключительное внимание эвристике уделялось ещё русскими педагогами Н.И.Пироговым и К.Д.Ушинским, которые считали её одним из методов, при помощи которого учащиеся самостоятельно занимались бы исследованием изучаемых явлений и предметов.

Н.И.Пирогов видел одну из главных задач в «стройном, методическом приготовлении умственной восприимчивости учащихся к науке и в возбуждении самостоятельности ума». Преподавание, по его мнению, должно вестись так, чтобы «наука была воспринята не устами, а головой» [6, с.29].

Если Н.И.Пирогов даёт лишь общие установки по применению эвристического метода, то К.Д.Ушинский уделяет большое внимание и теоретическому обоснованию этого вопроса, и его практическому применению. Он разработал пути, способы и методы, способствующие творческой активности в процессе обучения. Одним из таких средств К.Д.Ушинский считал постановку проблем перед учащимися при добывании новых знаний. Он стремился включить ученика в самостоятельное решение познавательной проблемы, вывести его за рамки лишь воспроизводящей мыслительной деятельности. Само учение понималось им как труд познания. «Наставник, – утверждает он, – должен только помогать воспитанникам справляться с трудностями постижения того или другого предмета, не учить, а только помогать учиться» [7, с.23].

В педагогике вплоть до 80-х гг. XX века эвристика и её методология рассматривалась, в основном, как эвристический метод Сократа (И.Я.Лернер, Д.А.Поспелов, М.Ю.Посталюк, М.Н.Скаткин и др.). Его сущность видели в постепенном подведении учащихся к самостоятельному открытию нового знания («озарению») на основе вопросно-ответного диалогического взаимодействия с учителем. Однако зарубежные и российские учёные начала XX века (Г.Э.Армстронг, К.В.Ельницкий, П.Ф.Каптерев, Н.И.Пирогов, П.К.Энгельмейер и др.), высказывались за принципиально эвристическую организацию обучения, рассматривали его методологию шире сократической беседы. Так, П.Ф.Каптерев [8] считал, что эвристическая деятельность учащихся должна доминировать в творческом учебном процессе, но в интеграции и сопряжении с учебной деятельностью репродуктивно-алгоритмического характера.

Исходя из приоритета творческих процессов учения, которые требовали организационно-управляющей эвристической деятельности, была построена педагогическая система Дж.Дьюи [9], в основу которой положен «полный акт мышления». Аналогично Г.Э.Армстронг, Дж.Брунер, Ф.А.Винтергальтер, А.П.Пинкевич, А.Я.Герд, Д.Пойа, К.П.Ягодовский, рассматривали обучение, сущностью которого является поисково-эвристический процесс «через совершение открытий».

Андреев И.Д. следующим образом характеризует эвристическую деятельность: при решении трудных задач и проблем недостаточно одного восприятия изучаемого и механически зеркального его отражения в мозгу человека, необходимо ещё проявление творческого дерзания, поиск путей и средств решения возникающих проблем [10, с.30].

Соколов В.Н. усматривает во всякой деятельности присутствие эвристической деятельности, как элемента творческого мышления [8, с.31].

Пушкин В.Н. провёл детальный анализ деятельности, называемой эвристической, и сформулировал выводы:

- эвристическая деятельность уже, чем понятие мышления;
- эвристическая деятельность – разновидность человеческого мышления, которая создаёт систему действий или открывает неизвестные ранее закономерности окружающих человека объектов [4, с.6];
- психический процесс, с помощью которого решается проблема, выражается новая стратегия, обнаруживается нечто новое, носит название продуктивного мышления или эвристической деятельности [4, с.4];
- эвристическая деятельность приводит к решению сложной, нетипичной задачи [11, с.288].

Буш Г. определил эвристическую деятельность как порождающую знания, приводящую к решению проблем [12, с.7], а Кулюткин Ю.Н. усматривает в эвристической деятельности отыскание ещё неизвестных и скрытых экспликативных отношений [13, с.142].

На наш взгляд, наиболее полным является определение эвристической деятельности, приведённое в монографии В.П.Ушачёва «Творчество в системе образования», которое мы будем использовать в исследовании в качестве рабочего определения: «…специфическая деятельность в неизвестном или неопределённом информационном поле, направленная на решение сложных проблем и задач, создание проблемных моделей и моделей процессов эвристического мышления» [14, с.27].

Анализ содержания эвристической деятельности позволяет определить её структурные компоненты: наличие трудных и нетипичных задач и проблем, нестандартные подходы к их решению из-за отсутствия алгоритмов и невозможности использования известных приёмов и действий, неопределённость поиска решения, недостаточность информации.

Рассматривая эвристическую деятельность как специфическую, осуществляемую при построении новых действий в неизвестном информационном поле, разработке способов принятия решений, управлении поиском решения проблем и задач необходимо отметить, что организация и осуществление этой деятельности включает использование студентами элементов проектирования и предполагает управление этим процессом не только со стороны преподавателя, но и самих обучающихся на уровне самоуправления, то есть в процессе эвристической деятельности студенты выполняют определённые проективные и управленческие действия, такие как самостоятельная постановка учебных целей и задач, планирование процесса решения, проектирование действий, определение рационального порядка действий, выбор наилучшего способа действий в различных условиях, поиск новых умственных и практических действий, принятие решений и создание проектов, проектирование и постановка опытов и т.д. [15].

Таким образом, детальное рассмотрение содержания, структуры творческой и эвристической деятельности позволяет сделать вывод о необходимости их применения наряду с другими видами учебно-познавательной деятельности в образовательном процессе вуза для творческого развития студентов.

Согласно нашему пониманию, «эвристическая деятельность» –специфическая деятельность, направленная на решение проблем и нетипичных задач, создание проблемных моделей и поиск способов эвристического мышления, разработку нестандартных подходов к решению задач и управления с помощью механизма информационной связи.

Структуру эвристической деятельности составляют следующие компоненты: наличие нетипичных задач; нестандартные подходы к их решению из-за отсутствия алгоритмов и невозможности использования известных приёмов и действий; неопределённость поиска решения; недостаточность информации; выработка схемы реше-

ния: план – программа – метод – новый продукт; определение тактических действий.

Рассматривая организацию эвристической деятельности как совокупность действий, направленных на упорядочение учебного процесса, в том числе в его строении и в его функционировании, необходимо отметить, что содержательной компонентой этих действий являются методы, средства и приёмы эвристического обучения: аналогия, ассоциация, дивергенция, интуиция, выбор альтернатив и т.д.

Важное значение для нашего исследования имеет уточнение основных принципов построения эвристической деятельности, которые опираются на принципы развивающего и эвристического обучения и от реализации которых в образовательном процессе зависит эффективность творческого развития студентов.

Планирование, организация, руководство и оценка эвристической деятельности строятся на:

- принципе гуманизации (в центре образовательного процесса находится студент с его реальными способностями, мотивами учения, уровнем культуры);
- принципе системности (взаимосвязь компонентов эвристической деятельности студентов, прогнозирование качества обученности обучающихся в процессе выполнения ими проективно-эвристической деятельности);
- принципе объективности (на основе педагогического анализа выявить уровень выполнения студентами эвристической деятельности, корректировать и совершенствовать её);
- принципе развивающего эффекта обучения (направлен на формирование и развитие информированного и умелого студента, с собственным стилем мышления);
- принципе комплексирования деятельности (преобразование деятельности под влиянием эвристических процессов, приводящее к её усложнению и сочетанию и проявляющееся в интеллектуальной активности обучающегося).

Выводы. Таким образом, в период глубоких социально-экономических преобразований, происходящих в обществе, выживание и дальнейшее развитие цивилизации зависит от развития образовательных систем мирового сообщества. В этих условиях необходим поиск новых направлений совершенствования обучения, направленных на творческое развитие личности каждого студента. Существует несколько подходов к творчеству обучающихся и его проявлениям, но на современном этапе развития образования актуальным становится использование эвристического подхода к организации учебной деятельности студентов. Анализ психолого-педагогической литературы позволил уточнить содержание и структуру эвристической деятельности. Планирование, организация, руководство и оценка эвристической деятельности строится на принципах гуманизации, системности, объективности, развивающего эффекта обучения и принципе комплексирования деятельности. Содержательной компонентой организации эвристической деятельности являются средства, методы и приёмы эвристического обучения и проектирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. 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.
2. Чупрова Л.В. К вопросу об инновационных методах обучения в вузе // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 23. – С.32 – 35
3. Чупрова Л.В. К проблеме совершенствования системы подготовки специалистов в высшей школе // Педагогика и современность. – 2012. – № 1. – С.63 – 67
4. Пушкин В.Н. Эвристика – наука о творческом мышлении. – М.: Политиздат, 1967. – 272 с.
5. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения. – М.: Прогресс, 1970. – 683 с.
6. .Шамова Т.И. Активизация учения. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.
7. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1988. – Т.2. – 494 с.
8. Соколов В.Н. Педагогическая эвристика: Введение в теорию и методику эвристической деятельности. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 255 с.
9. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления /Пер. с англ. Н.М.Никольской. – М.: Совершенство, 1997. – 204 с.
10. Андреев И.Д. Диалектическая логика. – М.: Высшая школа, 1985. – 367 с.
11. Петровский А.В. Личность в психологии. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. – 512 с.
12. Буш Г. Проблемология эвристики. – Рига: Ин-т философии и права АН Латвийской ССР, 1989. – 77 с.
13. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. – М.: Педагогика, 1970. – 232 с.
14. Ушачёв В.П. Творчество в системе образования. – М.: Москва, 1995. – 217 с.
15. 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; URL: www.science-education.ru/120-16407 (дата обращения: 25.02.2015).

INNOVATIVE APPROACH TO VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS: BASIS TEORETIKO-METODOLOGICHESKIE

© 2015

L.V. Chuprova, candidate of pedagogical sciences, assistant Professor of «Chemistry»
O.A. Mishurina, candidate of technical sciences, assistant Professor of «Chemistry»
Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk (Russia)

Abstract. During the deep social and economic transformations happening in society, the survival and further development of a civilization depends on development of educational systems of the world community. In these conditions search of the new directions of improvement of training aimed at the creative development of the identity of each student is necessary. Relevance of use of heuristic approach to the organization of educational activity of students which is a source of new ways and actions is shown in article, initiates manifestation of creativity in the course of knowledge. The analysis of psychology and pedagogical literature on a research problem which allowed to specify the contents, structure and the principles of heuristic activity is provided. The substantial komponenty organization of heuristic activity means, methods and methods of heuristic training and design are. The conclusion is drawn on need of application of heuristic activity along with other types of educational cognitive activity in educational process of higher education institution for creative development of students.

Keywords: development of the personality, creative development, heuristic training, training methods, heuristic methods, heuristic process, creative process.

УДК 378.147

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СФЕРЫ БИЗНЕСА В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

© 2015

Н.В. Молоткова, доктор педагогических наук, профессор, первый проректор, профессор кафедры «Коммерция и бизнес-информатика»
Т.И. Лапина, ассистент кафедры «Коммерция и бизнес-информатика»
Тамбовский государственный технический университет, Тамбов (Россия)

Аннотация. Для образовательной системы России компетентностный подход не является принципиально новым явлением. Основные элементы этого подхода всегда были в образовании неотъемлемой частью управления качеством обучения и подготовки кадров. В качестве ключевого понятия современной системы образования выступает понятие компетенций, а их формирование является одной из главных целей высшего образования. Отечественные ученые отмечают, что главное отличие компетентного специалиста от квалифицированного состоит в том, что первый обладает не только знаниями, умениями, навыками определенного уровня, но и способностью и готовностью реализовать их на практике. Компетентность обуславливает наличие у человека внутренней мотивации к качественному выполнению своей профессиональной деятельности, творческого потенциала для самосовершенствования и саморазвития. Компетентностный подход основан на понимании и учете требований рынка в процессе профессиональной подготовки специалистов сферы бизнеса. При этом требования к содержанию и условиям реализации основных образовательных программ предъявляются со стороны работодателей, государства, общества, руководителей и сотрудников образовательных учреждений. В статье рассмотрены особенности реализации компетентностного подхода как основы организации инновационно-ориентированной подготовки специалистов для сферы бизнеса в современных условиях. Изучены основные понятия компетентностного подхода. Предложены ключевые профессиональные компетенции специалиста сферы организации бизнеса.

Ключевые слова: высшее образование, подготовка магистров, реализация компетентностного подхода, компетенция, компетентность, подготовка специалистов в сфере организации бизнеса, инновационно-технологическая основа подготовки специалистов.

К числу важных ресурсов развития экономики России в настоящее время относят систему образования, которая ориентирована на гармоничное всестороннее развитие личности и творческих способностей человека.

При этом высшее образование необходимо адаптировать к существующим запросам рынка труда, так как в современных условиях организации труда более важным и ценным становятся не столько знания человека, которые имеют свойство быстро устаревать, сколько его потенциал, способность обучаться, осваивать умения, позволяющие принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях.

При организации профессиональной подготовки специалистов в современной отечественной педагогике используются различные подходы: известные и устоявшиеся (системный, деятельностный, личностно-ориентированный, личностно-деятельностный и другие), новые (ситуационный, контекстный, компетентностный и другие) и их сочетание.

Особую ценность в контексте нашего исследования имеет компетентностный подход, идея которого зародилась в педагогике еще в начале 80-х годов XX века. При этом речь шла не о подходе, а о профессиональных компетенциях личности как цели и результате образования. По мере развития данной идеи содержание и объем понятия «компетентностный подход» расширились, и в последнее время (начало XXI века) стали уже говорить о компетентностном подходе в образовании (Е.Я. Коган, А.М. Новиков, В.В. Сериков, Б.Д. Эльконин и другие).

Применение компетентностного подхода в процессе подготовки специалистов обусловлено социально-экономическими потребностями экономики нашей страны:

1. Необходимостью проектирования национальных моделей подготовки специалистов на основе имеющихся у России обязательств в рамках Болонского процесса.

2. В условиях неопределенности рыночной ситуации и усиливающейся конкуренции специалистов на рынке труда востребованным становится профессионально мобильный, инициативный специалист, способный к принятию оптимальных решений.

3. Переориентация отраслевых организаций на диверсификацию требует наличия у специалиста способностей к обучению в профессиональной деятельности, обеспечивающих его универсальность.

4. Сопряженность спроса на квалифицированных специалистов, образовательные структуры и качество их подготовки приводит к необходимости создания системы профессионального образования, включающую профессиональные школы по ступеням образования и базовые организации.

Причиной широкого распространения понятия «компетенция» в образовании является то, что оно предполагает использование прогрессивных инновационных технологий и методов обучения.

В переводе с латинского competentia означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Другими словами, компетентный в определенной области человек имеет соответствующие знания и способности, которые позволяют ему объективно утверждать о процессах и явлениях этой области и профессионально действовать в ней.

Основными понятиями компетентностного подхода выступают «компетентность» и «компетенция», содержательная составляющая которых до сих пор вызывает бурные споры среди педагогов, работодателей, психологов.

В литературных источниках компетентность чаще всего на интуитивном уровне употребляют для выражения сформированного уровня квалификации и профессионализма.

Слово «компетентный» используется в русском языке достаточно давно. Толковый словарь Д.Н. Ушакова определяет термин «компетентный» (от лат. competens - соответствующий, способный) как осведомленный, являющийся признанным знатоком в каком-нибудь вопросе; или компетентный - обладающий компетенцией, полноправный. Понятие «компетентность» трактуется как осведомленность, авторитетность [1].

Следует заметить, что последующие толкования данного термина по существу не изменились.

В широком смысле понятие «компетентность» рассматривается в научных трудах Ю.Н. Емельянова: «компетентность - это уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе» [2]. Такая трактовка понятия также предполагает опыт, знания и умения человека в чем-либо.

Е.И. Огарев утверждает, что «компетентность - это категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, где развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей» [3]. Следовательно, автор раскрывает смысл компетентности как способности человека к профессиональной деятельности.

Описывая результат профессиональной подготовки специалиста с помощью компетентностного подхода, Ю.Г. Татур дает следующее определение: «компетентность - это интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области» [4].

Многочисленные исследования в данной области показывают, что понятие «компетенция» тесно связано с деятельностным результатом обучения, который ориентирован на развитие способности соединять базовые составляющие (знания, умения и навыки) в единое целое с целью достижения высокого уровня исполнения действия в зависимости от цели, задач, функций, среды, ситуации.

И.А. Зимняя под компетентностью рассматривает интегрированную характеристику качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях). Компетентность, как и компетенция, включает в себя когнитивный (познавательный), мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой компоненты. Компетентность - это ситуативная категория, поскольку выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных ситуациях [5].

С учетом вышерассмотренных определений можно утверждать, что понятие «компетенция» является интегративным, оно описывает не столько основные компоненты системы, сколько связи между ними. Наполнение и содержание данного понятия зависит от типов возникающих ситуаций.

Отечественные ученые видят отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый обладает не только знаниями, умениями, навыками определенного уровня, но и способностью и готовностью реализовать их на практике. Компетентность предполагает наличие у человека внутренней мотивации к осуществлению своей профессиональной деятельности на качественном уровне, а также профессиональных ценностей и отношение к своей профессии как к ценности. Компетентный специалист должен иметь готовность и способность выходить за рамки своей профессиональной деятельности, а также должен обладать творческим потенциалом для самосовершенствования и саморазвития.

Содержание образовательного процесса в условиях компетентностного подхода заключается в том, что он предполагает создание условий и поддержку действий, которые могут привести к формированию той или иной компетенции. При этом изучаемые условия должны быть жизненно важными для индивида, нести в себе потенциал неопределенности, предоставлять выбор из имеющихся возможностей, находя резонанс в культурном и социальном опыте учащегося. Другими словами, необходимо моделировать (задавать или создавать) параметры среды, ситуации деятельности, в которой формируются и развиваются определенные компетенции.

Использование компетентностного подхода в отечественной системе образования при подготовке специалистов организации бизнеса является крайне актуальным. Если раньше задачей российского образования была подготовка специалистов для массового стабильного производства с редко меняющейся технологией и постоянной номенклатурой выпускаемой продукции, то сегодня ситуация другая: меняются технологии, условия осуществления хозяйственной деятельности, производство становится более гибким. Таким образом, в настоящее время требуется специалист, способный проявлять активность, инициативу, мобильность в изменяющихся условиях.

Надо отметить, что переход на федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования предусматривает внедрение в образовательный процесс современных педагогических технологий, что способствует более высокому уровню качественной подготовки будущего специалиста. В качестве ключевого понятия современной системы образования выступает понятие компетенций, а их формирование является одной из главных целей профессионального образования. Компетенция – способность специалиста применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Рассматривая компетентностный подход в качестве основы организации инновационно-ориентированной подготовки специалистов сферы бизнеса в вузе, необходимо отметить следующее. Инновационный подход при подготовке специалистов выступает как принцип творческого развития личности при использовании новейших достижений науки и технологий. Таким образом, инновационно-ориентированная подготовка направлена на максимальное развитие творческих способностей и создание сильной мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию индивида в области профессиональной деятельности. Необходимость инновационного образования вызвана современными направлениями развития экономики, переходом к информационному обществу и новыми, более высокими требованиями к кадрам. Реализация концепции инновационного образования предполагает качественное изменение структуры и содержания образовательных программ, форм и методов организации учебного процесса, применения инновационных технологий.

Среди центральных задач в области проектирования системы подготовки специалистов в сфере организации бизнеса на первый план выходит обеспечение соответствия требований к результатам освоения образовательной программы и содержания образования, позволяющего достичь этих требований. А именно, в ФГОС ВО прописаны требования не к обязательному содержанию образования, а к результатам образовательной программы, переведенным на язык компетенций. На уровне вуза необходимо конкретизировать федеральные требования, учитывая региональную и вузовскую специфики.

Таким образом, окончательная совокупность вузовских требований к уровню сформированности компетенции в результате освоения образовательной программы отражается в документе, который называется паспорт и программа формирования компетенции. В нем содержится систематизированная информация о значимости компетенции для будущего специалиста, ее структуре, возможных уровнях ее сформированности. Данный документ является основой организации компетентностно-ориентированного образовательного процесса и включает в себя две части: паспорт компетенции и программа ее формирования.

Практическая значимость разработки паспорта и программы формирования компетенции заключается в том, что он позволяет осуществить обоснованный отбор необходимого содержания образования и сформировать на его основе состав и компетентностно-ориентированные рабочие программы учебных дисциплин, практик, научно-исследовательских работ. При этом важную роль играет предоставление работодателям возможности принимать активное участие в разработке и реализации современных образовательных программ.

Таблица 1 – Ключевые профессиональные компетенции специалиста сферы организации бизнеса

Компоненты содержания компетенции	Результаты обучения, раскрывающие структуру компетенции	Дисциплины, участвующие в формировании компонент компетенции	Средства формирования компонент компетенции
Способность проводить аналитику тенденций изменения конъюнктуры рынка, инновационной деятельности предприятия	Знать: - основные принципы организации бизнеса, субъекты, различные типы и виды бизнеса; - процедуры организации, выбора правовых форм и видов бизнеса, его развития, поддержания, реорганизации и ликвидации; - технологии организации бизнеса в информационной сфере производства; - отличительные признаки бизнеса и предпринимательства; - нормативно-правовые акты, регламентирующие бизнес на территории РФ. Уметь: - анализировать проблемы экономического характера при организации бизнеса; - систематизировать и обобщать информацию по различным вопросам организации бизнеса; - глубоко понимать и усваивать основные идеи, принципы и закономерности функционирования компании рыночного типа; - анализировать потребности населения с целью выбора инструментов и технологий организации бизнеса для реализации основных бизнес-процессов. Владеть: - методами анализа предпринимательской деятельности. Профессионально важные качества: - способность выбора наиболее оптимальных способов информационной деятельности для обеспечения повышения качества своей профессиональной деятельности и личного развития; - высокая профессиональная компетентность и мастерство, проявляемые в процессе работы с профессиональной информацией; - сформированность устойчивой потребности в постоянном самообразовании, самосовершенствовании.	Компьютерные технологии, Организация и экономика малого бизнеса, Стратегический анализ деятельности предприятия, Научный семинар	Лекции, семинарские занятия, лабораторные работы, самостоятельная работа, написание курсовых работ, магистерской диссертации
Умение разрабатывать проекты реализации инноваций, обосновывать их эффективность и осуществлять выбор источников их финансирования	Знать: - основные бизнес-модели; - перспективные направления развития бизнеса, в том числе и электронного; - источники привлечения денежных средств для организации бизнеса. Уметь: - осуществлять моделирование деятельности фирмы; - применять знания о сущности бизнеса для выработки организационно-управленческих и проектных решений в профессиональной деятельности. Владеть: - методикой составления бизнес-плана в сфере высокотехнологического производства; - методами планирования деятельности фирмы в сфере техники и технологий. Профессионально важные качества: - креативность; - самостоятельность, способность творчески решать профессиональные задачи.	Компьютерные технологии, Реинжиниринг бизнес-процессов, Инновационные маркетинговые коммуникации, Рекламный менеджмент, Бизнес-проектирование	Лекции, семинарские занятия, лабораторные работы, самостоятельная работа, написание курсовых работ, магистерской диссертации
Готовность выявлять и оценивать риски в профессиональной деятельности (коммерческой, или маркетинговой, или рекламной, или логистической, или товароведной)	Знать: - основные понятия и методы теории принятия решений; - теоретические основы методов оценки рисков в сфере бизнеса. Уметь: - управлять рисками, связанными с профессиональной деятельностью; - использовать знания при оценке современных социально-экономических процессов; - принимать обоснованные бизнес-решения. Владеть: - методикой оценки финансово-хозяйственной деятельности предприятия. Профессионально важные качества: - способность быстро адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности и принимать самостоятельные решения; - умение предвидеть риски, связанные с ведением бизнеса на новой технологической основе.	Принятие решений в бизнесе, Риск-менеджмент, Стратегический анализ деятельности предприятия	Лекции, семинарские занятия, лабораторные работы, самостоятельная работа, написание курсовых работ, магистерской диссертации
Способность анализировать технологический процесс как объект управления, организовывать работу персонала, находить и принимать управленческие решения в области профессиональной деятельности	Знать: - основы построения оптимальной структуры коммерческих предприятий; - теоретические и методологические основы организации и практической реализации электронного бизнеса - особенности формирования бизнес-культуры и ее влияние на деятельность фирмы; - современные подходы к управлению предприятием, функционирующим в условиях рынка. Уметь: - принимать обоснованные бизнес-решения; - составлять общую модель предприятия; - организовывать электронную торговлю; - оценивать эффективность организации бизнеса. Владеть: - навыками разработки стратегии позиционирования фирмы в условиях современной конкурентной среды; - методикой оценки эффективности организации бизнеса с учетом ситуации на рынке товаров и услуг, перспектив развития науки, техники, технологий, отрасли, региона, предприятия. Профессионально важные качества: - сформированность профессионального самоопределения; - профессиональная мобильность, обеспечивающая быстрое освоение новых технологий ведения бизнеса; - умение работать в команде; - ориентированность на достижение конечного результата профессиональной деятельности.	Управление предприятием в сфере организации бизнеса, Предпринимательство на рынке информационных услуг и продуктов, Электронная коммерция, Принятие решений в бизнесе, Экономика информационного производства, Аутсорсинг в бизнесе, Лидерство и управление командой	Лекции, семинарские занятия, лабораторные работы, самостоятельная работа, написание курсовых работ, магистерской диссертации

Применяя компетентностный подход как основу организации инновационно-ориентированной подготовки специалистов сферы бизнеса, мы формируем их профессиональную компетентность, под которой будем понимать определенную характеристику личности, предполагающую владение совокупностью профессиональных знаний и опыта (компетенций), а также формирование и развитие профессионально значимых для личности и общества качеств, которые помогут специалисту наиболее полно реализовать себя в бизнес-сфере.

Ключевые профессиональные компетенции специалиста сферы организации бизнеса, которые целесообразно формировать в процессе их профессиональной подготовки, представлены в таблице 1.

Таким образом, можно сделать вывод, что компетентностный подход выступает условием формирования двойной профессиональной компетентности специалиста, так как поступать в магистратуру могут все люди, имеющие диплом о высшем образовании, в том числе и те, кто имеет базовую техническую подготовку. В данном случае сформированные профессиональные компетенции являются надстройкой над базовой технической подготовкой (происходит процесс либо развития уже сформированных компетенций, либо формирования новых, ранее неизвестных компетенций).

На современном этапе развития экономики нашей страны к подготовке бизнес-специалиста предъявляются требования, предполагающие ее двойственную направленность: он не только должен быть специалистом в технической сфере (разработка и практическая реализация инноваций), но и хорошим организатором бизнеса (продвижение инноваций).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Толковый словарь русского языка Ушакова Д.Н., 1935-1940.

2. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Дис. ... докт. психол. наук. - Л., 1991. 375 с.

3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебн. пособие. - 2-е изд., перераб. - Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 480 с.

4. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высш. образование сегодня. 2004. №3. С. 20-26.

5. Зимняя И.А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) // Проблемы качества образования: Материалы XIV Всероссийского совещания. Кн. 2. - М., 2004. С. 6–12.

COMPETENCE APPROACH AS THE BASIS OF INNOVATIVE ORIENTED TRAINING FOR BUSINESS IN THE TECHNICAL COLLEGE

© 2015

N.V. Molotkova, doctor of pedagogical sciences, professor, first Vice-Rector, professor of the chair "Commerce and business informatics"
T.I. Lapina, assistant of the chair "Commerce and business informatics"
Tambov State Technical University, Tambov (Russia)

Abstract. For the educational system of Russia competence approach is not entirely new phenomenon. Key elements of this approach in education has always been an integral part of quality management education and training. As a key concept of modern education system supports the concept of competence, and their formation is one of the main goals of higher education. Russian scientists say that the main difference from a qualified competent person is that the former is not only the knowledge and skills a certain level, but also the ability and willingness to implement them in practice. Competence leads to the existence in humans of intrinsic motivation to quality implementation of their professional activities, creativity for self-improvement and self-development. Competence approach is based on understanding and accounting requirements of the market in the process of training specialists in the sphere of business. The requirements for content and conditions of implementation of basic educational programs imposed by employers, the state, society, managers and employees of educational institutions. The article describes the features of the implementation of competence approach as a basis for the organization of an innovation-oriented training for the areas of business today. Studied the basic concepts of competence-based approach. Proposed key professional competence of specialists in the field of business organization.

Keywords: higher education, training of masters, the implementation of the competency approach, competence, competence, training of specialists in the sphere of business, innovation and technological foundation training.

УДК 378.14

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

© 2015

О.В. Ершова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Химия»,
Э.Р. Муллина, кандидат технических наук, доцент кафедры «Химия»
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Магнитогорск (Россия)

Аннотация. Современное общество, основанное на инновациях, требует от учреждений профессионального образования подготовки компетентных специалистов. Поэтому вопросы качества подготовки выпускников высшего звена является определяющими в условиях реформирования образования. В статье приводится теоретический анализ дефиниции «компетентность», охарактеризованы виды компетентности. Понятие «компетенция» раскрывается через определенные требования, овладение которыми подготовит специалиста к профессиональной деятельности. Обучение, основанное на компетенциях, строится на определении, освоении и демонстрации умений, знаний, типов поведения и отношений, необходимых для конкретной трудовой деятельности. Ключевым принципом данного типа обучения является ориентация на результаты, значимые для сферы профессиональной деятельности. Показано, что обучение, основанное на компетенциях, наиболее эффективно реализуется в инновационном образовательном процессе, который предполагает применение активных методов обучения, создание условий для формирования у студентов опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем профессиональной деятельности; оценку достигнутых результатов, т.е. оценку компетентности студента. Сделан вывод о том, что образовательный процесс, организованный на идеях компетентностного подхода, способствует повышению качества образования и подготовке конкурентоспособных специалистов, владеющих профессиональной компетентностью.

Ключевые слова: качество образования, качество подготовки, компетентность, компетенция, модель специалиста, компетентностный подход, инновационные методы обучения, конкурентоспособный специалист.

Современное общество, основанное на инновациях, требует от учреждений профессионального образования подготовки компетентных специалистов, способных к общению и сотрудничеству, владеющих умением получать и технологично обрабатывать информацию, принимать решения и действовать оперативно в нестандартных ситуациях. Поэтому вопросы качества подготовки специалистов высшего звена является определяющими в условиях реформирования образования [1].

Ряд авторов в своих исследованиях связывают проблемы качества образования с необходимым уровнем профессиональной компетентности, которой овладевает студент в процессе обучения. «Компетентность – это готовность и способность молодых людей, окончивших вуз, нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества» [2]. Профессиональная компетентность формируется как совокупность тех или иных компетенций информационного, коммуникативного, процессуального характера. М.А. Чошанов предлагает следующее определение: компетенции - это мобильность знания + гибкость метода + критичность мышления [2].

Компетентность по Д. Равену – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, эффективное взаимодействие с окружающими людьми в системе межличностных отношений, а также понимание ответственности за свои действия [4].

А.В. Хуторской определяет ключевые образовательные компетенции, учитывая главные цели образования, а также основные виды деятельности обучающегося, позволяющие ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе. К таким компетенциям относятся [5]:

- *Ценностно-смысловая* компетенция, которая связана с ценностными ориентациями обучающегося, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться, осознавать свою роль в нем, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.

- *Общекультурная* компетенция предполагает знание особенностей национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни человека, а

также культурологических основ семейных, социальных явлений и традиций, влияния науки и религии на человека и мир в целом.

- *Учебно-познавательная* компетенция – это совокупность компетенций обучающегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности (умение ставить цель, планировать, анализировать и оценивать), творческой деятельности (умение самостоятельно добывать знания, овладение приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем) В рамках этой компетенции определяются требования функциональной грамотности (умение отличать факты от вымысла, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания).

- *Информационная* компетенция обеспечивает умения и навыки самостоятельно искать, анализировать и отбирать информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

- *Коммуникативная* компетенция включает знание языков, общение с людьми, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями.

- *Социально-трудовая* компетенция означает владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения (умения анализировать ситуацию на рынке труда, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений).

- Компетенция *личностного самосовершенствования* позволяет осваивать способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Обучающийся овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, занимается самопознанием, развивает в себе необходимые современному человеку личностные качества, осваивает психологическую грамотность, культуру мышления и поведения, постигает экологическую культуру, заботится о собственном здоровье.

В Болонской декларации (1999 г.) унификацию качества высшего образования в странах Европы предлагалось осуществить, оценивая учебные курсы высших учебных заведений по так называемой системе кредитов – зачетных единиц, единых для всех учебных заведений, независимо от страны, и трактуемых, как определенное количество учебного времени, отведенного на изучение дисциплины. После подписания Болонской декларации появились новые программы и проекты, содействующие реализации целей формирования общего европейского пространства высшего образования [6].

Проект «Настройка образовательных структур» (Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area; Graz Declaration; Trends in Learning Structures in European Higher Education III) направлен на реализацию целей Болонской декларации на институциональном уровне с учетом опыта, накопленного в рамках программ ERASMUS и SOCRATES с 1987 г. [7]. Его задачи — «определение точек конвергенции и выработка общего понимания содержания квалификаций по уровням в терминах компетенций и результатов обучения». Под результатами понимаются наборы компетенций, включающие знания, понимание и навыки обучаемого, определяемые как для каждого блока (модуля) программы, так и для программы в целом.

Проект решает задачу выработки общеевропейского консенсуса в определении степеней с точки зрения того, что выпускники должны уметь делать по завершении обучения. Необходимо отметить, что создание сопоставимой системы степеней требует изменения всей парадигмы высшего образования, в том числе изменения методов обучения, оценки, методов обеспечения качества. Изменения в подходе к обучению касаются, прежде всего, сдвига акцента с процесса на результаты обучения, изменения роли преподавателя, концентрации внимания на обучаемом, изменений в организации обучения, изменения динамики (интенсивности) программ, изменения методов оценки. Определение результатов в терминах компетенции и использование общей методологии определения трудоемкости при применении будет способствовать достижению сравнимости систем высшего образования, структур и содержания программ. В рамках проекта была предпринята попытка определить набор компетенций, общих для всех степеней. По рабочей классификации они были разделены на три категории: *инструментальные, межличностные и системные* (таб. 1).

Инструментальные компетенции включают когнитивные способности, способность понимать и использовать идеи и соображения; методологические способности, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; технологические умения, умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки и способности информационного управления; лингвистические навыки, коммуникативные компетенции.

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

Таблица 1- Компетенции выпускников (согласно Болонской конвенции)

Инструментальные	Межличностные	Системные
Способности к анализу и синтезу. Способность к организации и планированию. Базовые общие знания. Базовые знания по профессии. Коммуникативные навыки в родном языке. Элементарные компьютерные навыки. Навыки управления информацией (способность извлекать и анализировать информацию из различных источников). Способность решать проблемы. Способность принимать решения.	Способность к критике и самокритике. Способность работать в команде. Межличностные навыки. Способность работать в междисциплинарной команде. Способность взаимодействовать с экспертами в других предметных областях. Способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия. Способность работать в международном контексте. Приверженность этическим ценностям.	Способность применять знания на практике. Исследовательские способности. Способность к обучению. Способности к адаптации к новым ситуациям. Способность к генерации новых идей (творчеству). Способность к лидерству. Понимание культур и обычаев других стран. Способность работать автономно. Способность к разработке проектов и управлению ими. Способность к инициативе и предпринимательству. Ответственность за качество. Воля к успеху.

Системные компетенции - это сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы. Системные компетенции требуют освоения инструментальных и базовых как основы.

Наибольшую сложность представляла задача определения специальных компетенций по уровням. Для первого и второго уровней были выделены общие для различных предметных областей компетенции. Конкретизированный набор компетенций приводится в табл. 2.

Конечную цель образования в вузе можно представить также в виде проектируемой модели специалиста. Модель личности специалиста – это совокупность обобщенных качеств, которыми должен обладать специалист данного профиля для успешного решения всех задач, возникающих в условиях производственной деятельности, а также для саморазвития и самосовершенствования [8]. Г.Б. Скок, говоря о конечном результате образования, в сущности, рисует ту же модель специалиста, включая в нее, с одной стороны, профессиональную подготовку, а с другой – такие личностные качества, как физическое, психическое и нравственное здоровье, образованность,

общекультурную грамотность [9]. Поэтому в настоящее время модель специалиста представляет собой описание того, каким набором компетенций должен обладать выпускник вуза, к выполнению каких функций он должен быть подготовлен и какова должна быть степень его готовности к выполнению конкретных обязанностей.

Таблица 2 - Компетенции выпускников (согласно Болонской конвенции)

Специальные компетенции	
Первый уровень	Второй уровень
Способность продемонстрировать знание основ и истории дисциплины; Способность логично и последовательно представить освоенное знание; Компетенции — это способность контекстуа-лизировать новую информацию и дать ее толкование; Умение продемонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связь между под-дисциплинами; Способность понимать и использовать методы критического анализа и развития теорий; Способность правильно использовать методы и техники дисциплины; Способность оценить качество исследований в данной предметной области; Способность понимать результаты экспериментальных и наблюдательных способов проверки научных теорий.	Владеть предметной областью на продвинутом уровне, т.е. владеть новейшими методами и техниками (исследования), знать новейшие теории и их интерпретации; Критически отслеживать и осмысливать развитие теории и практики; Владеть методами независимого исследования и уметь объяснять его результаты на продвинутом уровне; Быть способным внести оригинальный вклад в дисциплину в соответствии с канонами данной предметной области, например, в рамках квалификационной работы; Продемонстрировать оригинальность и творческий подход; Овладеть компетенциями на профессиональном уровне.

Обучение, основанное на компетенциях, строится на определении, освоении и демонстрации умений, знаний, типов поведения и отношений, необходимых для конкретной трудовой деятельности [10]. Ключевым принципом данного типа обучения является ориентация на результаты, значимые для сферы профессиональной деятельности. Обучение, основанное на компетенциях, наиболее эффективно реализуется в инновационном образовательном процессе, который предполагает применение активных методов обучения, создание условий для формирования у студентов опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем профессиональной деятельности; оценку достигнутых результатов, т.е. оценку компетентности студента [11, 12] .

Таким образом, изменение целевых установок и приоритетов российского высшего образования, переход от репродуктивной формы обучения к личностно-ориентированной, включение компетентностного подхода в образовательные стандарты «третьего поколения» — все эти меры направлены на повышение качества образования и подготовку конкурентоспособных специалистов, владеющих профессиональной компетентностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ершова О.В., Мишурина О.А. Качество образования в техническом университете как педагогическая проблема //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. –№ 4 (19). – С. 49-52

2. Краевский, В.В. Общие основы педагогики. Учеб. для студ. высш. пед. учеб. Заведений / В.В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.

3. Чошанов, М.А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в прфессиональной школе: Автореф. дис. … док. пед. наук / М.А. Чошанов.– Казань, 1996.– 34 с.

4. Равен, Джон. Педагогическое тестирование. Проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен. Пер. с англ. Изд.2-е, испр. – М.: «Когито-Центр»,2001. – 142 с.

5. Хуторской А.В. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А.В.Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. - 327 с.

6. Зона Европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования. – Болонья (Италия), 1999. www.bologna.spbu.ru/documents/bol.doc.

7. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы. – М.: изд. дом ГУ ВШЭ, 2004. – 213 с.

8. Александров, Г.Н., Аитов, Н.А., Мавлютов, Р.Р. Высшее технич. образование в условиях НТР / Г.Н. Александров, Н.А. Аитов, Р.Р. Мавлютов. – М.: Б.И., 1983. – 256 с.

9. Скоп, Г.Б. К проблеме качества образования / Г.Б. Скоп // Качество образования: концепции, проблемы оценки, управление. – Тезисы Всероссийской научно-методической конференции. – Новосибирск, 1998. – 27с.

10. Чупрова Л.В. Сущность образовательного процесса в вузе с позиций социального и психолого-педагогического знания //Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2011. – № 41. – С.47 – 49.

11. Чупрова Л.В. К вопросу об инновационных методах обучения в вузе // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 23. – С.32 – 35.

12. 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; URL: www.science-education.ru/120-16407 (дата обращения: 25.02.2015).

COMPETENCE-BASED APPROACH AS CONDITION OF IMPROVEMENT OF QUALITY OF TRAINING OF STUDENTS

© 2015

O.V. Yershova, candidate of pedagogical sciences, assistant Professor of «Chemistry»
E. R. Mullina, candidate of technical sciences, assistant Professor of «Chemistry»
Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk (Russia)

Abstract. Modern society, based on innovation, requires institutions of vocational education training of competent professionals. Therefore questions the quality of graduates senior is crucial in terms of reforming education. The article provides a theoretical analysis of the definition of "competence", characterized competences. The concept of "competence" is revealed through the specific requirements, the mastery of which spe¬tsialista prepare for professional work. Education based on competences, is based on the definition, development and demonstration of skills, knowledge, behaviors and attitudes required for a particular work. A key principle of this type of training is to focus on the results that are relevant to the scope of professional activity. It has been shown that learning based on competences are most effectively implemented in innovative educational process, which involves the use of active learning methods, creation of conditions for the formation of students' experience of self-help cognitive, communicative, organizational, ethical and other issues of professional activity; evaluation of the results achieved, ie assessment of competence of the student. It is concluded that the educational process is organized on the ideas of the competency approach contributes to the quality of education and training of competitive specialists with professional competence.

Keywords: quality of education, quality of training, competence, competence, professional model, competence approach, innovative teaching methods, konkurentosposobny specialist.

УДК 372.881.1

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОБЛЕМА КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2015

И.Н. Одарич**,** аспирант
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация. Статья посвящена качеству образования, которое осуществляется с помощью проведения мониторингов.

Ключевые слова: мониторинг, национальный компонент, вузовский компонент, региональный компонент.

На сегодняшний день достаточно большое количество стран Центральной и Восточной Европы, а так же России, сформировали в рамках глобальной реформы системы образования своих стран политику контроля и оценки образовательной деятельности. Такие страны приняли определения норм (стандартов) для разработки новых программ обучения, тем самым определили главный этап российской политики в области образования, контроля и качества, а так же его составных частей. Установленные нормы и стандарты необходимы для определения цели образования, создания целостного в стране педагогического пространства, которое обеспечит единый уровень общего образования, которое получат будущие бакалавры, магистры в разных типах образовательных учреждений.

Сегодня Россия еще не приняла необходимые меры, чтобы создать регулярную систему оценки работы учебного заведения и системы образования в целом. Нужно сказать, что в этой области имеется важное нерушимое противоречие: во-первых, автономия учебного заведения и преподавательского состава от государства в области выявления программ обучения которые достаточно расширились; во-вторых, автономия учебного заведения и преподавательского состава вступающего в противоречие с систематическими процессами, оценками результатов их деятельности со стороны государства. Успех новой политики в сфере образования связан с социальными, экономическими процессами, которые происходят в социуме. Таким образом, открытость, разделение ответственности, права на разнообразные предложения связанные с потребностями определяются принципами, внедрёнными и реализованными в политической и экономической сфере, и примененные в области образования. Чтобы оценить качество образования мы выделили важные положения:

- для оценки качества образования нужно использовать не только тестирование знаний студентов;
- чтобы оценить качество образования нужно осуществлять комплекс, который рассматривает образовательное учреждение со всех сторон его деятельности.

Существует целый ряд определений качества, например, с позиции Мирового института стандартов, качество есть совокупность характеристик объекта, которые относятся к его способностям удовлетворять стандарты и предполагаемые запросы потребности личности, сообщества, государства. А.В. Гличев предложил свое определение понятия качество, которое рассматривается как совокупность свойств и характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные или предполагаемые потребности. С точки зрения социологической категории «качества образования» выявляет необходимость анализа основного компонента, который по-разному трактуются в отечественной науке, но недостаточно вкладывается в них на уровне современных знаний об исследуемом предмете. В понимании многих ученых качество образования раскрывается через систему определений, которые отражают единство системно-структурного и ценностно-прагматического аспекта, например И. Выскоч считает, что качество - это свойство изделия выполнять функции, для которых оно предназначено. А. Якушев трактует качество как совокупность свойств и показателей, определяющих их пригодность для удовлетворения определенных потребностей в соответствии с назначением. П. Василевски пишет, что «под качеством изделия подразумевается степень, в которой оно соответствует требованиям потребителя». Г. Макай добавляет, что «слово «качество» означает не только состояние конечного продукта или относительное повышение его уровня, но и все «качественные задания» для операций исследования, планирования, технологии, производства, контроля, руководства и т. д.». В монографии «Управление качеством образовательного процесса» Г.А.Бордовский утверждает, что попытки определить качество как совокупность свойств не увенчаются успехом, так как «категория качества не может сводиться к отдельным свойствам, она должна отражать целостную характеристику функционального единства существенных свойств этого объекта» и, что «качество предмета (явления, процесса) не сводится к отдельным его свойствам, а характеризует его как целостный объект».

По нашему мнению под «качеством высшего образования», понимается комплексный характер, отражающий не только объективную природу общества, но и творческое созидательное начало личности. В личностном измерении «качество высшего образования» есть процесс подготовки специалистов с высшем образованием, который отвечает определенным образовательным стандартам. Существующая государственная образовательная программа подготовки бакалавров в области пищевых производств не в силах предусмотреть все эти особенности. Заложенные в нее элементы «дополнительной гибкости» в форме образовательных дисциплин, включенных в блоки «Национально-региональный компонент» и «Вузовский компонент» (дисциплины и курсы по выбору студента, устанавливаемые вузом), не могут в полной мере гарантировать эффективную подготовку студентов специальности «Пищевая инженерия малых предприятий» в вузе. В этой связи требуется создание эффективной системы подготовки студентов специальности «Пищевая инженерия малых предприятий» на основе компетентностно-детельностного подхода подготовки бакалавра в области пищевых производств. Такое обучение представляет собой процесс формирования личности, ориентированный на высокие профессиональные достижения, овладение профессионализмом и осуществляемый в саморазвитии личности, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях. Образовательный процесс профессионально-личностного обучения предоставляет каждому обучающемуся, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении. В таком образовании приоритетной является ориентация на конечные цели обучения – получение бакалавра высокой квалификации. Однако возникает проблема оптимального использования времени, отведенного на самостоятельную работу. Ситуация такова, что современные студенты уделяют ей недостаточно внимания и, как следствие, основную нагрузку испытывает память студента, а не его мышление. Кроме того, в ходе образовательного процесса оценивается не столько способность к самостоятельному решению учебных задач, сколько точность воспроизведения полученной информации. В этой связи возникает проблема формирования активного студента, способного самостоятельно осваивать учебный материал, применять полученные знания и навыки на практике и стремиться к дальнейшему саморазвитию. Подготовка бакалавра становится возможной в результате реализации организационной модели профессиональной подготовки, созданной на основе уже существующей усовершенствованной модели образовательной программы, где большое внимание должно уделяться формированию познавательной самостоятельности будущих специалистов. Проблема успешной подготовки квалифицированных бакалавров базируется на четких представлениях о профессионально значимых качествах будущего субъекта профессиональной деятельности. Бакалавр пищевых производств – это высококвалифицированный профессионал в сфере становления, организации производственно - технологического цикла выпуска готовой продукции, разработки нового пищевого продукта, сочетающий широту общей эрудиции со знанием как конкретной пищевой отрасли, так в целом принципы деятельности сектора пищевой индустрии, умеющий выделить стратегические вопросы. Образ бакалавра пищевого производства складывается из сведений о специфике работы, функциях деятельности, человеческих качествах, требованиях, приведенных в Государственном классификаторе профессий.

Гарантировать качество или управление качеством, нужно в первую очередь путем применения мониторинга качества. Мониторинг качества поможет поэтапно наблюдать за процессом получения продукта, а так же быть уверенным в оптимальном выполнении каждого из производственных этапов, таким образом, теоретически уменьшиться выход некачественной продукции. Проанализировав выше сказанное можно сказать, что выявленные элементы - это часть системы мониторинга качества образования:

- установка и определение стандартов;
- операционализация и измерения величины стандартов;
- установка критериев стандартов;
- сбор данных и оценка результатов;
- оценка действия и принятия соответствующих мер по оцениванию результата принятых мер в соответствии со стандартами.

В любых образовательных учреждениях мониторинг качества осуществляться непосредственно в виде самоаттестации, внутренним мониторингом или внешним мониторингом. Чтобы сформировать образовательный стандарт руководствуются плюралистическим видением содержания, целями стандартов и результатов, которые достигаются студентами. Нормативы, обеспечивающие успешную реализацию стандартов, определяются как нормативы обеспечения «процесса» образования. Пример таких нормативов является наличие необходимого числа учебников и квалифицированных преподавателей, соответствующего материально-технического обеспечения учебного процесса и т.д. Следовательно, образование предполагает оценку результата и процесса деятельности каждого образовательного учреждения со стороны контроля уровня знаний и умений студентов, педагогическим коллективом и внешними, государственными органами, так и со стороны контроля, оценки деятельности преподавателей.

Контроль качества образования как контроль усвоения знания со стороны педагогов можно сказать лишь несколько слов о деятельности преподавательского состава. Доказано, что существует связь между образовательным уровнем преподавателя и достигнутыми результатами его студентов. Нужно учитывать, что преподаватели и образовательные учреждения - это лишь элемент образовательной системы, который является одним из важных, от которого зависят достижения в учебной процессе у студентов. Поэтому при понимании необходимости оценки деятельности педагога для контроля качества образования важно помнить, что этот элемент оказывает меньшее влияние на академические, учебные достижения, чем семейное окружение или индивидуальные особенности обучающегося (задатки, мотивация и пр.). Таким образом, можно сказать, что качество не может появиться внезапно, его необходимо планировать. Такое планирование связано с разрабатываем долгосрочных направлений деятельности образовательных учреждений. Стратегическое планирование - является главным фактором успеха образовательного учреждения в системе образования. Главная цель стратегического планирования определяется разработкой общего плана развития образовательного учреждения, переосмыслениме главного направления образовательной услуги, которая предоставляется данным образовательным учреждением, в соответствии запросами потребителя и прогнозирования развития социума.

Развитие системы знаний, как важнейший элемент в системе профессиональной компетенции, формируемой в вузе, является знания как первооснова университетского образования. Компетентностный подход ни отменяет и не преуменьшает ценность и важность получаемых студентом знаний, таких как профессиональные и общегуманитарные. Комплекс знаний, которые приобретают студенты, создает их когнитивную компетентность, которая наряду с имеющимися и полученными ценностными ориентациями и приобретенными навыками определяет уровень профессионализма выпускников.

Повышение качества образования обеспечивается через реализацию следующих задач:

- Повысить качество обучения можно через обеспе-

чения дифференциации и индивидуализации содержания образования на разных уровнях.

- Организовать дополнительные занятия.

- Сформировать положительное отношение бакалавров к учебному процессу, знаниям, науке через организацию интеллектуально-познавательной деятельности, в системе образования.

- Применить современные педагогические и образовательные системы: признания приоритетным систему с личностным, интегративным, информационно-коммуникативным, здоровьесберегающим, проектным, когнитивным направлением.

- Развить предметно-методическую, материально-техническую базу образовательного учреждения; совершенствовать систему мониторинга качества образовательной деятельности ВУЗа; обеспечить достоверность данных педагогической и психологической диагностики.

- Простимулировать образовательное учреждение, с помощью внедрения инновационных образовательных программ, а так же сильного преподавательского состава.

- Обеспечить в системе образования организованные экономические изменения, адекватные условиям общества.

- Создать единое образовательное пространство.

-Привлечь общественность в образовательный и воспитательный процесс.

Современное образование должно быть качественным, доступным, эффективным, отвечающим социальной, экономической ситуации в стране, регионе, городе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреев, А. Знания или компетенции?// Высшее образование в России/ А. Андреев. – 2005. - №2. – С.3-11

2. Алексеева, Л.П., Шаблыкина, Н.С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности/ Л.П. Алексеева, Н.С. Шаблыкина.— М.: НИИВО, 1994.

3. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления/В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 2006. – 94 с.

4. Бордовский, Г.А. Управление качеством образовательного процесса – СПб: РГПУ имения А.И.Герцена / Г.А. Бордовский. – 2001. - с.34.

5. Василевски, П. Некоторые формулы интегративной оценки качества Материалы конференции ЕОКК: методы количественной оценки качества продукции (квалиметрия)/ П. Василевски. – М: Издательство стандартов. – 1972. - с.62.

6. Выскоч, И. Роль стандартизации в системе государственного управления качеством. Материалы конференции ЕОКК: методы количественной оценки качества продукции (квалиметрия)/ И. Выскоч. – М: Издательство стандартов. – 1972. - с.50.

7. Горб, В.Г. Педагогический мониторинг в вузе: методология, теория, технологии/ В.Г. Горб. – Екатеринбург: Издательство Уральского государственного университета, 2003. –387 с.

8. Макай, Г. Некоторые тенденции в науке о качестве Материалы конференции ЕОКК: методы количественной оценки качества продукции (квалиметрия)/ Г. Макай. – М: Издательство стандартов. – 1972. - с.53.

9. Олейникова, О.Н. Европейское сотрудничество в области професионального образования и обучения. Копенгагенский процесс/ О.Н. Олейникова. – М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2003. – 70 с.

10. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы/ Дж. Равен; пер. с англ. – М.: Когито – центр, 1999. – 144 с.

11. Хуторской, А.В. Методика личносно-ориентированного обучения/ А.В. Хуторской. – М. : Владос-Пресс, 2005. – 383 с.

12. Якушев, А. Основы функциональной взаимозаменяемости и опыт ее применения для повышения качества машин Материалы конференции ЕОКК: методы количественной оценки качества продукции (квалиметрия)/ А. Якушев. – М: Издательство стандартов, 1972, с.106.

PROBLEM OF QUALITY EDUCATION AS A PROBLEM OF CONTROL AND EVALUATION OF EDUCATION

© 2015

I.N. Odarych, postgraduate
Togliatti State University, *Togliatti (Russia)*

Abstract. The article is devoted to the quality of education, which is carried out by means of monitoring.
Keywords: monitoring, the national component, a high school component, the regional component.

УДК 51:378.14

АНАЛИЗ ИЗМЕНЕНИЯ ЗНАЧИМОСТИ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В КУРСЕ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ В СИСТЕМЕ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

© 2015

Е.С. Павлова**,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика и математическое моделирование»
М.Г. Никитина*,* кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика и математическое моделирование»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация. Практические задания в курсе высшей математики представляют собой не только количественные, но и качественные задачи. При модульном обучении нельзя оставлять без внимания качественные задачи, это влияет на результат обучения. При отборе и выборе метода проведения практического занятия преподаватель видит основную цель в том, чтобы иллюстрировать на конкретных упражнениях и задачах теоретическое содержание лекционного курса. Это влечет за собой включение в содержание практического занятия большого числа элементарных упражнений, которые на конкретных числовых примерах иллюстрируют основные формулы и теоремы. Такая деятельность студентов на занятии является малоэффективной. В методической системе модульного обучения большую роль играют практические и творческие задания. В процессе изучения предметов математического цикла практические задания играют очень важную роль. Они направлены на усвоение математических методов, необходимых при моделировании процессов и явлений, поиске оптимальных решений, выборе рациональных способов их реализации, выражении количественных и качественных соотношений между элементами технических объектов реального мира. Основная цель практических заданий по высшей математике: усвоение математических методов, необходимых при моделировании процессов и явлений; поиск оптимальных решений; выбор рациональных способов их реализации; выражение количественных и качественных соотношений между элементами технических объектов реального мира. Задачи преподавателя высшей математики состоят в том, чтобы на примерах математических понятий и методов демонстрировать проявления законов дисциплины, сущность научного подхода, специфику математики и её роль в развитии общества.

Ключевые слова: практические задачи; уровни практических заданий; составляющие практических заданий.

Решение проблемы повышения качества фундаментальной подготовки студентов технических вузов требует поиска эффективных решений. Особенно это актуально сейчас, когда многие вузы начинают работать по новым педагогическим технологиям: балльно-рейтинговые; кредитно- модульные технологии и т. д. В толковых словарях качество определяется как соответствие заявленным требованиям. Специфика инженерного образования определяет востребованность математических понятий и фактов при формировании теоретической базы. Поэтому курс высшей математики занимает первое место в общей системе фундаментального политехнического образования бакалавра-инженера. Математика представляет собой мощный теоретический аппарат для выявления количественных зависимостей между неизвестными величинами, а, следовательно, является практическим средством для решения самых разнообразных научных и технических проблем.

Внедрение науки в производственную деятельность требует от бакалавра - инженера не только широкого круга специальных знаний и навыков, но и способности к креативному мышлению. Для формирования фундаментальных знаний, творческой активности специалиста, развития его профессионально-познавательных потребностей и интересов, выработки способности решать стоящие перед ним задачи велико значение содержания образования и обучения. Содержание обучения - это компонент учебного процесса, который наиболее активно влияет на результаты подготовки специалистов. Оно тесно связано с другими компонентами учебного процесса: методами обучения, целями и задачами, организационными формами и средствами обучения.

Многие ученые рассматривали проблему создания методики построения оптимальной системы прикладных задач и упражнений с учетом межпредметных связей в процессе обучения студентов младших курсов в высшем учебном заведении. Для построения оптимальной системы прикладных задач по высшей математике выделяются следующие критерии отбора:

-прикладная ценность с точки зрения реализации основных наиболее важных межпредметных связей,

-интерес, вызываемый этой задачей у студентов,

-доступность задачи,

-среднее время, необходимое для решения задачи.

Существует ряд исследований, посвященных определению дидактических условий, обеспечивающих эффективное обучение решению творческих задач в процессе профессиональной подготовки инженера, формулируется понятие инженерной творческой задачи как технической проблемы, принимаемой студентом и содержащей в явном или скрытом виде техническое противоречие. В частности исследование А.В.Головенко.

Основные принципы совместной продуктивной деятельности при обучении техническому творчеству включают в себя:

-введение продуктивных творческих задач уже на начальном этапе обучения и совместное их решение,

-поэтапное движение студента к саморегулирующей деятельности в процессе постановки и решения задач,

-поэтапное движение студента к саморегулирующейся деятельности в процессе постановки и решения задач,

-поэтапный переход студента к саморегуляции взаимодействия в отношении сотрудничества в процессе решения продуктивных профессиональных задач.

Обучение математике должно формировать у студентов следующие профессионально-личностные качества (взгляд ученого Р.А.Исакова):

1. Овладение рациональными методами вычислений и формирование на этой основе умений и навыков по их эффективному использованию при при решении практических задач.

2. Умение анализировать и синтезировать производственные ситуации, технологические процессы и переходить к соответствующим математическим понятиям и моделям (анализ, синтез, обобщение и абстрагирование).

3. Овладение рациональными методами внутримодельных решений математических моделей реальных ситуаций.

4. Формирование умений по практической интерпретации результатов решений математических моделей.

5. Умение давать сравнительную оценку эффективности использования природных, трудовых, материальных и финансовых ресурсов[1].

6. Овладение методами рационального сочетания теории и практики в математическом образовании.

Формированию этих качеств служат профессионально-развивающие функции математического образования: созерцательно-профессиональные; профессионально-обучающее; профессионально-прикладные.

В методической системе модульного обучения большую роль играют практические и творческие задания. В процессе изучения предметов математического цикла практические задания играют очень важную роль. Они направлены на усвоение математических методов, необходимых при моделировании процессов и явлений, поиске оптимальных решений, выборе рациональных способов их реализации, выражении количественных и качественных соотношений между элементами технических объектов реального мира.

Можно выделить следующие уровни практических заданий (рис.1):

Роль критериев в проектировании практических и творческих заданий для модульных технологий очень важна, так как необходимо учитывать все педагогические параметры: научность, доступность, валидность инструментария для проверки. Модульные технологии предусматривают тестовый контроль по каждому модулю, а это значит, что тестовая проверка материала может выявить три уровня усвоения

1) узнавание (тесты с выбором ответов без решения);

2) воспроизведение;

3) применение (применение знания формул и теории).

Четвертый уровень усвоения (по Беспалько) – творчество, в модульных технологиях проверить очень трудно[2].

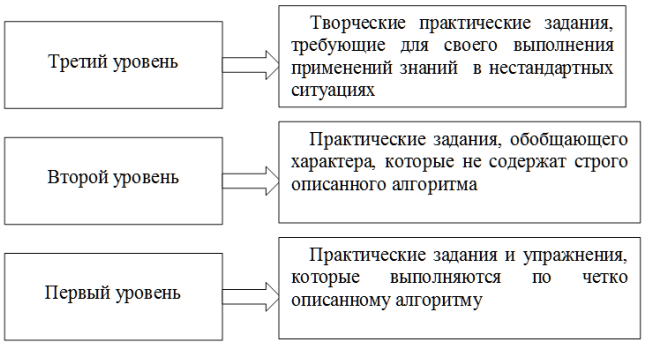


Рис. 1. Уровни практических заданий

Модульные технологии сокращают контакт преподавателя со студентом. Проверка усвоения осуществляется компьютером. Машина не признает «инакомыслия».

Такое положение дел существует и в средней школе. В связи с проведением ЕГЭ учителя математики вынуждены в выпускных классах заниматься решением типичных, шаблонных задач. Кануло в прошлое все то, что отличало советскую математическую школу. В каждой школе был эвристический кружок, факультатив по решению « спорных» задач. Оценивались «красивое решение», и не всегда конечное «число-ответ» было целью. Бывали случаи, когда первую премию в олимпиадах получали учащиеся, не решившие полностью ни одной задачи. Например, на IX олимпиаде I премия была присуждена ученику X класса Эрику Б а л а ш у. Все отведенное для проведения олимпиады время Эрик потратил на решение одной задачи:

Дан ряд чисел «‘О, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, …, в котором каждое число, начиная с третьего, равно сумме двух предыдущих. Найдется ли среди первых 100000001 членов этого ряда число, оканчивающееся четырьмя нулями?

Члены оргкомитета предполагали, что школьник будут решать эту задачу с помощью сравнительно несложных соображений, связанных с так называемым «принципом Дирихле». Совсем по-другому подошел к этой задаче Балаш. Он поставил своей целью дать полное исследование, т.е. указать номера всех тех членов ряда, которые оканчиваются четырьмя нулями. Для этого он развил целое арифметическое исследование, которое не сумел (или не успел) довести до конца. Эрик правильно указал, что первым, оканчивающимся четырьмя нулями, является член с номером 7501, и указал закон повторяемости таких членов в дальнейшем. Решение получило оценку +5, и, несмотря на то, что Балаш к решению остальных задач и не приступал, он получил I премию[3].

Любое практическое задание по дисциплине «Высшая математика» состоит из двух компонентов.

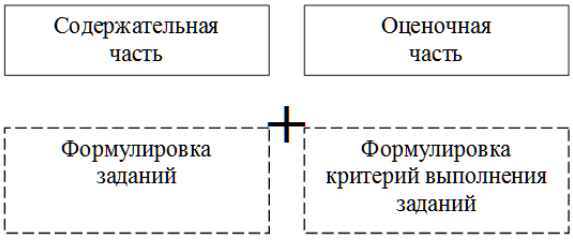


Рис. 2. Составляющие практического задания

Содержательная часть практического задания по высшей математике определяет способность студента на последующих курсах воспринимать специальные науки для данной специальности. Например, для студентов инженеров-электриков одной из таких наук является электротехника. Наука становится наукой тогда, когда все положения математически доказаны. «Понято - значит просчитано».

Основная цель практических заданий по высшей математике:

1) Усвоение математических методов, необходимых при моделировании процессов и явлений.

2) Поиск оптимальных решений.

3) Выбор рациональных способов их реализации.

4) Выражение количественных и качественных соотношений между элементами технических объектов реального мира [4].

Задачи преподавателя высшей математики состоят в том, чтобы на примерах математических понятий и методов демонстрировать проявления законов дисциплины, сущность научного подхода, специфику математики и её роль в развитии общества.

Однако с введением ЕГЭ в итоговой аттестации школьников, общим снижением математической грамотности выпускников школ, демографической проблемой в стране практические задания принимают оптимальный для среднего студента вид. Это «технические» задания. Учим пользоваться формулами и производить вычисления. Это не та математика, «которая ум в порядок приводит». В каждом ВУЗе на инженерных специальностях есть студенты, которые способны воспринимать математическую информацию на другом уровне, и этот уровень усвоения – творческий, способность применить знание в неожиданном контексте. Чаще всего такая работа ведется преподавателем с лучшими студентами при подготовке к математическим олимпиадам. Хотя нередко бывает, что и к олимпиадам не готовят, и на практических занятиях ориентируется на уровень «слабых» студентов.

Тема упрощения содержания практических заданий в курсе высшей математике обсуждалась на всероссийской научно- практической конференции, посвященной памяти Л.И.Кошкина в сентябре 2008 года. В.А. Гаранин, А.В. Касимцева отмечают то, что «при отборе и выборе метода проведения практического занятия преподаватель видел основную цель в том, чтобы иллю-

стрировать на конкретных упражнениях и задачах теоретическое содержание лекционного курса. Это влечет за собой включение в содержание практического занятия большого числа элементарных упражнений, которые на конкретных числовых примерах иллюстрируют основные формулы и теоремы. Такая деятельность студентов на занятии является малоэффективной, т.е. в этом случае на решение задач с более интересным математическим содержанием времени остается недостаточно»[5].

Такое положение дел является препятствием при выполнении математических операций в расчетных работах по другим предметам, в частности по профилирующим, преподаватели подразумевают умение творчески выходить из сложных математических «ситуаций»

В.А.Гаранин, А.В.Косимцева предлагают на практических занятиях по аналитической геометрии использовать содержательные задачи. «При рассмотрении задач целесообразно рекомендовать студентам составления плана решения, на каждом этапе которого решается задача репродуктивного типа, а последовательное выполнение этапов приводит к решению задачи»[5]. Эти ученые предлагают вводить частично- поисковые задачи в аналитической геометрии типа:

-доказать, что сумма квадратов расстояний всех вершин квадрата по прямой, проходящей через его центр, не зависит от выбора прямой;

-доказать, что отрезок любой касательной к гиперболе, заключенный между асимптотами делится в точке прикосновения пополам. При работе над практическими заданиями по высшей математике обязательно нужно приводить примеры и задачи на темы, связанные с будущей профильной специальностью студентов [6].

При выполнении лабораторных работ по техническим специальностям студент сталкивается с трудностями, подобных тем, когда человек долгое время изучал английский язык, а приехав в англоязычную страну не понимает языка, не может воспользоваться знаниями. умениями и навыками.

Приведем пример использования высшей математики в лабораторных работах электротехнического направления. Проанализируем конкретные математические знания, применяемые здесь[7].

Какие же математические знания, приобретенные на первом курсе используют для описания анализа переходного процесса в электротехнике?

Во-первых, линейную систему студенты обучаются решать разными методами: методом Крамера, Гаусса, методом матричного исчисления. Определить наиболее рациональный метод_- это тоже момент математического творчества.

Во-вторых, владение теорией комплексных чисел и функций комплексного переменного. Причем, это владение - не на уровне узнавания, а на уровне твердого владения техникой, т.е. функции комплексного переменного как инструмент в моделировании электротехнических процессов. Российские студенты знакомятся с комплексными числами в высшей школе, в европейских странах школьники «работают » в области комплексных, а не действительных чисел [8].

В-третьих, операторный метод должен восприниматься студентами, как один из способов упрощения вычислительных трудностей, а не как сознательное утяжеление решения.

Операторный метод анализа переходного процесса широко используется в инженерной практике.

В операторном методе оригиналу $f(t)$ соответствует функция комплексного переменного $F(p)=\int_0^\infty f(t)\cdot e^{-pt}dt$,

которая называется изображением. Переход от функции $f(t)$ к функции p осуществляется с помощью прямого преобразования Лапласа. Операторный метод позволяет свести операцию дифференцирования к умножению, а операцию интегрирования к делению[9].

Система интегро-дифференциальных уравнений состояния цепи замещается системой алгебраических уравнений относительно изображений. После решения системы снова переходят к оригиналу. В этом случае нет необходимости искать постоянные интегрирования, а начальные значения учитываются в изображениях[10].

Таким образом, реформы высшей школы влекут за собой изменение не только форм преподавания, но и отбор содержания материала. Преподаватели должны по иному расставлять акценты при организации практических заданий для студентов разного уровня подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бессонов, Р.В. Интенсификация и оптимитизация процесса обучения школьников профильных классов / Р.В. Бессонов// Педагогика. -2007. - №1.- С.28-33.

2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

3. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие./ М. А. Чошанов. - М. : Народное образование, 1996. - 160 с.

4. Розанова, С. А. Математическая культура студентов технических университетов. - М.: ФИЗМАТЛИТ, 2003. - 176 с.

5. Гаранин, В.А. Организация обучения студентов - физиков по курсу геометрии / В.А.Гаранин, А.В. Косимцева / Всероссийская научно- практическая конференция, посвященная памяти профессора Л.И.Кошкина,16-18 сентября 2008 г.- Самара: 2008 с.44-52.

6. Палферова С.Ш. Формирование базовых компетенций студентов при изучении математики в техническом вузе // Палферова С.Ш., Ярыгин А.Н. // Вектор науки ТГУ. 2013. № 1(12).С.- 294 - 297

7. Ахметжанова, Г.В. Образовательные технологии в вузе : учебное пособие. - ТГУ.: Тольятти, 2011.

8. Федосеев В.М. Проблемы культуры мышления в математическом образовании//XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 171-176.

9. Кошелева Н.Н. Проблема контроля математических знаний в высшей школе / Всероссийской конференции по истории математики и математического образования, посвященной 130-летию со дня рождения Н.Н. Лузина редколлегия: Е.Н. Герасимова, С.С. Демидов, Р.А. Мельников, О.А. Саввина. 2013. С. 171-174.

10. Калукова О.М. Использование дифференциальных уравнений для моделирования реальных процессов / Палфёрова С.Ш., Крылова С.А., Калукова О.М. // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2005. Т. 10. № 2. С. 114-118.

ANALYSIS OF THE CHANGE TO VALUE OF THE PRACTICAL TASKS IN COURSE HIGH MATHEMATICIANS IN SYSTEM OF THE MODULE EDUCATION STUDENT ENGINEERING PROFESSIONS

© 2015

E.S. Pavlova, candidate of pedagogical sciences associate pfofessor of the chair "Higher mathematics and mathematical modelling"
M.G. Nikitina, candidate of pedagogical sciences associate pfofessor of the chair "Higher mathematics and mathematical modelling"
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Abstract. The Practical tasks in course high mathematicians present itself not only quantitative, but also qualitative problems. Under module education it is impossible leave aside qualitative problems, this influences upon result of the education. At selection and choice of the method of the undertaking the practical occupation teacher sees the main purpose in that to illustrate on concrete exercises and problem theoretical contents lecture course. This entails cut-in in contents of the practical occupation of the large number of the elementary exercises, which on concrete numeric example illustrate the main formulas and theorems. Such activity student on occupation is an малоэффективной. Practical and creative tasks play In methodical system of the module education greater role. In process of the study subject mathematical cycle practical tasks play very important role. They are directed on assimilation of the mathematical methods, necessary processes at modeling and phenomenas, searching for of the optimum decisions, choice of the rational ways to their realization, expression quantitative and qualitative correlations between element technical object real world. The Main purpose of the practical tasks on high mathematician: assimilation of the mathematical methods, necessary processes at modeling and phenomenas; searching for of the optimum decisions; the choice of the rational ways to their realization; the expression quantitative and qualitative correlations between element technical object real world. The Problems of the teacher high mathematicians consist in that to on example mathematical notion and methods to demonstrate the manifestations of the laws of discipline, essence of the scientific approach, specifics mathematicians and her(its) role in development society.

Keywords: the practical problems; the level of the practical tasks; forming practical tasks.

УДК 378

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ: ТЕОРИЯ И ОПЫТ

© 2015

О. А. Павлова, кандидат исторических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»
О. Н. Шумилова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»
Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, Княгинино (Россия)

Аннотация. Модернизация Российского высшего образования потребовала необходимости формирования новой образовательной парадигмы, основой которой является компетентностный подход. Компетентностный подход положен в основу проектирования Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), где выделяются общекультурные, общепрофессиональные, профессионально-прикладные и другие виды компетенций по конкретным направлениям подготовки. Общекультурная компетентность является обязательной для всех направлений подготовки и выполняет методологическую функцию профессионального образования. Компетентностная (общекультурная) ориентация образовательных программ бакалавриата подразумевает организацию исследовательской деятельности обучающегося, нахождение собственных путей приобретения знания. Наиболее эффективно и целостно эту задачу решает внедрение в педагогическую практику проектной деятельности. Проектная деятельность рассматривается в системе личностно-ориентированного образования и способствует развитию таких личностных качеств студентов, как самостоятельность, инициативность. Проектное обучение представляет собой технологию, рассчитанную на последовательное выполнение учебных проектов. Наиболее полно реализация общекультурных компетенций в процессе преподавания гуманитарных дисциплин и в частности истории может быть осуществлена в ходе проектной деятельности, так как инновационный процесс в преподавании истории тесно связан с исследовательской деятельностью. В данной статье представлены результаты проектной деятельности преподавателей кафедры «Гуманитарные науки» НГИЭИ. Разработан и внедрен долгосрочный проект «От героев былых времен не осталось порой имен…». Представлен анализ взаимозависимости формируемых компетенций, этапов реализации проекта и учебной деятельности студентов. Таким образом, включение проектной деятельности в образовательный процесс подготовки бакалавров обеспечивает достижение инновационных образовательных целей, формирование личности обучающегося, обладающего потенциалом научного творчества, высоким уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентированной на решение проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионального характера, что составляет основу общекультурной компетентности.

Ключевые слова: гражданская позиция, компетентностный подход, модернизация образования, общекультурная компетентность, общекультурная компетенция, патриотизм, проектная деятельность, учебный проект.

Переход Российского высшего образования на компетентностную модель подготовки специалиста спровоцирован процессом интеграции России в мировое образовательное пространство, последовавшая за этим модернизация всей образовательной системы потребовала необходимости формирования новой образовательной парадигмы, призванной осуществлять подготовку творчески мыслящих людей высокого уровня культуры [1–5].

Проблемы компетентностного подхода к образованию активно исследуются в отечественной педагогической теории и практике. Наиболее полный, на наш взгляд, анализ данного подхода представленв трудах Ермакова Д. С., Краевского В. В., Лернера И. Я., Мухаметзяновой Г. В., Скаткина М. Н. и др. при этом, ученые отмечают, что компетентностный подход сочетает в себе личностный, деятельностный, системный и другие подходы [6–9].

Например, Новиков А. М., отмечает «современное стремительное развитие компетентностного подхода, обусловлено осознанием в обществе необходимости придания образованию деятельностной направленно-

сти» [10, с. 45].

Компетентностный подход положен в основу проектирования Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). В новых стандартах выделяются общекультурные, общепрофессиональные, профессионально-прикладные и другие виды компетенций по конкретным направлениям подготовки.

Общекультурная компетентность является обязательной для всех направлений подготовкии выполняет методологическую функцию профессионального образования.

В исследованиях, посвященных проблеме изучения общекультурной компетентности, выделяются различные подходы к определению ее сущности. С точки зрения Троянской С. Л. «общекультурная компетентность это – интегративная способность личности обучаемого, обусловленная опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентированная на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионального характера» [11, с. 19].

По-мнению Гусевской О. В., общекультурная компетентность – готовность учащихся к гармоничному вхождению в культурное пространство человечества, к диалоговой форме общения с окружающими людьми; как коммуникативную, эстетическую и этическую культуру выпускника [12, с. 131].

Синякова М. Г. к базовым ценностям общекультурной компетентности относит следующие позиции:

- она выступает первообразной и фундаментальной основой для таких образований, как профессиональная готовность, профессионализм, мастерство, творчество и др.;
- эта компетентность формирует «человека культуры» как носителя и творца культуры, определяет его активную жизнедеятельность, гармонизирует внутренний мир и отношения с социумом, способствует формированию толерантности, этносоциальной компетентности, позволяет реализовать теоретическое положение о многокультурности как важной составляющей профессионализма;
- общекультурная компетентность является основой для формирования профессиональной мобильности личности [13, с. 25].

Не существует единого мнения и по вопросу структуры общекультурной компетентности и наполняемости ее компонентов. Исследователи выделяют такие компоненты общекультурной компетентности, как когнитивный, информационный, операционально-деятельностный, креативный, аксиологический, мотивационно-ценностный, эмоциональный. Так, Троянская С. Л. представляет структуру общекультурной компетентности как совокупность когнитивного, ценностно-ориентационного и коммуникативно-деятельностного компонентов [11, с. 20]. Этой же классификации придерживается Синякова М. Г. [13, с. 27–28]. В основе их понимания структуры общекультурной компетентности лежат разные аспекты культуры, отраженные в ее многочисленных определениях [14, с. 51].

Такое понимание сущности и структурыдоказывает, что общекультурную компетентность невозможно сформировать в рамках традиционного объяснительно-иллюстративного обучения, ориентированного преимущественно на передачу академических образцов знаний, умений и навыков. Образовательные программы, в том числе бакавриата, должны быть ориентированы преимущественно на организацию исследовательской деятельности обучающегося, нахождение собственных путей приобретения знания. Наиболее эффективно и целостно эту задачу решает внедрение в педагогическую практику проектной деятельности.

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г» отмечается, что «в основу развития системы образования должны быть положены принципы проектной деятельности... такие как открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике, адресность инструментов ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений» [15, с. 42].

Проектная деятельность рассматривается в системе личностно-ориентированного образования и способствует развитию таких личностных качеств студентов, как самостоятельность, инициативность. Проектное обучение представляет собой технологию, рассчитанную на последовательное выполнение учебных проектов. Ее целью является самостоятельное «постижение» обучающимися различных проблем, имеющих жизненный смысл. Ее материализованным продуктом является учебный проект, который определяется как самостоятельно принимаемое обучающимися развернутое решение проблемы [16, с. 157].

Обобщая педагогический опыт в области использования метода проектов [17–21] в учебном процессе можно выделить следующие структурные элементы проекта (рисунок 1).

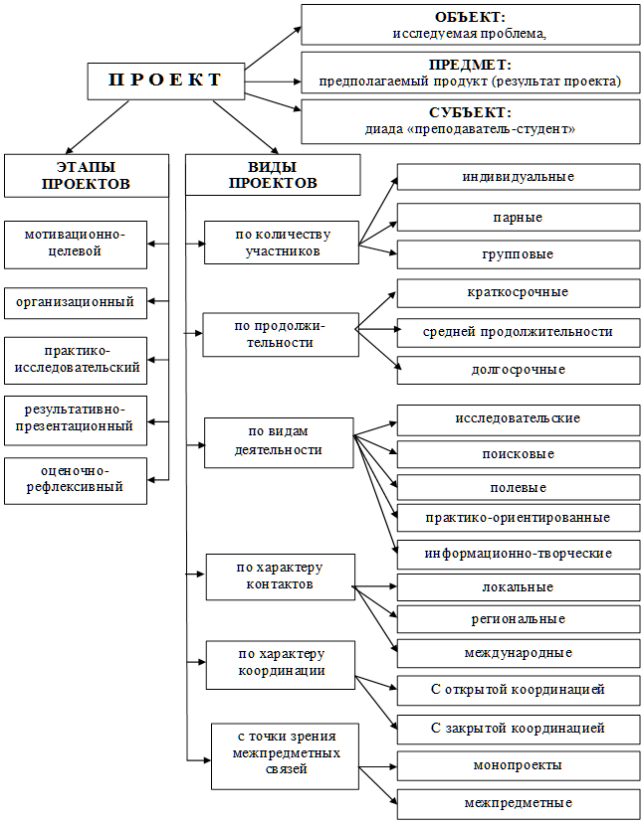


Рисунок 1 – Структурные элементы проекта

Особая роль в формировании общекультурной компетентности бакалавров в учебном процессе вуза отводится гуманитарным наукам. Учебная дисциплина «История» является обязательной дисциплиной гуманитарного, социального и экономического цикла ФГОС ВПО практически по всем направлениям подготовки бакалавров. По направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент» в курсе «История» формируются следующие общекультурные компетенции: ОК-3 способность занимать активную гражданскую позицию; ОК-4 умение анализировать и оценивать исторические события и процессы; ОК-5 владение культурой мышления, способность к восприятию обобщению и анализу информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; ОК-6 способен логически верно, аргументировано и ясно

строить устную и письменную речь.

Наиболее полно реализация данных компетенций может быть осуществлена в ходе проектной деятельности, так как инновационный процесс в преподавании истории тесно связан с исследовательской деятельностью, где важной составляющей является не просто поиск информации, а умение видеть проблемы, конструировать гипотезы, задавать вопросы, наблюдать, экспериментировать, делать умозаключения и выводы, давать определение понятиям и классифицировать их.

Рассмотрим особенности формирования общекультурных компетенций в курсе «История» посредством проектной деятельности. Историческая проектная деятельность – цельное комплексное явление, элементы которой содержательно, логически и структурно связаны друг с другом.

В данной статье представлены результаты проектной деятельности преподавателей кафедры «Гуманитарные науки» НГИЭИ. Разработан и внедрен долгосрочный проект «От героев былых времен не осталось порой имен…».

Целью проекта является приобретение студентами опыта в области поисково-исследовательской деятельности на основе изучения фондов Княгининского районного краеведческого народного музея, формирование гражданственности и патриотизма, чувства гордости за историю своей страны. Поставленная цель предполагает решение следующих задач: изучение истории Великой Отечественной войны на основе краеведческого материала; формирование чувств патриотизма, гордости за историю страны; приобретение навыков поисково-исследовательской работы.

Проектная деятельность осуществляется с учетом ряда следующих последовательно выделенных этапов. Первый этап – мотивационно-целевой, данный этаппредусматривает осознание мотива и цели деятельности; постановку проблемы ивключает в себя: выделение приоритетных ценностей, на основе которых будет реализовываться проект; определение замысла проекта.

На организационном этапе строится модель деятельности и ее планирование, определяются источники необходимой информации, группы участников, примерный объем проекта, выявляется значимость проектной работы, производится детализация, прописываются роли всех участников проекта, сроки исполнения ими каждого вида работы.

Практико-исследовательский этап включает собственно проектирование. На этом этапе обучающиеся, осуществляют сбор информации по проекту, выбирают форму реализации проекта, происходит творческий поиск лучшего варианта решения задачи. В частности изучение фондов Княгининского районного краеведческого народного музея, сбор, обработку и анализ материала.

На этапе представления проекта (результативно-презентационный этап) возможно использование следующих форм учебной деятельности: пресс-конференции, круглые столы, публичные лекции, мини-конференции. Например, в 2013–2014 учебном году результатом реализации данного проекта стала региональная научно-практическая конференция «Война как опыт, война как образ», организованная совместно с Нижегородским Государственным Педагогическим университетом им. Козьмы Минина.

Третий этап проектного цикла — оценочно-рефлексивный. Его основу составляет самооценка деятельности студентов. Подчеркнем, что рефлексия сопровождает каждый этап проектной технологии. Однако выделение самостоятельного оценочно-рефлексивного этапа способствует целенаправленному самоанализу и самооценке. На данном этапе на основе рефлексии может проводиться корректировка проекта. Завершается работа защита защитой проекта. Здесь студенты представляют не только результаты и выводы, но и описывают приемы, при помощи которых была получена информация, рассказывают о проблемах, возникших при выполнении проекта, демонстрируют приобретенные знания, умения. На этом этапе студенты включаются в дискуссию по обсуждению проектов, учатся конструктивно относиться к критике своих суждений, признавать право на существование различных точек зрения на решение одной проблемы, осознают собственные достижения и выявляют нерешенные вопросы.

Анализ взаимозависимости между формируемыми компетенциями, учебной деятельностью студентов и этапами реализации проекта представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Взаимозависимость формируемых компетенций, этапов реализации проекта и учебной деятельности студентов

Формируемые компетенции	Этапы проекта	Виды учебной деятельности
ОК-3 – способность занимать активную гражданскую позицию	мотивационно-целевой, организационный этап, практико-исследовательский, результативно-презентационный, оценочно-рефлексивный	выделение приоритетных ценностей проекта, определение замысла проекта, путей реализации и результативности проекта с позиций личностного смысла и с точки зрения гражданской позиции и патриотизма, оценивать значимость исследуемых исторических событий в контексте истории своей страны и всемирной истории
ОК-4 – умение анализировать и оценивать исторические события и процессы	мотивационно-целевой, практико-исследовательский, результативно-презентационный, оценочно-рефлексивный	осуществление сбора исторической информации, выбор формы реализации проекта, выявление сущности, сравнение, установление причинно-следственных связей, формирование личностной оценки исторических событий
ОК-5 – владение культурой мышления, способность к восприятию обобщению и анализу информации, постановке цели и выбору путей ее достижения	мотивационно-целевой, практико-исследовательский, результативно-презентационный, оценочно-рефлексивный	сбор информации, установление причинно-следственных связей, реферирование информации с использованием исторической аргументации, формирование личностной оценки исторических событий
ОК-6 –способность логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь	практико-исследовательский, результативно-презентационный, оценочно-рефлексивный	реферирование информации с использованием исторической аргументации, представление и публичная защита проекта

Технология проектного обучения ориентированная на «создание» новых знаний об объекте, процессе, способе деятельности, требует изменения и роли преподавателя. Он должен овладеть технологией проектирования деятельности обучающихся, уметь исполнять роль «независимого консультанта».

Таким образом, можно сделать вывод, что включение проектной деятельности в образовательный процесс подготовки бакалавров обеспечивает достижение инновационных образовательных целей, формирование личности обучающегося, обладающего потенциалом научного творчества, высоким уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентированной на решение проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионального характера, что составляет основу общекультурной компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Пузанков Д. В., Федоров И. Б., Шадриков В. Д. Двухступенчатая модель подготовки специалистов // Высшее образование в России. 2004. № 2. С. 3–11.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2009. 384 с.

3. Анисимов П. Ф. О задачах вузов по переходу на уровневую систему высшего профессионального образования // Высшее образование в России. 2010. № 3. С. 3–7.

4. Байденко В. И., Селезнева И. А. Учебно-методические объединения России: новые задачи // Высшее образование в России. 2008. № 5. С. 28–35.

5. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–38.

6. Ермаков Д. С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся: автореф. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 39 с.

7. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому. М., 2000.

8. Мухаметзянова Г. В. Педагогическая стратегия трансформации качественного образования студента в средней профессиональной школе // Профессиональное образование в России: методология и теория. Гуманитарный центр «ВЛАДОС», Казань ИТП ТОРАО,

2005. 319 с.

9. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М. : Логос, 2011. 336 с.

10. Новиков А. М. Культура как основание содержания образования // Педагогика. 2011. № 6. С. 45.

11. Троянская С. Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С.19–23

12. Гусевская О. В. Формирование коммуникативной культуры личности как основа общекультурной компетентности // «Ценности и смыслы». 2009. № 1. С. 131–141.

13. Синякова М. Г. Основные подходы к определению сущности общекультурной компетентности бакалавра менеджмента // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 9. С. 23–35.

14. Александрова К. Ю. Формирование общекультурной компетентности будущего бакалавра менеджмента в вузе как педагогически организованный процесс // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. № 1. С. 51.

15. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. (утверждена распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.)

16. Загрекова Л. В. Николина В. В. Теория и технология обучения : учеб. пособие. М. : Высшая школа, 2004. 157 с.

17. Коробова А. Э. Педагогические идеи Д. Дьюи и их итерпретация в отечественной педагогической теории и практике : автореф. дисс. канд.пед наук. Саратов, 2000. С. 18–25.

18. Ильин Г. Проективное образование и становление личности / Г. Ильин // Высшее образование в России. 2001. – № 4. С.85–92.

19. Антюхов А. В. Проектное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы // Высшее образование в России . 2010. № 10. С. 26–29.

20. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. М. : АРКТИ, 2003. 112 с.

21. Третьякова Н. В. Технологии проектного обучения как средство формирования валеологической компетентности студентов // Ученые записки университета Лесгафта , 2010. № 3. С. 107–110.

DESIGN ACTIVITY AS THE WAY OF FORMATION COMMON CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS DURING STUDYING HISTORY: THE THEORY AND EXPERIENCE

© 2015

O. A. Pavlova, the candidate of historical sciences, the associate professor of the chair «Humanities»

O. N. Shumilova, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of the chair «Humanities»

Nizhniy Novgorod state engineering-economic institute, Knyaginino (Russia)

Abstract. Modernization of the Russian higher education has demanded an indispensability of formation of a new educational paradigm which basis is the competence approach. The competence approach is put in a basis of design of Federal state educational standards of the maximum vocational training (FSES MVT) where are allocated common cultural, commonly professional, is professional-applied and other types of competence in specific directions of preparation. Common cultural competence is mandatory preparation for all directions and carries out methodological function of vocational training. Competence (common cultural) orientation of educational programs of a bachelor degree means the organization of research activity trained, a finding of own ways of purchase of knowledge. Most effectively and completely this problem are decided introduction in student teaching design activity. Design activity is considered in system of the individually-focused formation and initiative assists progress of such personal qualities of students, as independence. Design training represents the technology calculated on consecutive performance of educational projects. Most full realization common cultural competences during teaching humanitarian disciplines and in particular histories is maybe carried out during design activity as innovative process in teaching history is closely connected with research activity. In the given article results of design activity of teachers of the chair “Humanities” of NGIEI are presented. The long-term project «From heroes of former times is developed and introduced does not remain at times names … ». The analysis of interdependence shaped competences, stages of realization of the project and educational activity of students is presented. Thus, inclusion of design activity in educational process of bachelors preparations provides achievement of innovative educational objectives, formation of the person of trained, scientific work possessing in the potential, a high educational level, good breedings and the progresses, focused on the decision of problems of cognitive, world outlook, vital, professional character that lays the basis common cultural competence.

Keywords: a civic stand, the competence approach, modernization of formation, common cultural competence, the common cultural competence, patriotism, the project activity, the educational project.

УДК 377.1

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС 3 +

© 2015

Р.И. Платонова, доктор педагогических наук, профессор
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск (Россия

Аннотация. В статье исследуется новое содержание учебной дисциплины «Физическая культура». ФГОС ВПО третьего поколения содержит понятие общекультурной компетенции, развивая которую будущий бакалавр получает возможности для саморазвития, повышения своей квалификации и профессиональной востребованности. Актуальность формирования общекультурных компетенций у студентов по дисциплине «Физическая культура» отражена в целях, задачах, объеме учебных часов, реализуемых основными образовательными программами. В рамках Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» 2014 года приведен экспресс-анализ результатов по отдельным тестовым испытаниям, показанных студентами СВФУ.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), бакалавриат, общекультурная компетенция, Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ВСФК ГТО), тестовые испытания, нормативные требования.

Постановка проблемы. Непрерывный процесс реформирования отечественной системы высшего профессионального образования должен обеспечить стране наращивание научно-технического потенциала, интеллектуального капитала российского сообщества. Полномасштабный переход к новым федеральным стандартам третьего поколения стал для российских вузов эффективным инструментом с помощью которого будет формироваться современные кадровые структуры для развития всех сфер профессиональной деятельности, повышаться профессиональная востребованность и конкурентоспособность выпускников вузов на современных рынках труда. Так, с 2011 года высшие учебные заведения России осуществляют свою образовательную деятельность на основе Федеральных Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения (далее ФГОС ВПО), а в 2014 году утвержден ФГОС 3+ (в соответствии с ч.11 ст.13 ФЗ от 29 декабря 2012 г. За № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») [1].

Особенность ФГОС ВПО третьего поколения заключается в компетентностном подходе к профессиональному образованию. Совет Культурной Кооперации высшего образования для Европы (СДСС) принял в качестве основных ключевых компетенций европейского образования нового столетия выделенные Ж. Делором свойства преуспевающего европейца: «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить».

Цель исследования. Анализ теоретического и прикладного аспектов нового содержания дисциплины «Физическая культура» в соответствии с требованиями ФГОС 3+.

Методы исследования. Теоретический анализ литературы, анализ учебных документов, педагогические методы, статистические методы.

Содержание исследования. Необходимость осмысления новой роли дисциплины «Физическая культура» связана с процессами глобального уровня, определяющих жизнь населения развитых стран мира, когда «… все более возрастающий ритм жизни требует от людей хороших психофизических кондиций» [2]. Указывая на необходимость физического (телесного) развития современного человека, отечественные эксперты (И.М. Быховская, М.Я. Виленский, Н.В. Зимкин, С.Д. Неверкович) полагают, что «забота о здоровом теле» не ограничивается заботой человека о собственном здоровье за счет выполнения физических упражнений и профилактики заболеваний. В настоящее время экономически независимый, конкурентоспособный член общества имеет возможности, средства, методы и формы сохранять, развивать и совершенствовать свою телесную конструкцию, не ограничиваясь только чисто здоровьесберегательными задачами. Телесная оболочка человека, ее состояние, временная устойчивость и привлекательность, позволяют индивиду более плодотворно и цивилизованно расширять круг и качество общения, удовлетворять социозначимые материальные и духовные потребности. Достижение такого состояния человеком (группой, обществом в целом) как средства и цели своей жизни С.Д. Неверкович предлагает определить как «физическую культуру общества» [3, с. 38]. Таким образом, двигательная активность, спортивность, активное освоение и применение инновационных здоровьесберегающих технологий и методик, систематическое занятие физкультурой выступают показателем престижного социального статуса, гарантом карьерного и жизненного успеха, высокого культурного уровня представителя конкретной социальной группы.

В государственной программе, представленной «Стратегией развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года» (распоряжение Правительства Российской Федерации от 07.08.2009 № 1101р), - в качестве одной из основных задач ставится модернизация системы физического воспитания различных категорий и групп населения, в том числе студентов профессиональных учебных заведений на основе внедрения в систему образовательных учреждений мониторинга состояния здоровья, физического развития и физической подготовленности; внедрения рекомендаций по повышению эффективности проведения обязательных уроков (занятий) физической культуры в системе образовательных учреждений; разработки и внедрения образовательных программ физического воспитания для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов для образовательных учреждений всех типов; разработки примерных учебных программ по физической культуре по уровням образования, учитывающим индивидуальные способности и состояние здоровья обучающихся, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом и оценка эффективности этих программ.

По новому ФГОС дисциплина (модуль) «Физическая культура» состоит в перечне дисциплин, обеспечивающих формирование общекультурных компетенций (ОК). В стандарте второго поколения дисциплина находилась в цикле «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» (ГСЭ). Компетентностный подход ярко проявился в цели, задачах, объеме учебных часов, видах организации учебных занятий (Таблица 1):

Из Таблицы 1 видно, что в новом ФГОС дисциплина «Физическая культура» дополнительно выделена в отдельный раздел «Прикладная физическая культура». В соответствии с современными общекультурными ценностями физическая культура рассматривается, прежде всего, как фундаментальная база для усвоения основ теоретической подготовки, а прикладная часть трактуется как инструмент овладения средствами самостоятельного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, обеспечивающий готовность

- физическую и моральную - к достижению и поддержанию определенного уровня физической подготовленности для полноценной социальной и профессиональной деятельности [4].

Таблица 1 - Сравнительный анализ содержания дисциплины «Физическая культура»

Критерии	ГОС	ФГОС
Блок/цикл	Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины (ГСЭ)	Общекультурный + отдельный раздел «Прикладная физическая культура»
Объем в часах	408 ч.	72 ч. +328 ч. = 400 (2 ЗЕТ)
Требования к освоению дисциплины	*Студент должен иметь представление:* - о роли физической культуры в развитии человека и подготовке специалиста. - об основах физической культуры и здорового образа жизни. Владеть системой практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья, развитие и совершенствование психофизических способностей и качеств (с выполнением установленных нормативов по общей физической и спортивно – технической подготовке). - приобретении личного опыта использования физкультурно-спортивной деятельности для повышения своих функциональных и двигательных возможностей, для достижения личных жизненных и профессиональных целей. *Студент должен знать и уметь:* - учитывают особую специфику ВУЗов тот факт, что студенты в совершенстве должны знать и уметь применять средства физической культуры для профилактики, оздоровления и реабилитации человека, необходимо с первых дней занятий студентов формировать в них мотивацию, во-первых, на физическое самосовершенствование и во-вторых, на овладение знаниями, умениями, навыками предмета «Физическая культура и здоровье», обучающего методам первой помощи; определять физическое состояние здоровья посредством определения артериального давления, пульса, частоты дыхания, уметь составлять рацион питания. *Студент должен иметь навыки:* - студенты, изучив средства физической культуры, и научившись ими пользоваться, в процессе обучения в ВУЗе будут совершенствовать и оздоравливать свой организм, а затем знания и навыки будут применять при работе с пациентами, обучать практическим навыкам использования физических упражнений для укрепления и восстановления здоровья, развивать и совершенствовать физические качества; сила, быстрота, гибкость, жизненно необходимые умения и навыки, ведению дневника самоконтроля.	ОК – 8 – способность использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности
Виды занятий	Практические	лекции, практические

Дополнительным признанием значимости дисциплины «Физическая культура» является начавшийся этап внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (далее ВСФК ГТО) [5,6,7]. На наш взгляд, в перспективе итоги тестовых испытаний ВСФК ГТО на всероссийском уровне могут стать критерием оценки - от показателя формирования общекультурной и социальной компетенции будущих бакалавров до значимого показателя при определении рейтинга эффективности вузов.

Результаты и их обсуждение. В целях апробации тестовых испытаний ВСФК ГТО, определения уровня физической подготовленности студенческой молодежи на организационно-экспериментальном этапе необходимо было апробировать тестовые испытания в регионах РФ. В связи этим авторами данной статьи совместно со специалистами ФНЦ ВНИИФК были проведены испытания по отдельным тестовым заданиям в ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова» Республики Саха (Якутия) в возрастной группе с 18 до 29 лет согласно нормативам ВСФК ГТО, результаты которых приведены в Таблице 2. Участниками эксперимента стали 1547 студентов (268 юношей и 1279 девушек), желающих узнать свои реальные физические возможности.

По результатам тестирования студентов СВФУ в Таблице 2 видно, что средний показатель юношей VI ступени по тестовому заданию: «Прыжок в длину с места толчком двумя ногами» составляет 232,2 см, что соответствует серебряному знаку ГТО 2014 (230 см). Всего из числа юношей результаты на «бронзу» выполнили 68, на «серебро» – 63, на «золото» – 81, не справились с нормативными показателями - 56.

По тесту «Подтягивание из виса на высокой перекладине» у юношей средний результат составил 12,4 раза. Из 268 юношей, сдавших норматив ГТО 2014 по данному испытанию, результат у 10 был «бронзовым», у 53 - «серебряным», у 118 – золотым. Не смогли уложиться в показатели - 87 человек.

По тесту «Прыжок в длину с места толчком двумя ногами» средний результат девушек равнялся 155,8 см, что существенно ниже минимальных требований норматива ГТО 2014 года (бронзовый знак – 170 см). Максимальный результат, полученный у девушек, составил 213,5 см, а минимальный – 97 см. Таким образом, число девушек, сдавших тест на «бронзу» составило 173, на «серебро» – 88. Результат на «золото» был только у 9 участниц.

Таблица 2 - Результаты выполнения нормативов ГТО-2014 студентами СВФУ им. М.К. Аммосова VI СТУПЕНЬ

Тестовые задания	**Юноши**						Выполнил норматив	Не выполнили норматив
	± σ	max	min	«Золото»	«Серебро»	«Бронза»		
Прыжок в длину с места (см)	232,2±16,7	297	188	31,53%	24,51%	26,45%	82,49%	28,01%
Подтягивания из виса на перекладине (кол.раз)	12,4±5,8	36	1	46,64%	20,95%	3,95%	71,54%	28,46%
Тестовые задания	**Девушки**							
	± σ	max	min	«Золото»	«Серебро»	«Бронза»		
Прыжок в длину с места (см)	155,8±16,9	213,5	97	0,7%	6,88%	13,52%	21,1%	78,9%
Подтягивание из виса на перекладине (кол.раз)	9,05±4,8	30	1	4,33%	8,22%	34,47%	47,02%	52,98%
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (кол.раз)	13,8±8,0	43	1	44,71%	8,34%	17,23%	70,28%	29,72%
Поднимание туловища из положения лежа на спине (кол.раз на 1 мин)	30,8±9,3	67	1	3,1%	15,42%	19,93%	38,45%	61,55%

Средний результат испытания по тесту «Подтягивание из виса на низкой перекладине» также не отвечал требованиям норматива и составил 9,05 (для «бронзового» знака следовало подтянуться 10 раз). Среди результатов девушек: максимальное количество 30 раз, минимальное – 1 раз. Из 521 участницы результаты на бронзовый знак продемонстрировали 382, на серебряный знак – 91 и на золотой знак только 48.

Некоторое улучшение с предыдущими результатами показали участницы теста «Сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу». Средние показатели данного теста у девушек составили 13,8 раз, что соответствует «серебряному» знаку. Всего данный тест сдали 783 девушки, из них на «бронзу» – 192, на «серебро» – 93. Результаты на «золото» показали 498 участниц.

Минимальное требование норматива по тесту «Поднимание туловища из положения лежа на спине» 34 раза в минуту, по данному показателю средний результат студенток – 30,8 раз в минуту – был ниже минимума. Всего тест сдала 471 участница, в том числе на «бронзу» – 232, на «серебро» – 189 и 50 получили «золото».

Согласно результатам Таблицы 2 из общего числа юношей 82,49% выполнили нормативы для теста «Прыжок в длину с места толчком двумя ногами». Из числа участников 26,45% сдали на «бронзу», 24,51% - на «серебро», 31,53% - на «золото». 28,01% - почти каждый третий - не смог уложиться в норматив.

По «Подтягиванию из виса на высокой перекладине» норматив был выполнен 71,54% участников. Из юношей 3,95% сдали на «бронзу», 20,95% - на «серебро», 46,64% - на «золото».

Таким образом, полученные данные по итогам выполнения тестовых испытаний VI ступени студентами – добровольцами продемонстрировали неоднородность результатов, большую дифференциацию между максимальными и минимальными показателями:

- высокий средний результат по 2 тестовым испытаниям показали юноши. Результаты тестов «Подтягивание из виса на высокой перекладине» и «Прыжок в длину с места толчком двумя ногами» соответствовали «серебряному» знаку;

- у девушек из 4 тестов по 3 тестам - «Подтягивание из виса на низкой перекладине», «Прыжок в длину с места толчком двумя ногами», «Поднимание туловища из положения лежа на спине» - средние результаты не соответствовали минимальным требованиям. Только средние результаты по тесту «Сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу» равнялись показателям «серебряного» знака ГТО.

Выводы. Таким образом, проведенный нами анализ требований ФГОС к преподаванию дисциплины «Физическая культура» и результатов сдачи тестовых испытаний ГТО 2014 позволили выявить следующие ключевые моменты общепедагогического характера:

1. Анализ содержания дисциплины «Физическая культура» и результаты предварительного тестирования по ГТО-2014 среди студентов Северо-Восточного федерального университета им. М.К.Аммосова подтверждают необходимость разработки единого учебно-методического комплекса в соответствии с требованиями ФГОС, адекватного целям теоретического и прикладного видов учебной деятельности [6].

2. Изучение теоретической части дисциплины «Физическая культура» требует разработки современных оценочно - контролирующих материалов и учебных пособий.

3. Результаты исследований по изучению физической подготовленности студенческой молодежи вуза и их готовности к выполнению нормативных требований Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО-2014 года свидетельствуют о необходимости внесения изменений в формах, содержании и организации занятий по разделу «Прикладная физическая культура»:

- на наш взгляд, одной из причин нестабильных результатов выступает перегруженность студенческих групп (от 40 - 60 чел.) в вузе, которая не позволяет преподавателю (тренеру) разработать и контролировать оптимальную физическую нагрузку для каждого участника группы, применить индивидуальный комплекс упражнений, осуществлять полноценную консультацию и контроль за качеством выполнения каждым студентом необходимой физической нагрузки [8]. Следует уменьшить количество студентов в группах и установить норму занимающихся студентов на 1 преподавателя в зависимости от уровня их физической подготовленности, интереса к определенному виду физических занятий, спорту.

В системе в профессиональных учебных заведений РФ долгие годы отсутствовал единый физкультурно-спортивный комплекс, направленный на выявление уровня физической подготовленности до и после учебного года, с мониторинговым исследованием. Данные «каникулы» в систематических занятиях физической культурой отражались на методике и качестве организации учебного процесса по дисциплине «Физического культура»;

- результаты сдачи нормативов ВСФК ГТО студентами СВФУ позволили бы получить более точную, информативную и объективную характеристику о физическом развитии, физической подготовленности занимающихся, качестве преподавания дисциплины «Физическая культура» и об уровне сформированности общекультурной компетенции (ОК - 8);

- выявленный пробел в планировании и организации физической подготовки обучающихся связан также со слабой материально-технической базой вузов, включая отсутствие помещений для скоростного бега, прыжковых упражнений, кроссового бега, недостаточность специальных тренажеров и снарядов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Проект приказа «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программа ВО - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» - URL : http://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/strukturnye-podrazdeleniya/departamentt_quality/onmsoop/projects/

Наговицын, С.Г. Система формирования компетенций в сфере физической культуры в процессе обучения студентов в вузе: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.04, 13.00.08 / С.Г. Наговицын - Набережные Челны, 2013.- 463 с.

3. Неверкович, С.Д., Идеальная личность спортсмена, создающая объективные условия для ее формирования / С. Д. Неверкович, П.С. Нагорнов // Наука, психология, образование. – 2007. - № 1. - С.28-31

4. ФГОС ВПО по направлениям подготовки 061000 «Государственное и муниципальное управление» (бакалавриат) // М.: Министерство образования РФ. 2000. 33 с.

5. Платонова, Р.И. Социальный потенциал комплекса ГТО в формировании физически активного населения /Р.И. Платонова, С.И. Колодезникова, С.Д. Халыев // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. №3. С.169-171.

6. Платонова, Р.И. Апробация тестовых испытаний ВФСК ГТО-2014 в образовательных учреждениях региона / Р.И. Платонова, С.И. Колодезникова, М.И. Сентизова, С.Д. Халыев, В.П. Каратаев, Е.И. Перова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2015. №1. С.7-10.

7. Перова, Е.И. Организационные аспекты и механизм реализации физкультурно-спортивного комплекса в системе образования Республики Саха (Якутия) / Е.И. Перова, Р.И. Платонова, С.И. Колодезникова, М.И. Сентизова, В.П. Каратаев // Вестник спортивной науки. 2015. №1. С.41-48.

8. Черняев, В.В. Состояние физического воспитания студентов в контексте гуманитарной парадигмы образования /В.В. Черняев // Физкультурное и валеологическое образование на рубеже XXI века: Сб. науч. трудов. Тула: Изд - во 11 НУ, 2000. С. 33-35.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF BACHELORS-TEACHERS IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF FSES 3 +

© 2015

R.I. Platonova, doctor of pedagogical sciences, professor
North-Eastern Federal University, Yakutsk (Russia)

Abstract. In article the new maintenance of a subject matter “Physical culture” is investigated. FSES HPE of the third generation contains concept of common cultural competence, developing which future bachelor has opportunities for self-development, increase of the qualification and a professional demand. Relevance of formation of common cultural competences at students on discipline “Physical culture” is reflected for, tasks, volume of the class periods realized by the main educational programs. Within the All-Russian sports and sports complex “It Is Ready to Work and Defense” of 2014 the express analysis of the results on separate tests shown by students of NEFU is provided.

Keywords: Federal state educational standard of higher education, bachelor degree, common cultural competence, All-Russian sports and sports complex “It Is Ready to Work and Defense” (RSFK GTO), tests, standard requirements.

УДК 378

РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН НА ВТОРОМ ЭТАПЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

© 2015

В. М. Поляков, кандидат педагогических наук, доцент; профессор кафедры «Иностранные языки»
Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, Княгинино (Россия)

Аннотация. Статья посвящена 15-летней годовщине со дня начала Болонского процесса; в ней рассматривается предыстория процесса реформирования систем высшего образования европейских стран, основные документы периода, который предшествовал его началу, основные мероприятия в рамках Болонского процесса, названы страны-участницы и «стаж» их участия в Болонском процессе, охарактеризованы параметры Болонского процесса и ход их реализации на первом этапе Болонского процесса. Названы страны, в которых эти параметры реализованы в наибольшей мере. Автор анализирует итоги первого этапа и причины того, что к 2010 году основные положения Болонской декларации не были выполнены и процесс был продлен до 2020 года. Дается характеристика таких понятий, как кредит, модуль, качество образования, компетенция, дескрипторы, академическая мобильность, многоуровневая система высшего образования. Анализируются системы кредитов, которые используются в разных странах Европы. Описан ход Болонского процесса в Российской федерации. Автор обращает внимание на важность введения в России с 1 сентября 2010 года новых Государственных образовательных стандартов (так называемых ФГОС третьего поколения). Вводится термин «второй этап Болонского процесса» (2010-2020). Особое внимание уделяется проблеме академической мобильности, являющейся одним из приоритетов второго этапа Болонского процесса. Названы основные приоритеты второго этапа, описываются современное состояние Болонского процесса и его перспективы, приводится современная карта Болонского процесса. Названы даты дальнейших встреч министров образования европейских стран в период до 2020 года – до окончания второго этапа Болонского процесса.

Ключевые слова: реформирование систем образования европейских стран, параметры Болонского процесса, первый и второй этапы Болонского процесса, реформирование высшего образования России, перспективы развития.

Настоящая статья посвящается 15-летней годовщине начала Болонского процесса - события, имеющего важное значение с точки зрения совершенствования систем высшего образования европейских стран.

Необходимость реформирования систем высшего образования европейских стран была обусловлена, в первую очередь, тем, что европейское высшее образование стало неконкурентоспособным и менее «привлекательным» по сравнению с американским.

Попытки совершенствования европейского образования по единым стандартам начались с 1957 года, когда было подписано Римское соглашение, в котором подчеркивалась необходимость приведение национальных законодательств в сфере образования к общеевропейским нормам, расширения доступа к высшему образованию, повышения академической мобильности студентов и их востребованности на рынке труда. Начиная с 60-х годов в научной литературе, в газетных публикациях отмечались оторванность высшей школы от практических проблем общества, недостаточно высокий уровень научных исследований и т. д.

В 1986 году во время подготовки к 900-летнему юбилею старейшего в Италии и во всей Европе Болонского университета возникла идея создания европейского университетского сообщества и единого европейского пространства высшего образования. Болонский университет обратился ко всем университетам Европы с предложением принять Великую Хартию Университетов – Magna Charta Universitatum [1]. Во время юбилейных торжеств в 1988 году этот документ, провозглашающий универсальные и непреходящие ценности университетского образования, а также необходимость тесных связей между ними, был подписан ректорами 250 вузов.

В последующие годы процесс европейской интеграции в сфере высшего образования во многих странах перешел с университетского на государственный уровень. В 1998 г. в Париже в стенах знаменитого Сорбонского университета состоялось совещание министров образования Франции, Великобритании, Германии и Италии, на котором была подписана так называемая Сорбонская декларация «О гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования» [2], в которой была обосновала стратегическую цель создания зоны европейского высшего образования.

Важным документом Болонского процесса является Лиссабонская конвенция о признании квалификаций в сфере высшего образования в Европейском регионе (1997 г.) [3], принятая еще до его официального начала.

Основные мероприятия по трансформации систем высшего образования европейских стран, предшествовавшие Болонскому процессу, наглядно представлены в нижеследующей таблице.

Таблица 1 – Предыстория Болонского процесса

Дата	Мероприятие	Участники	Место проведения	Принятый документ	Примеч.
сентябрь 1988 г.	900-летний юбилей Болонского университета	250 ректоров университетов различных стран мира	г. Болонья, Италия	Magna Charta Universitatum (Великая Хартия Университетов)	
1998 г.	Совещание министров образования стран Европы	Министры образования Великобритании, Германии, Италии, Франции	г. Париж, Франция	Сорбонская Декларация «О гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования»	

Официальной датой начала Болонского процесса считают 19 июня 1999 года, когда министры образования 29 европейских стран подписали документ «Зона европейского высшего образования», который сейчас принято называть Болонской декларацией [4]. Согласно Болонской декларации (Болонскому соглашению) страны-участницы должны были к 2010 году трансформировать национальные системы высшего образования в соответствии с основными принципами, изложенными в этом документе. При этом как в Болонской декларации, так и в последующих документах, которые принимались на проводившихся один раз в два года совещаниях министров, ответственных за высшее образование в странах-участницах, постоянно подчеркивался добровольный, необязательный характер проводившихся преобразований.

Работа по реформированию европейской системы высшего образования координируется министрами образования стран-участниц Болонского процесса, которые на своих конференциях (раз в два года) проводят анализ положительных и отрицательных моментов в работе по достижению целей, определенных Болонской декларацией, и при необходимости определяют новые приоритеты. Вслед за Болонской конференции министров образования состоялись в Праге (2001 г.), в Берлине (2003 г.), в норвежском городе Бергене (2005 г.), в Лондоне (2007 г.) и Лёвене / Лувен-ла-Неве (Бельгия) (2009 г.).

Первыми 29 участниками процесса стали 15 стран-членов ЕС; три страны из Европейской ассоциации свободной торговли (EFTA) (Исландия, Норвегия, Швейцария) и 11 стран-кандидатов в ЕС (Болгария,

Чешская Республика, Эстония, Венгрия, Латвия, Литва, Мальта, Польша, Румыния, Словакия, Словения). На конференции Министров в Праге в 2001 году участниками Болонского процесса стали Хорватия, Турция, Кипр и Лихтенштейн. В 2003 году к процессу присоединились Албания, Андорра, Босния и Герцеговина, Ватикан, Македония, Россия и Сербия, в 2005 году – Азербайджан, Армения, Грузия, Молдова и Украина, в 2007 году – Республика Черногория. В результате этого к 2009 году число стран-участниц Болонского процесса увеличилось до 46 (см. таблицу).

Таблица 2 – Основные мероприятия Болонского процесса

Дата	Место проведения очередной встречи Министров	Принятый документ	Число стран-участниц после принятия документа	Новые страны-участники
Первый этап (1999–2009 гг.)				
июнь 1999 г.	Болонья (Италия)	Болонская декларация	29	15 стран-членов ЕС; три страны из Европейской ассоциации свободной торговли (EFTA) (Исландия, Норвегия, Швейцария); 11 стран-кандидатов в ЕС (Болгария, Чешская Республика, Эстония, Венгрия, Латвия, Литва, Мальта, Польша, Румыния, Словакия, Словения)
май 2001 г.	Прага	Пражское коммюнике	33	Хорватия, Турция, Кипр, Лихтенштейн
сентябрь 2003 г.	Берлин	Берлинское коммюнике	40	Албания, Андорра, Босния и Герцеговина, Ватикан, Македония, Россия, Сербия
май 2005 г.	Берген (Норвегия)	Бергенское коммюнике	45	Армения, Грузия, Азербайджан, Молдова, Украина
май 2007 г.	Лондон	Лондонское коммюнике	46	Республика Черногория
Второй этап (2010–2020 гг.)				
апрель 2009 г.	Лёвен / Лувен-ла-Нев (Бельгия)	Лёвенское коммюнике	46	-
март 2010 г.	Будапешт-Вена	Будапешт-ско-Венская декларация	47	Казахстан
апрель 2012 г.	Бухарест	Бухарестское коммюнике	47	–
2015 г.	?			
2018 г.	?			
2020 г.	?			

В Болонской декларации были названы 6 основных задач, решение которых должно было способствовать созданию единого Европейского пространства высшего образования (ЕПВО):

1) введение общепонятных, сравнимых квалификаций в области высшего образования и переход на двухступенчатую систему высшего образования;

2) введение оценки трудоемкости курсов, программ, учебной нагрузки с помощью системы зачетных единиц (системы кредитов) и отражение учебной программы в Приложении к диплому, образец которого разработан Европейской Комиссией, Советом Европы и Европейским центром по высшему образованию при Организации Объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО-СЕПЕС);

3) повышение мобильности студентов, преподавателей, научных работников и административно-управленческого персонала;

4) обеспечение необходимого качества высшего образования;

5) взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования;

6) обеспечение автономности вузов [4].

В последующих документах Болонского процесса были сформулированы еще 4 основных параметра:

1) введение аспирантуры в общую систему высшего образования (в качестве третьего уровня);

2) придание «европейского измерения» высшему образованию (его ориентация на общеевропейские ценности) и повышении привлекательности, конкурентоспособности европейского образования;

3) реализация социальной роли высшего образования, т. е. его доступности для студентов независимо от их социального и экономического положения;

4) развитие системы дополнительного образования (так называемое «обучение в течение жизни»).

Использование системы переводных зачетных единиц (кредитов) опирается на такие понятия, как «компетенции», «дескрипторы», «модули (блоки)», «кредиты» и др.

Кредиты служат для количественного определения общей трудоемкости, которая необходима для освоения студентом соответствующей учебной программы. В понятие общей трудоемкости входят лекции, практические занятия, семинары, учебные практики, самостоятельная работа студента в библиотеке или дома, а также подготовка к сдаче экзаменов или зачетов. Требования к результатам освоения учебных программ в рамках *компетентностного* подхода формулируются в виде *дескрипторов* – перечней компетенций [5, 6, 7].

Европейская система переводных зачетных единиц (сокращенно ECTS) представляет собой своего рода «валютную систему» оценки трудоемкости учебного процесса. Количественной единицей трудоемкости являются ***кредиты,*** которые называют также «пунктами успехов/достижений» (*нем.* Leistungspunkte), «кредитными пунктами» (*нем.* Kreditpunkte или *англ.* credit points) или «бонусами» (*нем.* Bonuspunkte) [8]. Одна кредитная единица ECTS соответствует 30 часам учебной нагрузки. В российской системе высшего образования получил распространение термин «зачетная единица (ЗЕ)». 1 зачетная единица соответствует 36 часам учебной нагрузки.

Использование системы ECTS особенно широко распространено в Греции, Швеции, Финляндии, Польше, Австрии, Румынии, Норвегии, Ирландии и Дания. Национальные системы кредитов, отличные от ECTS, применяются в Великобритании, Испании, Португалии, Финляндии (в этой стране система кредитов совместима с ECTS); ряд стран, например, Болгария и Венгрия, не используют ни ECTS, ни другую аналогичную систему.

Понятия «*модуль*» и «*блок*» часто используются как синонимы. К сожалению, до сих пор не существует единого понимания этих терминов. Согласно одним определениям модуль представляет собой отдельный элемент учебного курса (лекция, семинар и т.д.); согласно другим представлениям под модулем понимается один из примерно равных друг другу сегментов, на которые разделяется учебный курс. В соответствии с третьим подходом модуль представляет совокупность теоретических и связанных с ними практических курсов, и т. д. В известных нам документах (справочниках, стандарта и т. п.), толкование этого термина отсутствует.

Следует напомнить, что в ходе Болонского процесса должны быть решены десять основных проблем, одной из которых является ***обеспечение необходимого качества высшего образования.*** Уже в Болонской декларации в качестве одного из направлений реформирования систем высшего образования европейских стран названо содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий [4].

Во всех документах Болонского процесса проблеме обеспечения качества образования уделяется большое внимание, Так, в Пражском коммюнике (2001 год) Министры отметили важную роль систем обеспечения качества в достижении высоких стандартов качества и облегчении сопоставимости квалификаций во всей Европе [9]. В опубликованном в 2003 году Берлинском коммюнике Министров европейских стран, ответственных за высшее образование, было подчеркнуто, что качество является основой создания Европейского пространства высшего образования. На очередном совещании Министров в Бергене (Норвегия) в 2005 году отмечалось, что почти все страны создали условия для введения системы гарантии качества, основанной на критериях, изложенных в Берлинском коммюнике. [10]. В Лондонском коммюнике Министров (2007 год) под заголовком «Обеспечение качества и Европейский регистр агентств обеспечения качества» Министры констатировали, что стандарты и руководящие принципы обеспечения качества в реформировании в ЕПВО, при-

нятые в Бергене, стали мощным фактором изменений в обеспечении качества. Все страны приступили к их реализации, а некоторые добились существенного прогресса. Однако, поскольку основная ответственность за качество лежит на вузах, они должны и далее развивать свои системы обеспечения качества [11]. В апреле 2009 года в Лёвене / Лувен-ла-Неве (Бельгия) состоялось заседание министров высшего образования стран-участниц Болонского процесса, основной целью которого было подведение его итогов. В принятом на этом совещании итоговом документе - «Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование» отмечалось, что «транснациональное образование должно регулироваться Европейскими стандартами и принципами обеспечения качества, применяемыми в Европейском пространстве высшего образования, и осуществляться в соответствии с Принципами обеспечения качества в трансграничном высшем образовании ЮНЕСКО / ОЭСР» [12].

Как уже отмечалось, одной из основных задач Болонского процесса является развитие ***академической мобильности***. Часто подчеркивается, что именно мобильность студентов, преподавателей и научных работников в наибольшей степени способствует созданию общеевропейского пространства высшего образования и научных исследований. Во многих европейских странах используются такие меры для стимулирования мобильности, как включение периодов пребывания за границей в учебные планы (так называемые «окна мобильности»), улучшение финансовой поддержки «мобильных» обучаемых, предоставление им информационных материалов в Интернете и на английском языке, помощь в оформлении виз, поиск недорогого жилья и т.д.

В соответствии с данными, содержащимися в научной литературе, около 0,5 % выпускников российских вузов уезжают работать за границу. Россия теряет на этом около 1,2 млрд долларов (для сравнения: годовой бюджет российского высшего образования составляет около 2 млрд долларов). Выдача всем выпускникам российских вузов общеевропейского Приложения к диплому предоставят возможность уезжать на работу за рубеж значительно большему, чем сейчас, количеству выпускников вузов. Такая «мобильность» может, на наш взгляд, еще в большей мере способствовать пресловутой «утечке мозгов» из России.

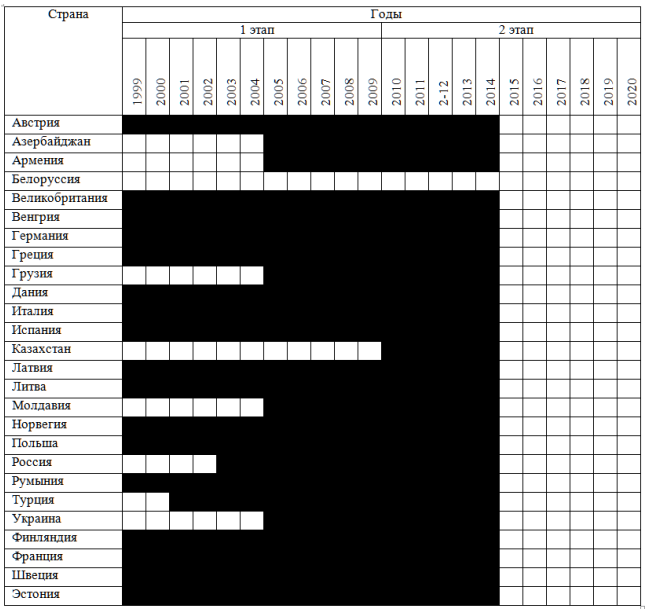
Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу через 4 года после его начала – в сентябре 2003 года, когда на конференции Министров в Берлине тогдашний министр образования РФ В. М. Филиппов подписал принятый на этой встрече документ, который назывался «Коммюнике Конференции министров, отвечающих за высшее образование».

27 октября 2007 года в России вступил в силу закон, согласно которому высшее образование в России должно быть разделено на две ступени: бакалавриат и магистратуру.

Ход Болонского процесса в России имеет ряд особенностей, отличающих его от процесса реформирования систем высшего образования некоторых других стран, особенно стран, которые явились инициаторами Болонского процесса и его активными участниками [13].

Наиболее близки к многоуровневой системе высшего образования Великобритания и Германия. Система трех циклов (бакалавр / магистр / доктор) уже давно существует в Великобритании; можно считать, что именно она положена в основу системы квалификаций, предлагаемой в рамках Болонского процесса. В Германии в 2009 году примерно 90 % учебных программ представляли собой программы для подготовки бакалавров и магистров [14]. В России в это время наблюдалась почти диаметрально противоположная картина – двухуровневые программы, по данным Министерства образования и науки РФ, были внедрены только в 11–12 % вузов. Судя по научным публикациям, аналогичная ситуация имела место и на Украине. Большую роль здесь, на наш взгляд, играет и различный «стаж» участия стран в Болонском процессе (например, Германия – 10 лет, Россия – 6 лет, Украина – 4 года).

Таблица 3 – «Стаж» участия стран в Болонском процессе



Переломным моментом в ходе реализации требований Болонской декларации в российской системе высшего образования можно считать введение с 1 сентября 2010 года новых Государственных образовательных стандартов (так называемых ФГОС третьего поколения) [см., напр., 14]. В них предусмотрено формулирование требований к результатам освоения ООП в рамках компетентностного подхода в виде перечней так называемых общекультурных компетенций (ОК) и профессиональных компетенций (ПК), а также использование системы переводных зачетных единиц ECTS (кредитов) для оценки трудоемкости основных образовательных программ (ООП) и учебной деятельности студентов. 1 кредит принят равным 36 академическим часам по 45 мин. (или 27 астрономическим часам). Число зачетных единиц в учебном плане за год должно быть равно 60 (если говорить точнее, не должно быть меньше 60). Суммарная трудоемкость подготовки бакалавра задана равной 240 зачетным единицам, магистра – 120 зачетным единицам, специалиста – 300 зачетным единицам.

В новых образовательных стандартах заложены высокие требования к квалификации преподавательского состава; в частности, для реализации программ бакалавриата количество преподавателей с учеными степенями и званиями должно составлять не менее 50 %, а число докторов наук должно быть не ниже 8%.

Можно условно считать, что введение ФГОС третьего поколения в системе высшего образования России совпало по времени с началом второго этапа Болонского процесса. В настоящее время в подавляющем большинстве вузов России используется двухуровневая система обучения (бакалавр-магистр); не следует, однако, забывать о том, что в системе высшего образования России сохранена квалификация «специалист»; аналогичная квалификация существует и в некоторых других странах, например, в Германии («Diplomabschluss»).

Термином «второй этап Болонского процесса» мы будем обозначать период с 2009 года по 2020 год, т.е. период, который начался после того, как на очередной Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование в странах-участницах Болонского процесса (она состоялась 28 апреля 2009 года в Лёвене / Лувен-ла-Неве (Бельгия)), были оценены успехи первого этапа Болонского процесса. Министры

констатировали, что за последние десять лет они «сформировали Европейское пространство высшего образования, добившись того, что оно прочно укоренилось в интеллектуальном, научном и культурном наследии и устремлениях Европы» [15].

Однако еще в Лондонском коммюнике (18 мая 2007 года) министры высшего образования европейских стран отмечали, что основные цели Болонского процесса к 2009 году в полном объеме не будут достигнуты [16]. Поэтому на конференции Министров в Левене / Лувен-ла-Неве было решено продлить этот процесс еще на десять лет, т.е. до 2020 года [15].

В качестве основных приоритетов реформирования национальных систем высшего образования европейских стран на втором этапе Болонского процесса были названы социальное измерение, т.е. равноправие при доступе к высшему образованию и его завершении, образование в течение всей жизни, расширение возможностей для трудоустройства выпускников вузов, «студентоориентированное (студентоцентрированное)» обучение, установление более тесной связи между образованием, исследованиями и инновациями, международная открытость и мобильность (к 2020 году как минимум 20% студентов стран-участниц Болонского процесса должны учиться или проходить практику за границей). Некоторые страны уже заявили о том, что это пороговое значение будет ими превышено. Например, Германия взяла на себя обязательство обеспечить для 50 % немецких студентов возможность к 2020 году проходить часть обучения за границей.

После Лёвенского совещания встречи министров образования европейских стран состоялись в Будапеште и Вене (2010 г.) [см. 17] и Бухаресте (2012 г.) [см. 1].



Рисунок 1 – Современная карта Болонского процесса

В 2010 году в Будапеште было принято решение о присоединении Казахстана к Болонской декларации. Казахстан представляет собой первое центральноазиатское государство, признанное полноправным членом европейского образовательного пространства. В настоящее время число стран-участниц Болонского процесса равно 47.

Если не считать небольшие государства Монако и Сан-Марино, то единственной страной Европы, не входящей в единое европейское пространство высшего образования, является Белоруссия. После встречи Министров в Берлине (2003 г.), на которой присутствовала белорусская делегация, руководство этой страны отказалось от вступления в ЕПВО, опасаясь того, что включение в Болонский процесс может привести к оттоку белорусских студентов за границу. Попытка Белоруссии присоединиться к Болонскому процессу в 2012 году оказалась неудачной. В качестве основных причин отказа были названы тотальный контроль и диктат государства в образовании и отсутствие реальных академических свобод. Как минимум, до 2015 года Белоруссия не сможет присоединиться к единому Европейскому пространству высшего образования (ЕПВО) и по-прежнему будет оставаться «белым пятном» на образовательной карте Европы [19, 20].

Последующие конференции министров стран-участниц Болонского процесса, ответственных за высшее образование, будут проведены в 2015, 2018 и 2020 годах [15].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Великая Хартия Университетов (Magna Charta Universitatum). Болонья, 18 сентября 1988 года. – giop.rut >REOS /giep …nsf …VELIKAY AHARTI YAUNIVERSITETOV (дата обращения: 05.02.2015).

2. Совместная декларация по гармонизации европейской системы высшего образования. Париж, Сорбонна, 25 мая 1988 года. – eeacademy.ge > wp-content/uploads/2014/08/2 (дата обращения: 05.02.2015).

3. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе. Лиссабон, 11 апреля 1997 года. – online.zakon.kz > Параграф-www > ?doc_id=1014774 (дата обращения: 05.02.2015).

4. Европейское пространство высшего образования. Совместное заявление Министров образования, подписанное в Болонье 19 июня 1999 года. - http://iic.dgtu.donetsk.ua/russian/ovs/bologna.html (дата обращения: 05.02.2015).

5. Сазонов Б.А. Использование зачетных единиц при проектировании и реализации основных образовательных программ вузов // Образовательная политика. - 2009. - № 10. - С. 24-28.

6. Горбатова М.К. Система Академических кредитов и Европейское Приложение к диплому как инструменты качества высшего образования в Европе. – http://www.quality.edu.ru/ quality/sk/req/739/ (дата обращения: 05.02.2015).

7. Европейская система взаимозачета кредитов ECTS. – udsu.ru > inter/ects_system (дата обращения: 05.02.2015).

8. Glossary on the Bologna Process. English – German – Russian: Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2006. – Bonn, August 2006.

9. Коммюнике Совещания европейских министров, ответственных за высшее образование, Прага, 19 мая 2001 г. – russianenic.ru > int/bol/base3.html (дата обращения: 05.02.2015).

10. Коммюнике Конференции министров, отвечающих за высшее образование, Берлин, 19 сентября 2003 года. – nkaoko.kz > Возврат к списку > 138 (дата обращения: 05.02.2015).

11. Европейская область высшего образования – достижение целей: Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, Берген, 19-20 мая 2005 г. – nkaoko.kz > Возврат к списку > 140 (дата обращения: 05.02.2015).

12. Филиппов В. М. Сравнительный анализ некоторых российских и мировых тенденций развития высшего образования // Ученый совет. – 2010. - № 2. - С. 23-26.

13. Statistische Daten zur Einführung von Bachalor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2009/2010. – Bonn: HRK (Hochschulrektorenkonferenz), 2010.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования 100400 Туризм (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 октября 2009. № 489.

23 с.

15. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование. Лёвен, Бельгия, 28–29 апреля 2009 года. - nkaoko.kz > Возврат к списку > 2407 (дата обращения: 05.02.2015).

16. Лондонское коммюнике министров высшего образования «К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализованного мира (18 мая 2007 года)». – novsu.ru > file/791597 (дата обращения: 05.02.2015).

17. Декларация о Европейском пространстве высшего образования. – Будапешт-Вена, 12 марта 2010 года. – mx02.glavex.ru > ru/docs/foreign/other…2010 (дата обращения: 05.02.2015).

18. Консолидация Европейской зоны высшего образования (ЕЗВО). Бухарест, 26-27 апреля 2012 года. – ncpa.ru > index.php?option…article…2012…2012-09-03… (дата обращения: 05.02.2015).

19. Белое пятно на образовательной карте Европы. – faceNews.ua > Новости часа > 2012/72125 (дата обращения: 05.02.2015).

20. Спасюк Елена. Проскочить в Болонский процесс у Беларуси уже не получится. – naviny.by > Общество > Белорусские новости (дата обращения: 05.02.2015).

REFORMING HIGHER EDUCATION SYSTEMS OF EUROPEAN COUNTRIES IN THE SECOND PHASE OF THE BOLOGNA PROCESS

© 2015

V. M. Polyakov, professor of the department «Foreign languages»
Nizhniy Novgorod State Engineering-Economic Institute, Knyaginino (Russia)

Abstract. The article is devoted to the 15-years anniversary of the beginning of the Bologna process; it examines the background of the process of reforming higher education systems of European countries, the basic documents of the period that preceded its beginning, the main activities of the Bologna Process, names the participating countries and the «experience» of their participation on the Bologna process, characterizes the parameters of the Bologna process and the progress of their implementation on the first stage of the Bologna process. The countries in which these parameters are implemented almost entirely are named. The author analyzes the results of the first stage and the reasons for the fact that by 2010 the Bologna Declaration has not been met and the process was extended until 2020. The article contents the characteristic of such concepts as credit, module, the quality of education, competence, descriptors, academic mobility, multi-level system of higher education. The credit systems, which are used in various European countries, are analyzed. The progress of the Bologna process in the Russian Federation is described. The author draws attention to the importance of the introduction in Russia from September 1, 2010 the new state educational standards (the so-called third-generation standards). The term «second phase of the Bologna Process» (2010–2020) is introduced. Particular attention is paid to the problem of academic mobility, one of the main priorities of the second phase of the Bologna process. The author identifies the main priorities of the second phase, deals with the current state of the Bologna process and its prospects; the modern map of the Bologna process is shown. The dates for the future meetings of Ministers of Education of European countries in the period up to 2020 – before the end of the second phase of the Bologna process – are named.

Keywords: reforms of the European higher educational systems, parameters of Bologna process, first and second stages of Bologna process, reforms in Russia, perspectives of development.

УДК 374

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2015

Е.С. Попов, аспирант 3 курса кафедры педагогики
Мурманский государственный гуманитарный университет, Мурманск (Россия)

Аннотация. Современное дополнительное образование объединяет в себе воспитание, обучение и развитие в целостный процесс с целью развития творческого потенциала и познавательных интересов ребенка, а так же 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 подростков. В статье представлено исследование уровня нравственно-эстетического воспитания трудных подростков в системе дополнительного образования. В результате выявлен низкий уровень сформированности нравственно-эстетических качеств учащихся.

Ключевые слова: образование, нравственно-эстетическое воспитание, система дополнительного образования детей, трудные подростки, нравственно-эстетические качества.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В настоящее время в связи со сменой парадигмальных установок особо важными являются вопросы нравственно-эстетического развития молодежи. Целью экспериментальной работы было определить уровень нравственно-эстетической воспитанности трудных подростков.

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). Для выявления уровня нравственно-эстетической воспитанности трудных подростков мы считаем необходимым определить исходное состояние сформирован-

ности нравственно-эстетических качеств личности. С этой целью было проведено исследование с помощью специальных диагностических методик, дополненных методом бесед и наблюдений. В исследовании принимало участие 63 учащихся, относящихся к категории трудновоспитуемых, обучающихся в Доме Детского Творчества им.А Торцева г.Мурманск.

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]. Содержание данной методики было дополнено театральной и изобразительной деятельностями.

Каждое задание диагностических методик давало учащемуся возможность дифференцированного подхода в выборе решения. Предложенные варианты были распределены по степени трудности и оценивались одним, двумя, тремя баллами.

Рассчитаем исходный уровень художественно-эстетического воспитания учащихся, располагая полученными результатами и применяя следующую формулу:

$$Кэ = \frac{\sum ni}{N} \qquad (1)$$

где Кэ – показатель количественной оценки уровня художественно-эстетического воспитания учащихся; $\sum$ – общее количество баллов в группе; n – соответствующий балл ответа; *i* – номер диагностической методики; *N* – количество учащихся группы.

Нравственно-эстетическое воспитание личности предполагает определенный уровень культуры поведения, овладение нормами нравственности, этики отношений и общений, осознание необходимости единства внутренней потребности принимать нравственные нормы, привычки и следовать им в повседневной жизни.

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.

По 3-х балльной системе отмечалось наличие или проявление в разной степени личностных качеств у учащихся.

1 - качество не проявляется;

2 - качество больше проявляется, чем не проявляется;

3 - качество проявляется.

Рассчитаем уровень нравственного воспитания учащихся, располагая полученными результатами и применяя следующую формулу:

$$Кн = \frac{\sum ni}{N} \qquad (2)$$

Где, Кн – показатель количественной оценки уровня нравственного воспитания учащихся; $\sum$ – общее количество баллов в группе; *n* – соответствующий балл ответа; *i* – номер диагностической методики; *N* – количество учащихся группы.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Определим показатель количественной оценки уровня художественно-эстетического воспитания учащихся группы Кэ:

$$Кэ = \frac{592}{63} = 9{,}39$$

Полученные данные дополним анализом процентного соотношения методик (таблица 1).

Таблица 1 - Процентное соотношение результатов диагностических методик эксперимента

Название методики	№ варианта	%
Путешествие на машине времени	1 вар.	65
	2 вар.	34
	3 вар.	2
Художественно-жизненные ассоциации	1 вар.	65
	2 вар.	32
	3 вар.	3
Художественная программа концерта (выставки)	1 вар.	65
	2 вар.	32
	3 вар.	3
Подобрать к произведению слова	1 вар.	66
	2 вар.	32
	3 вар.	2
Подобрать музыку к рисунку	1 вар.	68
	2 вар.	32
	3 вар.	0
Художественная импровизация	1 вар.	68
	2 вар.	32
	3 вар.	0
Импровизационный конкурс	1 вар.	71
	2 вар.	29
	3 вар.	0

Проанализируем полученные данные исследования.

Первая методика «Путешествие на машине времени» показала, что с заданием не смогли справиться 65% учащихся, 34% учащихся справились с заданием частично и только 2% удалось выполнить поставленную задачу. Выше указанные цифры говорят о том, что учащиеся не в полной мере владеют материалом, что в свою очередь отрицательно сказывается на эстетической культуре детей.

Вторая методика «Художественно-жизненные ассоциации» показала, что только 3% учащихся успешно справились с заданием, они смогли не только сделать анализ произведения, а для изобразительного искусства анализ репродукции картины, но и найти в памяти события и ситуации из своей жизни, адекватные музыке, театральной зарисовке и репродукции картины. 32% детей лишь частично адекватно воспринимают художественный материал. Не обладают адекватным восприятием музыки, художественных и театральных произведений 65% детей.

Методика «Художественная программа концерта (выставки)» предназначалась для того, чтобы определить глубину художественной культуры учащихся, их кругозор в музыкальном, театральном и изобразительном искусстве.

Изучив данный вопрос, мы определили, что 65% учащихся не смогли справиться с заданием и всего 3% детей успешно справились с поставленной задачей, они грамотно составили концертную программу и выставку, включив произведения композиторов-классиков, композиторов XX века, театральные постановки, работы художников разных эпох, отечественную и зарубежную эстрадную-популярную музыку.

32% учащихся справились с заданием частично, они составили программу концерта только из современных популярных песен и театральных постановок, в основном предпочтение отдавалось фильмам, содержащих низкий художественный контекст и несущих слабую смысловую нагрузку.

Однако дети без труда называли фамилии популярных певцов и актеров из фильмов в предлагаемой программе. Отметим, что учащиеся хорошо знали и назы-

вали не только имена российских популярных артистов, но и в том числе зарубежных.

Тем не менее в предлагаемой программе у всех детей вызвало затруднение задание, в котором предлагалось назвать имя известного театрального классика, художника, дирижера, оперного певца или исполнителя классических инструментальных произведений. Этот факт ещё раз свидетельствует о неразвитом художественно-эстетическом кругозоре учащихся, о падении интереса к театральной и музыкальной классике.

Таким образом, анализ первых трех методик, показал низкий уровень эстетической культуры учащегося в целом.

В ходе изучения результатов методики «Подобрать к произведению слова» появились некоторые трудности, связанные с творческим началом детей. 66% учащихся музыкальной, театральной и художественной деятельности испытали трудности в выполнении данного задания. 32% детей выполнили поставленную задачу с помощью учителя. И всего 2% учащихся смогли справиться с этим заданием.

Пятая методика «Подобрать музыку к рисунку» оказалась не менее легкой, чем предыдущая. В результате 68% детей не смогли выполнить задание, а 32% учащихся справились только с помощью учителя. Исходя из полученных данных можно сказать, что творческий вид авторской и импровизационной деятельности оказался очень сложным для детей. Тем не менее пробуждение творческого начала, творческого воображения и импровизационных навыков у учащихся может способствовать развитию интереса ребенка к художественно-эстетической деятельности.

В результате проведения методики «Художественная импровизация» выяснилось, что для детей наибольшую сложность представляет исполнительский вид деятельности, под которым подразумевается осмысление произведения, его художественного контекста и правильная интерпретация художественного замысла автора. Все сводилось к тому, что учащиеся музыкальной и театральной деятельности, выучив, просто исполняли произведения не вживаясь в художественный образ, что касаемо изобразительного искусства, то ситуация абсолютно аналогична – грубая перерисовка картины. В итоге с выполнением задания не смогли справиться 68% учащихся и только 32% детей с помощью педагога выполнили эту задачу.

Заключительная методика «Импровизационный конкурс» выявила, что 71% детей не смогли справиться с поставленной задачей и лишь только 29% учащихся удалось с помощью учителя выполнить задание.

Определим показатель количественной оценки уровня нравственного воспитания учащихся группы Кн:

$$Кн = \frac{832}{63} = 13{,}20$$

Полученные данные дополним анализом процентного соотношения методик (таблица 2).

Анализ таблицы 3 показал, что лишь у 17% респондентов проявляется такое качество, как «гуманность в отношении к окружающим», а у 26% учащихся оно отсутствует.

«Стремление к духовному и прекрасному» также присуще 17%, а отсутствует у 32% подростков.

Положительное «Отношение к творческому труду» наблюдается у 19% детей. Не смотря на то, что студии учреждения дополнительного образования учащиеся выбирали самостоятельно, у 41% респондентов положительное отношение к творческому труду не сформировано.

Наименьшее количество баллов набрало качество «Честность», проявляющееся лишь у 14% учащихся, у 24% детей оно отсутствует.

Наибольшему количеству детей (27%) присуще такое качество, как «Трудолюбие», 21% респондентов таким качеством не обладает.

Таблица 2 - Процентные показатели уровня личностных качеств учащихся

Название качества	№ варианта	%
Гуманность в отношении к окружающим	1 вар.	26
	2 вар.	57
	3 вар.	17
Стремление к духовному и прекрасному	1 вар.	32
	2 вар.	51
	3 вар.	17
Отношение к творческому труду	1 вар.	41
	2 вар.	40
	3 вар.	19
Честность	1 вар.	24
	2 вар.	62
	3 вар.	14
Трудолюбие	1 вар.	21
	2 вар.	52
	3 вар.	27
Активность	1 вар.	30
	2 вар.	44
	3 вар.	26
Бережливость	1 вар.	38
	2 вар.	51
	3 вар.	11

«Активность» наблюдается у 26% учащихся, а у 30 % это качество отсутствует.

Такое качество как «Бережливость» представлено незначительным количественным показателем (11%), у 38% опрошенных оно отсутствует.

Таким образом, результаты анализа данных таблицы 2, свидетельствуют о низком уровне развития нравственных качеств личности учащихся Дома детского творчества, относящихся к категории трудновоспитуемых.

Показатель нравственно-эстетической воспитанности Кв складывается из показателей сформированности нравственных качеств Кн и показателя уровня художественно-эстетического воспитания Кэ, то есть

$$Кв=Кн+Кэ \quad (3)$$

Таким образом, Кв составил 9,39+13,20=22,59 (балла).

На основании этого с учетом выведенных уровней нравственно-эстетической воспитанности количество баллов распределено следующим образом:

I уровень 0-14 баллов
II уровень 15-28 баллов
III уровень 29-42 баллов

За основу взяты уровни из исследования Н.А. Поляковой [1].

Обсуждение результатов

Итак, анализ полученных в ходе диагностических методик данных, свидетельствует, что уровень сформированности нравственно-эстетических качеств низкий, соответствует примерно началу середины второго уровня. Ни один из учеников не набрал достаточного для третьего уровня количества баллов, полученные результаты соответствует лишь первому и частично второму уровню.

Выводы

На основании вышеизложенного мы считаем, что:

Для повышения уровня нравственно-эстетической воспитанности подростков художественно-эстетическими средствами необходимо целенаправленно формировать и воспитывать у учащихся нравственно-эстетические качества на занятиях в системе дополнительного образования, так как в традиционной системе этому уделяется недостаточно внимания.

С целью обеспечения эффективности поставленной задачи существует необходимость во внедрении в учебный процесс учреждений дополнительного образования педагогической модели нравственно-эстетического воспитания трудных подростков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Полякова Н.А. Нравственно-эстетическое воспитание учащихся средствами музыки (на материале учреждений дополнительного образования): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Н.А. Полякова. Саратов, 2001. 165 с.

STUDYING OF LEVEL OF MORAL AND ESTHETIC EDUCATION OF DIFFICULT TEENAGERS IN SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

© 2015

E.S. Popov, postgraduate student 3 courses of the department of pedagogy
Murmansk State Humanities University, Murmansk (Russia)

Abstract. Modern additional education combines education, training and development in the whole process in order to develop creative in building and cognitive interests of the child, as well as contributes to self-realization and socialization. This is an essential link in the education of diverse personalities, having a wide range of educational pro-grams of various kinds, including moral and aesthetic to meet the needs and interests of students. Qualitatively implement educational functions institutions most directly linked to such a pedagogical category as moral and aesthetic education. Potential additional educational 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 difficult teenagers in additional education system. Additional education teachers have difficulty in using the potential of additional education in the exercise of moral-aesthetic education of teenagers. The paper presents a research level of moral and aesthetic education of troubled teens in system of additional education. The result revealed a low level of development of moral and aesthetic qualities of students.

Keywords: education, moral and aesthetic education, the system of supplementary education for children, troubled teens, moral and aesthetic qualities.

УДК 373.31

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 6 -7 ЛЕТ И УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2015

Н.И. Пустовалова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Педагогика»
В.Г. Пустовалова, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Теория и методика начального и дошкольного образования»
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Казахстан (Петропавловск)

Аннотация. Решение проблемы обеспечения преемственности в обучении математике старших дошкольников 6 – 7 лет в предшкольном классе и учащихся первого класса в условиях обновления содержания образования является одной из нерешенных задач в современном образовании Республики Казахстан. Проблема преемственности в образовании и воспитании детей в последние десятилетия превращалась из бытового в научно-обоснованный процесс, учитывающий достижения в области педагогики, психологии, физиологии, методики и других науках. Последовательное решение задач формирования и развития личности ребёнка предусматривает в качестве одного из обязательных условий обучения непрерывность воспитательно-образовательного процесса, начиная с раннего возраста. Особое значение это приобретает на переходных этапах, в частности, при переходе из одного социального положения – выпускника предшкольного класса в другое – учащегося первого класса. Преемственность в общем смысле означает обеспечение направленности воспитания и обучения на решение задач не только данного, но и ближайшего периода жизни ребёнка. Сущность преемственности состоит в обеспечении постепенного развития и углубления знаний, в усложнении требований к умственной деятельности, в формировании личного и общественного поведения будущего школьника. Под преемственностью мы понимаем последовательность и системность в расположении учебного материала, связь и согласованность уровней образования и этапов учебно-воспитательной работы, которая характеризуется осмысливанием пройденного материала на новом, более высоком уровне, подкреплением имеющихся знаний новыми, раскрытием новых связей, благодаря чему качество знаний, умений и навыков повышается.

Ключевые слова: математика, преемственность, старшие дошкольники, учащиеся начальных классов, предшкольный класс.

Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными и практическими задачами. Вопросы воспитания и обучения детей дошкольного возраста неразрывно связаны со стратегией национального и политического развития Республики Казахстан и являются неотъемлемой частью и одной из важнейших задач государственной политики РК [1].

В настоящее время, как отмечается многими исследователями (А.В. Белошистая [2], Н.И. Пустовалова [3], Л.Е. Румянцева [4], В.М. Туркина [5] и др.), все актуальнее становится проблема обеспечения преемственности в обучении математике старших дошкольников 6 – 7 лет и учащихся 1 класса, особенно в условиях обновления содержания образования.

Исходя из реального социально-экономического состояния образования в Республике Казахстан, на первом году школьного обучения создаётся крайне сложная ситуация, когда в один и тот же класс поступают дети с различной общей и особенно предметной, в том числе, математической подготовкой. До сих пор есть многочисленные факты очень разной подготовки детей к школе, что обычно усложняет работу учителей первых классов и обостряет противоречия между требованиями школы и имеющимся уровнем подготовки старших дошкольников 6 -7 лет к обучению [3, с. 3].

Необходимым условием эффективности формирования личности ребёнка является непрерывность, последовательность воспитательно-образовательного процесса. Механизмом обеспечения такой непрерывности является организация преемственности между всеми уровнями образования, в частности, между дошкольной организацией и начальными классами школы [6].

Особое значение это приобретает на переходных этапах, в частности, при переходе из одного социального

положения – выпускника детского сада в другое – учащегося первого года школьного обучения. Непрерывность обучения может быть обеспечена оптимальной организацией преемственности между дошкольным и начальным образованием, представляющей одну из сторон целостного формирования личности ребёнка [7].

Вопросы преемственности в формировании элементарных математических представлений дошкольников и обучения математике младших школьников освещены в работах Е.А. Герасимовой [8], Р.А. Должиковой [9], П.С. Сагымбековой [10] и др. Ими рассматривались отдельные аспекты осуществления преемственности в формировании математических представлений в дошкольных организациях и начальных классах школы.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешённых раньше частей общей проблемы. Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы (И.С. Филатова [11], О.А. Еник [12], Л.Л. Николау [13], Т.П. Кучер, Н.И. Пустовалова [14] и др.), показывает, что сегодня одной из задач учебно-воспитательной работы дошкольных организаций является качественная подготовка детей к школе, обеспечивающая преемственность всех уровней образования.

Результаты научных исследований и передового педагогического опыта убеждают в том, что требования обеспечения преемственности закономерны и выполнение их возможно, если учебно-воспитательная работа в дошкольных организациях и начальных классах будет представлять единый развивающийся процесс [15, с. 85].

Между тем проблема обеспечения преемственности в обучении математике старших дошкольников 6 – 7 лет, обучающихся в предшкольных классах, и учащихся 1 класса до сих пор остаётся нерешённой в условиях обновления содержания образования.

Формирование целей статьи (постановка задания). Результаты анкетирования воспитателей дошкольных организаций и учителей начальных классов школы г. Петропавловска (СКО, Казахстан) подтверждают, что наблюдаются значительные трудности в осуществлении преемственности в математической подготовке дошкольников 6 – 7 лет к школе, особенно в условиях обновления содержания образования, которое осуществляется в предшкольных классах.

В Законе РК «Об образовании» (2014г.) указывается, что «общеобразовательные учебные программы дошкольного и начального образования формируют математическую готовность и предусматривают создание равных стартовых условий для освоения курса математики на всех этапах школьного обучения» [16]. Однако, учебные программы для предшкольной подготовки дошкольников 6 – 7 лет и учащихся 1 класса в РК разрабатываются различными организациями и не учитывают требований соблюдения преемственных связей. Это относится и к программе по математике, особенно в её содержании, что негативно отражается на подготовке и адаптации детей к новому социальному положению «ученик», создаёт трудности, как для учителей, так и их родителей.

Проведённый анализ исследуемой проблемы показывает, что имеется противоречие между объективной необходимостью и реальным уровнем обеспечения преемственной связи в формировании математических представлений у дошкольников в дошкольных организациях и учащихся начальных классов, что подтверждает актуальность проблемы и её нерещённость.

Проблемы преемственности между различными уровнями образования постоянно привлекают внимание учёных-педагогов и практиков. Это объясняется рядом причин: во-первых, организационно-педагогические условия, например, в дошкольных организациях и начальных классов школы имеют свои характерные особенности; во-вторых, содержательные аспекты требуют конкретного учёта в процессе обучения учащихся; в-третьих, возрастные и индивидуальные особенности детей дошкольных организаций и начальных классов школы также ориентируют педагогов на учёт преемственности в организации учебно-воспитательного процесса [15, с. 11].

Особую актуальность проблема преемственности приобретает на современном этапе обновления содержания образования, когда выдвигаются высокие требования к построению, прежде всего, самого фундамента образования – его начального звена, от качества которого в значительной степени может зависеть содержание обучения, воспитание и развитие на последующих его этапах [15, с. 13].

Одно из самых первых требований школы заключается в том, чтобы у выпускников дошкольных организаций сформировать интерес к учебной деятельности, желание учиться, создать прочную основу элементарных математических знаний и умений. Они должны к моменту поступления в школу усвоить относительно широкий круг взаимосвязанных знаний о множестве и числе, форме и величине, научиться ориентироваться в пространстве и во времени, что, кстати, является содержанием программы начальных классов школы. Не менее важно развитие умственных способностей, самостоятельности мышления, мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, способности к отвлечению и обобщению, пространственного воображения. У детей должны быть воспитаны устойчивый интерес к математическим знаниям, умение пользоваться ими и стремление самостоятельно их приобретать [17]. Достигнув 6-летнего возраста, дошкольники переходят обучаться в предшкольные классы на базе общеобразовательных школ .

Формирование математических представлений у детей 6-летнего возраста в соответствии с Программой предшкольной подготовки в условиях школы ведётся по следующим разделам: свойства; отношения; числа и цифры [18]. Проведённый анализ этой предшкольной подготовки и задачи формирования элементарных математических представлений у детей 6-летнего возраста позволил нам сделать вывод о том, что принцип преемственности содержания и согласованности программ образования нарушен. Реализация задач формирования элементарных математических представлений у детей 6-летнего возраста в предшкольном классе не учитывает: возрастные и психофизиологические особенности и возможности детей 6 летнего возраста; контингент учащихся, приходящих в предшкольные классы, а вместе с тем и имеющиеся у них математические представления; знания, умения и навыки рассматриваются в программе как цель достижения готовности детей к школе, а не как развитие личности и её способностей.

Математика на уровне начального образования (1 – 4 классы) представляет собой интегрированный учебный предмет образовательной области «Математика». Его изучение включает арифметику натуральных чисел в пределах 1 000 000 и нуля, важнейшие величины, а также пропедевтику алгебры и геометрии для продолжения обучения на уровне основного среднего образования [19].

Программа 1 класса направлена на формирование у учащихся математических представлений, умений и навыков, которые обеспечат успешное овладение математикой на уровне основного среднего образования. Учащиеся изучают два арифметических действия, овладевают алгоритмами устных вычислений, учатся вычислять значения числовых выражений, решать текстовые задачи. У детей формируются пространственные и геометрические представления. Весь программный материал представляется концентрически, что позволяет постепенно углублять умения и навыки, формировать осознанные способы математической деятельности.

Сравнительный анализ содержания программ по ма-

тематике в предшкольном классе и 1 классе и освоение детьми математического содержания осуществляется по следующим разделам: количество и счёт; величина; форма (геометрический материал); ориентировка в пространстве; ориентировка во времени; решение задач; алгебраический материал.

Анализ содержания программ по математике предшкольного и 1 класса для обеспечения принципа преемственности позволил выявить следующее:

- если сравнивать названия разделов в программах предшкольного и первого классах, то они не совпадают. Содержание курса математики для первого класса составляют материалы, сгруппированные по темам «Подготовительный период», «Числа от 0 до 10. Отрезок. Нахождение длины отрезка с точностью до 1 см», «Сложение и вычитание в пределах 10. Структура задачи. Равенство. Неравенство», «Полные десятки. Сто», «Числа от 10 до 20. Взаимообратные задачи».

В первом разделе «Количество и счёт» формирование математических представлений у детей осуществляется в соответствии с календарным планом по темам, определённым в программе, анализ которых показал, что в большинстве случаев цели и задачи обучения математике в предшкольном классе дублируют цели и задачи 1 класса.

Во втором разделе «Величина» содержание материала практически совпадают. Сравниваются предметы по различным признакам (по размеру, цвету, форме); по длине, высоте, ширине, толщине; измерение длины с помощью условной мерки; измерение с помощью линейки.

В разделе «Форма» не прослеживается должных преемственных связей в формировании представлений о пространственных и плоских геометрических фигурах. Наблюдается нарушение принципов систематичности, последовательности и формирования и развития геометрических представлений у детей.

В разделах «Ориентировка в пространстве и во времени» содержание материала в обеих программах совпадает.

В разделе «Решение задач» мы видим, что в предшкольном классе проводится подготовительная работа, решают простые задачи в одно действие. Дети первого класса решают и обратные задачи, причём числовой материал в предшколе используется в объёме второго десятка, а учащиеся 1 класса составляют и решают простые задачи на сложение и вычитание чисел первого десятка, полных десятков.

Таким образом, на основе сравнительного анализа программ предшкольной подготовки и 1 класса можно сделать вывод о том, что преемственная связь в формировании математических представлений детей для дошкольных организаций и начальных классов школ реализуется, в основном, через единство принципов построения программ.

В существующих программах нет полной согласованности, как в целях обучения, так и в содержании, что проявляется в переносе учебного материала из первого класса в предшкольный класс, в непоследовательности формирования математических представлений, несоблюдении единой математической терминологии. Содержание программы предшкольной подготовки не учитывает контингент детей, приходящих в предшкольные классы, а вместе с этим и уровень сформированности их математических представлений.

Вместе с тем дети, поступившие в первый класс должны иметь определенный «багаж» представлений по математике, так как школьная программа подразумевает опору на опыт ребёнка и на имеющиеся у него знания. Неподготовленный ребёнок столкнется с массой проблем, что может вызвать у него неприязнь к математике как предмету в школе, и в результате он покажет низкие знания по данному предмету.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В рамках проведённого нами исследования, была выдвинута гипотеза: если в процессе обучения математике в предшкольном классе использовать математические задания и игры, отобранные и разработанные с учётом преемственной связи, то это будет способствовать повышению уровня сформированности математических представлений у дошкольников и подготовке их к изучению математики в 1 классе в соответствии с требованиями современной школы.

С целью выявления соблюдения преемственной связи в обучении математике учащихся в предшкольных и 1 классах было проведено анкетирование воспитателей, учителей и родителей в предшкольных классах КГУ «Асановская средняя школа» Кызылжарского района СКО, Казахстан.

Результаты анкетирования показали, что воспитатели знакомы с данной проблемой и заинтересованы в том, чтобы преемственная связь в обучении математике была соблюдена, но не знают как это сделать, а вот родители мало знакомы с данной проблемой, они считают, что это не так уж и необходимо.

Родители считают, что основными затруднениями при переходе ребёнка в 1 класс являются: несформированость умения читать, писать, считать (67%); недостаточно развитое мышление, внимание, память (13%); отсутствие самостоятельности у дошкольников (20%).

Педагогический эксперимент проходил в течение двух лет в три этапа. Участниками педагогического эксперимента являлись учащиеся предшкольных классов в количестве 60 человек. Для выявления уровня сформированности математических представлений дошкольников, посещающих предшкольный класс, была подобрана «Педагогическая диагностика сформированных ключевых компетентностей выпускника дошкольной организации с помощью индикаторов индивидуального развития» [20]. Данная педагогическая диагностика была переработана нами с учётом программных требований обучения математике в предшкольном классе и предъявляемых к учащимся, поступающим в 1 класс [21, с. 4]. Методика для определения уровня сформированности математических представлений на констатирующем этапе эксперимента предусматривала выполнение 11 заданий. За каждое правильное задание ребёнок мог получить 3 балла, если задание выполнено с небольшими ошибками – 2 балла, если выполнено с помощью воспитателя – 1 балл. Критерии: высокий уровень - 100% – 85% (33 – 28 баллов); средний уровень - 84% – 60% (27 – 20 баллов); низкий уровень – 59% – 50% (19 – 0 баллов).

Таблица 1- Результаты сформированности математических представлений у дошкольников экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента**.**

Группа	Кол-во детей в группе	Уровни сформированности математических представлений					
		Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Экспериментальная	30	12	40	12	40	6	20
Контрольная	30	14	47	12	40	4	13

На формирующем этапе эксперимента были организованы посещения занятий и уроков по математике в предшкольном и 1 классах. В результате учитель первого класса порекомендовала включить в работу со старшими дошкольниками согласно требованиям программы 1 класса следующие виды и формы работ: работа в парах; групповая работа сменного состава, с изменением ролей; постановка проблемных вопросов; активное использование критериального оценивания.

Посетив уроки математики, и наблюдая за работой первоклассников, мы пришли к выводу, что дети испытывают затруднения при выполнении самостоятельной работы, вследствие чего в предшкольном классе надо больше использовать заданий для развития самостоятельности детей, а также заданий на развитие логического мышления.

Для проведения педагогического эксперимента нами были отобраны, разработаны и апробированы в экспериментальном классе математические задания, направленные на реализацию преемственности в обучении математике старших дошкольников (6 – 7 лет) с учётом рекомендаций учителей первого класса школы и по результатам наблюдений воспитателя предшкольного класса.

В ходе педагогического эксперимента разработанные математические задания использовались на различных этапах занятия каждого типа. На занятиях объяснения нового материала, были запрограммированы практические действия детей с группами предметов или рисунков. Так, например, при проведении занятия по объяснению нового материала на тему: «Расположение предметов в пространстве» перед воспитателем стояла цель: формирование у детей пространственных представлений (внутри, снаружи, впереди, позади, сверху, снизу, между, над, под и т.д.).

В начале занятия перед детьми был поставлен проблемный вопрос: «Что может оказать помощь человеку, который заблудился в большом городе?» (карта). Дошкольникам было предложено составить карту «Сказочного Королевства» для принца по словесной инструкции воспитателя.

По завершении составления карты детям было предложено прочитать план «Сказочного Королевства» и ответить на проблемные вопросы, задаваемые воспитателем: Сколько, каких предметов и куда вы поместили? Как вы думаете, правильно ли мы расположили дворец? Назовите месторасположение дерева? Что находится справа от дворца? и т.д.

На контрольном этапе эксперимента для диагностирования математических представлений у детей старшего дошкольного возраста была создана благоприятная непринужденная обстановка. Диагностика проводилась в индивидуальном порядке. При выполнении экспериментальных заданий все дети находились в одинаковых условиях. Для выявления уровня математических представлений у детей старшего дошкольного возраста были использована та же педагогическая диагностика, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Таблица 2 - Результаты сформированности математических представлений у старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента.

Группа	Кол-во детей в группе	Уровни сформированности математических представлений					
		Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Экспериментальная	30	18	60	10	33	2	7
Контрольная	30	16	53	12	40	2	7

Как видно из таблицы 2 уровень математических представлений детей в экспериментальной группе выше, что позволяет сделать вывод, что выдвинутая ранее гипотеза подтверждается.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Наши наблюдения и результаты педагогического эксперимента показали, что в существующих программах по математике (предшкола и 1 класс) нет полной согласованности, как в целях обучения, так и в содержании, что проявляется в переносе учебного материала из 1 класса в предшкольный класс, в непоследовательности формирования математических представлений, несоблюдении единой математической терминологии. Содержание программы предшкольной подготовки не достаточно полно учитывает контингент детей, приходящих в предшкольные классы, а вместе с этим и уровень сформированности у них математических представлений. Использование математических заданий и дидактических игр, отобранных, разработанных и апробированых в экспериментальном классе, направленные на реализацию преемственности в обучении математике старших дошкольников (6 – 7 лет) с учётом рекомендаций учителей 1 класса и результатов наблюдений воспитателей предшкольных классов на основе преемственной связи доказали свою эффективность. Однако непрерывность и преемственность при изучении математики в предшкольном и 1 классах требует развития в использовании математических заданий, которые должны быть разнообразными и дифференцированными, учитывающими зону ближайшего развития ребёнка.

Таким образом, для обеспечения преемственности в обучении математике старших дошкольников 6 – 7 лет и учащихся 1 класса в условиях обновления содержания образования требуется корректировка содержания Программы по математике в предшкольном классе с учётом современных требований к будущим первоклассникам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. Астана. 2010. 63 с.

2 Белошистая А.В. Математическое развитие ребёнка в системе дошкольного и начального школьного образования: автореф. … докт. Пед. наук:. 13.00.02. М., 2004. 43 с.

3 Пустовалова Н.И. Методика формирования математических представлений у старших дошкольников и первоклассников на основе преемственной связи в условиях перехода на 12-летнее обучение: автореф. … канд. пед. наук: - Алматы, 2004. 24 с.

4 Румянцева Л.Е. Совершенствование подготовки детей к обучению в школе на основе инновационных педагогических технологий: – автореф. … канд. пед. наук. – Караганда, 2001. 31 с.

5 Туркина В.М. Установление преемственных связей в преподавании математики в условиях развивающего обучения: автореф. … докт. пед. наук: – СПб., 2003. 39 с.

6 Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Дошкольное воспитание и обучение. Астана, 2012.

7 Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное школьное звено) //Начальная школа. 2000. № 4. С. 3-11.

8 Герасимова Р.Е. Психолого-педагогическое обеспечение преемственности дошкольного и начального математического образования в якутских ДОУ//Актуальные психологические проблемы становления личности в современном мире: сб./Магнитогорск: МаГУ, 2001. С. 121 – 153.

9 Должикова Р.А. Преемственность образования детей в дошкольном образовательном учреждении и начальной школе: автореф…канд. пед. науе: 13.00.01. Курган, 1998. 27 с.

10 Сагымбекова П.С. Пути реализации дошкольного воспитания при подготовке детей к обучению математике //Начальная школа Казахстана. 2009. № 9. С. 234-235.

11 Филатова И.С. Реализация преемственности обучения математике дошкольников и учащихся начальной школы//Сборник конференций НИЦ Социосфера. Современные тенденции развития дошкольного и начального образования в Дальневосточном регионе. 2013. № 1. С. 242-247.

12 Еник О.А. Профессиональная подготовка студентов к работе по обучению дошкольников математике// Вектор наук. Серия: педагогика, психология. 2012. № 4(11). С. 95-97

13 Николау Л.П. Осуществление преемственности между дошкольным и начальным образованием при обучении математике//Начальная школа. 2009. № 2. С. 33-37.

14 Кучер Т.П., Пустовалова Н.И. Формирование математических представлений у старших дошкольников и первоклассников на основе преемственной связи в условиях перехода на 12-летнее обучение /Continuity between the primary general and main general education: contents,

management, monitoring: materials of the international scientififi c conference on April 18–19, 2014. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». 272 p.

15 Преемственность в обучении математике в детском саду и начальной школе: Учебное пособие / Сост. Абылкасымова А.Е., Пустовалова Н.И., Кучер Т.П. – Петропавловск: СКГУ им. М. Козыбаева, 2006. 203 с.

16 Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 13.01.2015 г.)

17 Программа предшкольной подготовки детей 6 и 7 лет в условиях школы, РИК КАО им. И Алтынсарина, Астана-Алматы, 2005. 128 с.

18 Сатимбекова М.С., Наурызбаева А.Н., Ауельбаева С.С. Математика: методическое пособие для обучения детей 6-7 лет по программе предшкольной подготовки в условиях школы. Алматы: «Алматыкітап баспасы, 2009. 69 с.

19 Математика**.** Учебная программа для 1 – 4 классов общеобразовательной школы. – Астана: НАО им. И.Алтынсарина, 2013. 22 с.

20 Модель выпускника дошкольной организации как основа формирования его ключевых компетентностей в условиях перехода на 12-летнее образование: Методическое пособие / Слепнёва В.П., Тенебаева М.А. – Астана, 2012. 158 с.

21 Оспанов Т.К., Утеева К.А., Кайынбаев Ж.Т., Ерешева К.А. Методическое руководство к учебнику «Математика 1»./Для учителей 1 класса общеобразоват. шк. Алматы: Атамұра, 2009. 192 с.

ENSURING CONTINUITY IN TEACHING MATHEMATICS OLDER PRESCHOOLERS 6-7 YEARS AND STUDENTS IN THE FIRST CLASS RENOVATION OF EDUCATIONAL CONTENT

© 2015

N.I. Pustovalova, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair "Pedagogy"
V.G. Pustovalova, master of arts in pedagogic, assistant professor of the chair "Theory and Methods of primary and pre-school education"
North-Kazakhstan State University. M. Kozybayev, Kazakhstan (Petropavlovsk)

Abstract. Solving the problem of ensuring continuity in teaching mathematics older preschoolers 6 - 7 years in preschool classes and students of the first class in terms of updating the content of education is one of the unsolved problems in modern education Republic of Kazakhstan. The problem of continuity in education and upbringing of children in recent decades transformed from a domestic to a science-based process that takes into account developments in the field of pedagogy, psychology, physiology, techniques and other sciences. Overcome the challenges of formation and development of the personality of the child provides as one of the prerequisites for learning continuity of upbringing and education process, starting from an early age. It acquires special significance in transition, in particular, the transition from one social status - graduate preschool class to another - a student of the first class. Continuity in a general sense means providing orientation of education and training to meet the challenges not only of this, but the next period of a child's life. The essence is to ensure the continuity of the gradual development and deepening of knowledge in the complication of the requirements for mental activity in the formation of personal and social behavior of the future student. By continuity, we understand the sequence and consistency in the location of training material, communication and coordination of education levels and stages of educational work, which is characterized by the comprehension of the material covered in the new, higher level, reinforcement of existing knowledge with new, opening new connections, so the quality of knowledge, skills increases.

Keywords: mathematics, continuity, older preschoolers, primary school pupils, PPE Class.

УДК 378.146

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

© 2015

Н.И. Пустовалова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Педагогика»
А.Б. Кушумбаев, кандидат технических наук, доцент кафедры «Строительство и дизайн»
М.В. Федяева, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Психология»
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Казахстан (Петропавловск)

Аннотация. Проблема качества образования всегда была и остается одной из актуальных проблем высшего профессионального образования. В связи с модернизацией образования и внедрением Болонского процесса в РК происходят изменения требований к качеству образования и системе её оценки. Выпускник вуза должен соответствовать не только требованиям ГОСО РК, выражающимся в совокупности компетенций, сформированных за время обучения, но и требованиям работодателей, у которых ему предстоит работать. Важнейшей задачей, стоящей перед современными вузами, является и повышение качества обучения. Одним из направлений, способствующих решению данной задачи, выступает рейтинговая система оценки учебных достижений студентов вузов, которая оказывает влияние на формирование учебной мотивации. Рейтинговая оценка системы знаний предполагает систему накопления условных единиц (баллов) знаний в течение всего аттестуемого периода. В зависимости от количества баллов, полученных за каждый выполненный вид учебной деятельности, студент по завершении курса получает достаточно адекватную совокупную оценку. Такой подход позволяет в комплексе оценить прилежание студента, его учебную активность, уровень усвоения материала, а также влияет на развитие мотивации его учебной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, учебная мотивация, рейтинг, рейтинговая система, контроль знаний студентов, оценка, учебные достижения, рубежный контроль.

Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными и практическими задачами. Модернизация содержания высшего образования в условиях информационного общества, проводимая в последние годы в Республике Казахстан зависит от многих факторов и условий, ориентированных на выявление резервных возможностей качества подготовки будущих специалистов [1].

Важнейшей задачей, стоящей перед современными вузами, является повышение качества обучения. Одним из направлений, способствующих решению данной задачи, выступает рейтинговая система оценки учебных достижений студентов и её влияние на формирование учебной мотивации.

Контроль качества учебных достижений студентов является одним из основных элементов оценки качества образования, важнейшим компонентом образовательной системы и частью учебного процесса. В объективной оценке качества учебных достижений специалистов должны быть заинтересованы все субъекты педагогической деятельности, поскольку количественная и качественная стороны уточняют сведения об уровне обеспечения страны профессиональными педагогическими кадрами [2].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Как отмечают В. А. Аванесов [3], В.И. Луцейвович [4], Г. Н. Рябинина [5], Е.Б. Логинов [6] и др., контроль качества учебных достижений студентов является одним из основных элементов оценки качества образования, важнейшим компонентом образовательной системы и частью учебного процесса. Стремление к более гибкому и эффективному, стимулирующему студентов «количественному измерению» учебных достижений студентов привело к введению параллельных систем оценок, к числу которых относится рейтинговая система оценивания.

В работах А.Н. Байтулаковой [7], Б.И. Додонова [8], А.К. Марковой [9] и др. применение рейтинговой системы оценивания позволяет создать оптимальные условия для учета индивидуальных особенностей студента. Следовательно, растет заинтересованность и успешность студента, что делает процесс развития мотивации учебных достижений более эффективным.

В объективной оценке качества учебных достижений студентов (Л.С. Илюшин, Л.И. Афонина, Н.Т. Ломакина) должны быть заинтересованы все субъекты педагогической деятельности, поскольку количественная и качественная стороны уточняют сведения об уровне обеспечения страны профессиональными педагогическими кадрами [10].

Анализ состояния проблемы контроля и оценки учебных достижений в условиях реализации рейтинговой системы обучения позволил сделать вывод о том, что на сегодняшний день остается неразрешенным ряд противоречий:

- между современными требованиями к подготовке выпускника вуза как конкурентноспособного специалиста и недооценкой возможности системы оценивания его учебных достижений в период обучения;
- между необходимостью перехода на новую систему оценивания учебных достижений студентов и недостаточной разработанностью теоретических основ, способствующих этому процессу;
- между возможностями развития мотивации учебной деятельности студентов в условиях рейтинговой системы и недостаточной разработанностью критериев оценивания учебных достижений.

Обозначенные противоречия позволили сформулировать проблему исследования, которая заключается в выявлении возможности влияния рейтинговой системы оценивания учебных достижений на мотивацию учебной деятельности студентов.

Формирование целей статьи (постановка задания). Принимая во внимание проблему исследования и необходимость разрешения выше обозначенных противоречий, нами было проведено исследование, целью которого являлось выявление влияния рейтинговой системы оценивания учебных достижений студентов на развитие мотивации учебной деятельности.

Понятие «мотивация» используется в современной науке в двояком смысле: как обозначающая систему факторов, детерминирующих поведение, и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне [11, с. 264-265].

Согласно определению Л.И. Божович, «мотив — это то, ради чего осуществляется деятельность, в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [12, с. 121-126].

Мотивация является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности, но и, что очень важно, существенной харак-

теристикой самого субъекта этой деятельности [13, с. 264-266].

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, организацией образовательного процесса; в-третьих, субъективными особенностями обучающихся (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, самооценка); в-четвертых, субъективными особенностями педагога и, прежде всего, системой его отношений к обучающимся, к делу; в-пятых, спецификой учебной дисциплины [14, с. 3-28].

В.Е. Мусина пишет, что «исследователи Л. С. Илюшин, Л.И. Афонина, Н.Т. Ломакина и др. рассматривают учебные достижения с позиции «процесс-результат», то есть как позитивные субъективно-значимые для данной личности результаты деятельности, как результат соответствия государственным образовательным стандартам, программам и учебному плану, как результат личной активности ученика, его стремления удовлетворить потребности в познании, самоактуализации» [15, с.72].

Учебные достижения – это процесс и результат личностного развития студентов через освоение ими видов деятельности, извлекаемых из социального опыта (познавательной деятельности, способов репродуктивной деятельности, творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений) [16].

В современной практике высшего профессионального образования часто рассматривается рейтинговая система обучения, позволяющая студенту и преподавателю выступать в виде субъектов образовательной деятельности, т. е. являться партнерами [17, с.156].

Рейтинг (от английского «rating» – уровень, разряд) – это индивидуальный числовой показатель. Как существительное, оно переводится на русский язык словами «оценка», «разряд», «класс», «положение». Глагол «to rate» означает «оценивать», «определять положение». В педагогических и психологических измерениях это слово рассматривается как термин, имеющий точно определенный смысл места испытуемого, по измеряемому признаку, среди других членов группы или выборочной совокупности [18, с.179-180].

Рейтинговая система обучения предполагает многобалльное оценивание студентов, но это не простой переход от пятибалльной шкалы, а возможность объективно отразить в баллах расширение диапазона оценивания индивидуальных способностей студентов, их усилий, потраченных на выполнение того или иного вида самостоятельной работы. Рейтинговая система нацелена в первую очередь на повышение мотивации студентов к освоению образовательных программ путём более высокой дифференциации оценки их учебной работы. Одно из обязательных условий рейтинговой системы – это её открытость [19].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Изучение психолого-педагогической литературы по вопросам рейтинговой системы оценивания знаний студентов показало, что взгляды ученых С. Абдыманапова [20], Н.А. Бушнеевой [21], М.П. Батура, Л.В. Ломако, Н.В. Медведенко [22], Ш.М. Калановой [23], Т.Н. Логиновской [24], О.В. Ершова [25] и других различны. Обобщая их взгляды, мы пришли к выводу, что рейтинговая система – это регулярное отслеживание качества усвоения знаний и умений в учебном процессе, выполнение планового объема самостоятельной работы. Рейтинговая система обучения обеспечивает наибольшую информационную, процессуальную и творческую продуктивность самостоятельной познавательной деятельности студентов.

При использовании рейтинговой системы в обучении основной акцент делается на организации активных видов учебной деятельности, на творческое осмысление предложенных задач; взаимоотношения преподавателя и студента носят характер сотрудничества; существует психологическая и практическая готовность преподавателя к фактическому принятию индивидуального своеобразия «Я-концепция» каждого студента; предполагается своеобразие стимулирующих, эмоционально-регулирующих, направляющих и организующих приемов вмешательства преподавателя в самостоятельную работу студентов [17, с. 159].

В исследовании принимали участие студенты 3-го курса СКГУ им. М. Козыбаева (г. Петропавловск, Казахстан) и ОмГПУ (г. Омск, Россия) специальностей «Педагогика и психология» (ППС) и «Дошкольное обучение и воспитание» (ДОВ) в количестве 79 человек.

Исследование осуществлялось через апробацию разработанной системы рейтинговых заданий по дисциплине «Педагогическая психология», направленных на развитие мотивации учебной деятельности студентов и их успеваемость, способствующих развитию мотивации учебных достижений студентов. Система рейтинговых заданий состоит из последовательных заданий с использованием инновационных методов и приемов обучения, выполняя которые, студенты зарабатывают определенный балл. Задания, направлены на организацию учебного процесса и создание специальных условий, мотивирующих обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности.

Таблица 1- Пример рейтинговых заданий по дисциплине «Педагогическая психология.

№	Тема занятия	Цель	Ход занятия	Задания СРСП	Итог
	Психология педагогического коллектива	проанализировать процесс развития коллектива	1.введение в тему; 2.модель развития коллектива; 3.процесс развития коллектива; 4.выработка рекомендаций для каждой из стадий	метод «6б». Группа разделена на более мелкие группы, численностью по 6 человек. После того, как группа получит задание, ей дается 6 минут на обсуждение вопроса. В конце занятия подводятся итоги: -каковы выводы, сделанные вашей группой?; -как сравниваются между собой или отличаются друг от друга доклады различных групп?; -как влиял лимит времени на способность вашей группы выработать содержательный набор ответов?	Выставление баллов (100 баллов)

Опытное исследование включало несколько этапов. На начальном этапе опытной работы нами применялась методика А.А. Реана, В.А. Якунина, модификация Н.Ц. Бадмаевой для диагностики учебной мотивации студентов.

Анализ полученных результатов показал, что самые высокие показатели отмечаются по шкале «коммуникативные мотивы». Низкие показатели отмечены по шкале «мотив избегания» и шкале «мотив престижа». Все мотивы находятся в иерархических отношениях между собой и в течение человеческой жизни могут меняться местами; второстепенные мотивы могут стать определяющими при смене жизненной ситуации или смене ведущего типа деятельности. От качественной характеристики мотивации (содержания мотивации) зависит продуктивность познавательной деятельности, уровень реализации возможностей человека в решении стоящих перед ним задач.

На основе вышеизложенного, мы акцентируем внимание на том, что доминирование того или иного типа мотивации объясняет активность, или пассивность обучения, выступает центральным психологическим регулятором учебных достижений и стержнем внутренней мотивации.

Для изучения успеваемости студентов использова-

лись результаты 1-го рубежного контроля учебных достижений студентов по дисциплине «Педагогическая психология». Полученные данные отражены в таблице 2.

Таблица 2 - Результаты рейтингового контроля и оценки учебных достижений на начальном этапе опытной работы

Результаты рейтинговой системы контроля	ППС		ДОВ	
	Среднее	%	Среднее	%
1 рубежный контроль	74,54	75 %	74,29	74 %

На основании результатов начального этапа исследования нами была разработана система рейтинговых заданий по дисциплине «Педагогическая психология», для выполнения которых применяются различные интерактивные методы, приемы, направленные на включение студентов в активную познавательную деятельность.

Приведём пример рейтинговых заданий по дисциплине «Педагогическая психология» для выполнения на занятиях самостоятельной работы студентов с преподавателем (СРСП).

Тема 1. «Исторические аспекты развития педагогической психологии. Этапы становления педагогической психологии как науки». Цель занятия заключается в осознании студентами исторических аспектов развития педагогической психологии как науки. В проведении занятия использовался метод «вопрос- ответ». Студенты делятся на группы, каждая группа составляет вопросы по теме занятия и задает другой команде по желанию.

Данный метод позволяет включить в познавательную деятельность всех студентов. После ответа на все подготовленные вопросы студенты заполняют таблицу «Знаю», «Узнал», «Хочу узнать».

По окончании работы преподаватель подводит итоги, анализирует занятия, оценивает результаты работы студентов согласно подготовленным критериям. Данное занятие предусматривает развитие теоретических знаний по обозначенной теме, а методика проведения формирует коммуникативные мотивы, которые являются составной частью деятельностной мотивации.

Тема 2. «Концепции педагогического процесса и его психологические основания». Студенты знакомятся с основными концепциями педагогического процесса. В методике проведения данного занятия используется ролевая игра «Заседание лаборатории нерешенных проблем». Студенты работают в группах. Основная задача каждой лаборатории – группы подготовить научный доклад на заседание ученого совета. В заключении студенты составляют кластер по теме занятия.

На контрольном этапе опытной работы повторно проведена методика диагностики учебной мотивации студентов. Сравнительные результаты представлены на рисунке 1.

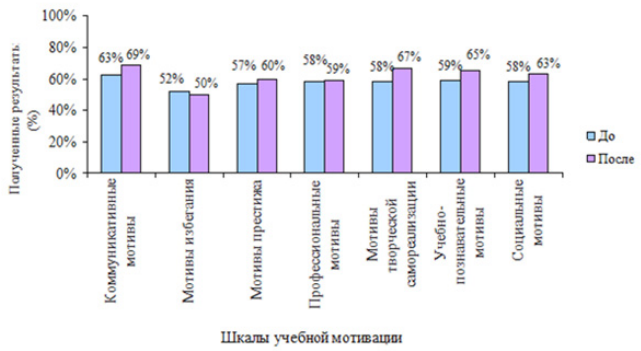


Рисунок 2 - Результаты диагностики учебной мотивации студентов на начальном и контрольном этапах опытной работы

Анализ полученных результатов показал, что самые высокие показатели так же отмечаются по шкале «коммуникативные мотивы». Отметим, что после использования системы рейтинговых заданий в группе ППС уровень коммуникативных умений повысился, хотя на начальном этапе уровень коммуникативных умений был выше в группе ДОВ – 08. Анализ полученных результатов показал, что самые высокие показатели так же отмечаются по шкале «коммуникативные мотивы».

Отметим, что после предложенной нами системы рейтинговых заданий в группе ППС уровень коммуникативных умений повысился, хотя на начальном этапе уровень коммуникативных умений был выше в группе ДОВ. По шкале «учебно–познавательный мотив» показатели группы ППС-08 превышают показатели группы ДОВ по данному мотиву учебной деятельности. Хотя на начальном этапе нами отмечалось равномерное распределение показателей по шкале «учебно – познавательый мотив» в обеих группах.

По шкале «мотив избегания» показатели группы ДОВ превышают показатели группы ППС. По шкалам «мотив престижа», «профессиональный мотив», «социальные мотивы» различия между группами незначительны.

Далее с целью изучения динамики учебных достижений студентов, был проведён сравнительный анализ результатов 1-го и 2-го рубежных контролей.

Таблица 3- Результаты рейтингового контроля и оценки учебных достижений на контрольном этапе исследования

Результаты рейтинговой системы контроля	ППС		ДОВ	
	Среднее	%	Среднее	%
1 рубежный контроль	74,54	75 %	74,29	74 %
2 рубежный контроль	79,52	80%	74,93	76%

Анализ данных результатов позволил констатировать о положительной динамике результатов рейтингового контроля в обеих группах, что показывает, что разработанная система рейтинговых заданий способствует повышению уровня учебной мотивации студентов и повышению учебных достижений.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. А*нализ различных научных источников и результаты, проведённого нами исследования, позволили раскрыть возможности влияния рейтинговой системы оценивания учебных достижений на развитие мотивации студентов и сделать следующие выводы:

1.Рейтинговая система оценивания позволяет оценить совокупные академические успехи студентов и дать более глубокий анализ результатов обучения, оценить те области деятельности студента, которые не может охватить академическая оценка и акцентирует внимание студента к наиболее важным видам деятельности.

2. Рейтинговая система оценивания позволяет каждому студенту рассчитать суммарное количество баллов и определить место, которое он занимает в группе, на курсе, в вузе, что обеспечивает интерес студента к учебной деятельности и ориентирует его на успешность в ней.

3. Рейтинговая система оценивания создает выгодные условия для учета индивидуальных особенностей студента, позволяющие им выстраивать персональный рейтинг, учитывающие способности и возможности самого студента.

4. Рейтинговая система оценивания создает условия для мотивации самостоятельности студентов средствами своевременной и систематической оценки результатов их работы в соответствии с реальными достижениями.

5. Рейтинговая система оценивания создаёт оптимальные условия для учёта индивидуальных особенностей студента, содействует систематическому усвоению знаний. Следовательно, растёт заинтересованность и успешность студента, что делает процесс развития мотивации учебных достижений студентов более эффек-

тивным.

6. Изучение структуры мотивации студентов показало, что помимо осознаваемых мотивов, существуют и менее осознаваемые мотивы, но реально действующие и непосредственно побуждающие к учению. Это мотивы творческой самореализации и коммуникативные мотивы. Мы пришли к выводу, что наряду с учебно-познавательными мотивами, являющимися ведущими в период обучения в вузе, большую побуждающую силу имеет коммуникативная мотивация. А мотивы творческой самореализации могут проявляться в зависимости от системы обучения в вузе. Развитие общих умственных способностей обусловлено не отдельными мотивационными факторами, а системой мотивационных факторов. Системой мотивационных факторов развития общих умственных способностей активно выступает коммуникативная, учебно-познавательная и творческая мотивация.

7. В условиях реализации рейтинговой системы контроля и оценки учебных достижений студентов была выявлена положительная динамика развития учебной мотивации, а разработанная система рейтинговых заданий по дисциплине «Педагогическая психология», для выполнения которых используются различные интерактивные методы и приемы, позволяет включить студентов в активную познавательную деятельность..

Таким образом, анализ результатов исследования позволяет заключить, что основная цель исследования достигнута и подтверждена выдвинутая нами гипотеза: рейтинговая система оценивания учебных достижений в образовательном процессе вуза является условием развития учебной мотивации, если: определены возможности ее влияния на учебную мотивацию студентов; обоснована и разработана система рейтинговых заданий, инициирующих познавательную самостоятельность студентов; разработан критериально-оценочный инструментарий, позволяющий анализировать и объективно оценивать учебные достижения, как педагогу, так и студенту.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. Астана. 2010. 63 с.

2 Абдыманапов С. Концептуальные и практические проблемы применения рейтинга и тестирования в системе образования // Вестник высшей школы Казахстана. 2000. №3.- С. 23-31.

3 Аванесов В.С. Рейтинг студента // Школьные технологии. 2006. №5. С.179-181.

4 Луцейкович В.И., Соколов П.И. Рейтинговая оценка знаний: опыт применения в условиях реального учебного процесса // Высшая школа. 2000. №3. 4. С. 58-61.

5 Рябинина Г.Н., Жанабердиева К.А., Акимбаева Г.М., Фетьковская Т.Ю., Жовниренко Ч.В. Преимущества рейтинговой технологии // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2008. №5. С. 44-47.

6 Логинов Е.Б. Определение уровня знаний студентов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3 (12). С. 142-147.

7 Байтулакова А.Н., Сарыбаева М.А. Современные средства оценивания результатов обучения // Профессионал Казахстана. 2010. №2. С.6-8.

8 Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. 2000. №4. С. 126-130.

9 Маркова А.А. Рейтинговая система контроля и оценки знаний как фактор повышения мотивации учащихся // Педагогика. 1999. №1. С.12-15.

10 Бойцова А. А., Дроздов В. И. Модульно-рейтинговая система на базе тестовых технологий// Высшее образование в России. 2005, №4. С. 44-49.

11 Ильин Е.П. Мотивация и мотивы.- СПб.: Питер, 2006. 512 с.

12 Божович Л.И. Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности // Психология в вузе. 2008. №5. С. 121-150.

13 Сластенин В.А. и др. Педагогика. Уч. Пособие для студентов педагогических учебных заведений.- М.: Школьная Пресса, 2002. 512 с.

14 Гордеева Т.О. Мотивационные факторы, влияющие на достижения в учебной деятельности, или мотивация обучения: пять условий успеха // Психология в вузе. 2005. №4. С. 3-28.

15 Мусина В.Е. Мониторинг учебных достижений в профессиональной деятельности учителя. Ярославский педагогический вестник. 2009. №2 (59). С. 71 – 73.

16 Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. Учебник.- М.: Изд. Центр «Академия», 2006. 384 с.

17 Сборник научно-методических статей. Современные технологии университетского образования /под ред. М. А. Гусаковского. М.: БГУ, выпуск №4, 2006. 257 с.

18 Каланова Ш.М., Бишимбаева В.К. Тотальный менеджмент качества в высшем образовании. Учебное пособие – практикоориентированная монография.- Астана: Издательство «Фолиант», 2006. 476 с.

19 Ефремова Ж.Д. Рейтинговая система оценки знаний как фактор повышения эффективности обучения в высшей школе // Высшая школа. 2003. №3. С.21-22.

20 Абдыманапов С. Тестирование и рейтинг в контексте современной системы образования // Поиск 2000. №3. С.6-8.

21 Бушнеева Н.А. Основные сведения о рейтинговой системе оценки успеваемости // Научный мир Казахстана 2009. №1. С. 3-6.

22 Батура М.П., Ломако Л.В., Медведенко Н.В. Модульно-рейтинговая технология оценки достижений студентов вуза // Стандарты и мониторинг в образовании 2008. №1. С.18-21.

23 Каланова Ш.М., Бишимбаева В.К. Опыт внедрения рейтинговой системы контроля знаний студентов // Вестник высшей школы Казахстана 2001. №5. С. 35-39.

24 Логиновская Т.Н., Лукачева С.В. Положение о модульно-рейтинговой технологии обучения. - Красноярск: РИОСИБ ГТУ, 2004. 24 с.

25 Ершова О.В., Мишулина О.А. Рейтинговая оценка знаний студентов технического университета как средство повышения качества профессиональной подготовки // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 149-151.

RATING SYSTEM EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS AS A CONDITION OF MOTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS

© 2015
N.I. Pustovalova, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair "Pedagogy"
A.B. Kushumbaev, candidate of technical sciences, associate professor of the chair "Construction and design"
M.V. Fedyaeva, master of arts in pedagogic, assistant professor of the chair "Psychology"
North-Kazakhstan State University them M. Kozybayev, Kazakhstan (Petropavlovsk)

Abstract. The problem of the quality of education has always been and remains one of the most pressing problems of higher education. In connection with the modernization of education and implementation of the Bologna process in Kazakhstan is changing requirements for quality education system and its evaluation. A graduate of the university must not only conform to the requirements of SES RK, expressed in the aggregate competencies, formed during training, but also the requirements of employers, who would have to work. The most important challenge facing modern universities, and is improving the quality of education. One of the areas that contribute to the solution of this problem appears rating system of academic achievements of university students, which affects the formation of educational motivation. Rating evaluation system includes a system of knowledge accumulation conventional units (points) knowledge throughout the attestation period. Depending on the number of points received for each type of training activities performed, the student upon completion of the course gets enough adequate collective assessment. This approach allows the complex to evaluate the student's diligence, his educational activity, the level of mastery of the material, but also affects the development of the motivation of its training activities.

Keywords: motivation, learning motivation, rating, rating system, monitoring student learning, assessment, academic achievement, landmark control.

УДК 37.01.(063)

ВОСПИТАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ, ПЕРЕЖИВШИХ НАСИЛИЕ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВЫХ СИТУАЦИЙ

© 2015
И.В. Овчинникова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология и педагогика»,
Е.В. Пчелинцева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Психология и педагогика», докторант Мурманского государственного университета
Ивановская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения России, Иваново (Россия)

Аннотация. Общественные и политические перемены, происходящие в современном обществе, актуализировали проблему преодоления последствий насилия над детьми, являющуюся одной из самых сложных научных категорий, а также предметом исследования различных областей знания. Изучение этого явления имеет многовековую историю, различные подходы и толкования. Понятие преодоление последствий насилия употребляется достаточно широко и распространяется на многие жизненные ситуации, процессы, а потому является одним из приоритетных направлений обеспечения жизнедеятельности человека. Современная социально-экономическая ситуация, модернизация общества в целом, выдвигают необходимость обоснования эффективных путей преодоления последствий насилия над ребенком, защиты детства, поиска оптимальной модели помощи детям, пережившим насилие, ее функционирования в современной России в аспекте гуманистической парадигмы образования. В контексте настоящего исследования особый интерес вызывает специальное проектирование системы творческого взаимодействия взрослого с ребенком, пережившим насилие. Путем воспитания творческой направленности личности, интерпретируемой нами как личностно-возрастная характеристика развивающейся психической деятельности ребенка, и, во-вторых, как показатель выраженности устойчивых мотивов, возможно, формировать не только нравственно-эстетические чувства, но и волевую готовность к преодолению последствий насилия. Непременным условием активизации ребенка, пережившего травмирующую ситуацию служит использование проблемно- поисковых ситуаций, содержание которых направлено на формирование умений ребенка проявить самостоятельность, инициативу, готовность отступить от заданного образца, «разрушить» инструкцию и проявить оригинальность.

Ключевые слова: феномен преодоления последствий насилия, творческая направленность личности, проблемно - поисковые ситуации, творческие виды деятельности.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

В настоящее время, как отмечается многими исследователями (Е.Н. Волкова [2], Л.Н.Галигузова [4], И.Н.Григович [5], А.И.Захаров [5], А.Н.Зимина [6], Е.О.Смирнова [3], все актуальнее становится проблема преодоления последствий насилия над детьми.

Начавшееся радикальное обновление, в сфере образования, раскрывающего ценностный потенциал детства, сопровождаются созданием благоприятных условий для развития общих и индивидуальных способностей ребенка, что детерминирует активные поиски ученых в этой области в историко-педагогическом и теоретико-прикладном аспектах [4, с. 57]. На сегодняшний день мировое сообщество признает проблему насилия, жестокого обращения и пренебрежения нуждам детей как одну из самых острых и актуальных проблем современного мира [3]. Между тем в последние годы в различных сферах социокультурной жизни, включая опыт воспитания, существуют общепринятые подходы к преодолению последствий насилия, ориентированные на аккультурацию западных образцов, без учета накопленного опыта в отечественной медико-психолого-педагогической, социологической литературе.

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

Научные исследования в области образования (О.В. Гукаленко, Е.Н. Дронова, Л.Я. Олиференко, Е.Е. Чепурных и др.) оказали существенное влияние на эволюционное развитие отечественной педагогической

мысли, но в то же время не способствовали фундаментальному осмыслению преодоления последствий насилия над ребенком в педагогическом измерении [2,с.134]. Что касается определения понятия насилие, то, как указывает в своих исследованиях И.Н. Григович, Н.Г. Павлова [2,с.58], по отношению к ребенку дошкольного возраста, это есть «жестокое обращение с детьми, включающее в себя любую форму плохого обращения, допускаемого родителями, опекунами попечителями (другими членами семьи ребенка). Жестокое обращение подразумевает не только побои, нанесение ран, сексуальные домогательства и другие способы, которыми взрослые люди калечат тело ребенка. Это унижения, издевательства, различные формы насилия над ребенком, ранящие его душу» [4, с.58].

Проблеме выявления источников насилия над детьми, посвящены исследования А. А. Асмолова [1], Т.А. Марковой [3], Р. В. Овчаровой [4], М.И.Лисиной [2], Т.А.Репиной [2]. Ведущие педагоги, психологи связывают рост насилия, во-первых, с его оправданием, а во-вторых, с неопределенностью ценностных ориентаций, когда люди ушли от норм страха тоталитарного времени, но еще не пришли к нормам совести. «К сожалению, уроки порки не проходят «зря»: ребенок теряет веру в то, что он любим, начинает ожидать следующего удара, проникается желанием отомстить, привыкает к страданиям, боли (позже он может выплеснуть гнев на сверстников, собственных детей)» [1,с.284].

С учетом вышеизложенного возможно предположить, что неясные представления о преодолении последствий насилия над детьми становятся причиной различий в трактовке многих проблем в образовании, особенно тех, которые связаны с социализацией личности в обществе.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Современная социально-экономическая ситуация, модернизация общества в целом, выдвигают необходимость обоснования эффективных путей преодоления последствий насилия над ребенком, защиты детства, поиска оптимальной модели помощи детям, пережившим насилие, ее функционирования в современной России в аспекте гуманистической парадигмы образования.

Под насилием понимается в первую очередь «принудительное воздействие физического, психологического, экономического или сексуального характера на кого-либо с целью контроля и подчинения собственной власти. В массовом сознании насилие, чаще всего сводится к стереотипу исключительно физического надругательства над личностью».

Определяя, сущность образовательной модели преодоления последствий насилия, с нашей точки зрения, важным является воспитание творческой направленности личности ребенка на основе моделирования проблемно - поисковых ситуаций в совместной продуктивной деятельности детей со взрослыми.

Понятие «направленность личности» трактуется психологами как «устойчивая доминирующая система мотивов, возникающая в процессе жизни и воспитания, и подчиняющая себе все сферы жизнедеятельности человека» (Л.И. Божович), «как результат возникновения доминирующих мотивов поведения, свойство мотивационно-потребностной сферы» (М.З. Неймарк), «как условие существования любого вида жизнедеятельности человека» (П.М. Якобсон), «как глубинно-личностное образование, формирующееся на основе комплекса мотивов узколичностного удовлетворения, на основе романтизма происходящего, игры» и пр. (С.К. Костюк, А.Е. Петровский) [6,с.28].

Универсальной единицей процесса воспитания творческой направленности личности являются проблемно – поисковые ситуации, стимулирующие творческую активность, обеспечивая тем самым развитие психических процессов, потребности детей в преодолении неопределенности, проблемности жизненных ситуаций.

Как отмечает В.П.Зинченко, «чем выше неопределенность, незавершенность объектов, предметов действительности, в той или иной ситуации, тем сильнее проявления психологической активности» [5.с.94]. При взаимодействии с ними, познавая их связи и отношения с другими объектами окружающей действительности, дети проявляют с целью разрешения неопределенности творческую активность или, по определению В.М.Коротова «самодеятельность личности» [3,с 58].

Проблемная ситуация, содержание которой основано на психологически переживаемой близкой субъекту ситуации насилия, выступает уже не только как механизм познавательной деятельности ребенка, но и как психологический механизм человеческого поведения в ситуациях, требующих принятия новых решений и порождения новых ценностей, смыслов. При отборе содержания проблемно – поисковых ситуаций необходимо принять во внимание то, что ситуации должны включать разнообразные эмоционально – насыщенные сведения, отражающие ценности, традиции социально – значимые для ребенка. Так, ситуации моделирования могут быть представлены в конкретных видах деятельности дошкольника (игра, рисование, художественный труд, лепка и т.д.).

На проблемно-творческой основе следует проектировать целостное образовательное содержание, включающее работу с детьми по преодолению последствий травмирующей ситуации. Так, проблемно – поисковые ситуации в процессе оказания помощи ребенку, пережившему насилие, направлены на проявление им самостоятельной ответной реакции на незаконченный сюжет игры, незавершенный рассказ, сказку, рисунок без подсказанного ему ответа. Отступления от образца на основе имеющегося опыта, самостоятельное нахождение ответа на поставленную проблему осуществляется ребенком, пережившим насилие, как творческий акт-поступок, в результате которого возникает новый сюжет сказки, необычный рисунок, в которых отражаются преобразования, направленные на решения личностной проблемы.

Проектирование проблемно – поисковых ситуаций в процессе оказания помощи детям, пережившим насилие, включает в себя следующие этапы.

Начальным звеном в проектировании последовательности ситуаций является предоставление ребенку права выбора игрушки, от лица которой взрослый моделирует его деятельность, устанавливая доверительные взаимоотношения. Очень важно на данном этапе педагогу, оказывающему помощь в преодолении последствий насилия, понять не только причину травмирующей ситуации, но и скорректировать содержание ситуации, позволяющей ребенку вынести травмирующие переживания вовне, освободиться от переизбытка эмоций и чувств.

Обычно дети выбирают самую большую и красивую игрушку себе, а самую маленькую – педагогу. Если зависимость обратная, т.е. ребенок выбирает для себя игрушку меньшую и менее красивую (привлекательную), чем дает участвующим в игре взрослым, то это может свидетельствовать о невротически сниженной самооценке [2, с.247].

Большие и маленькие мягкие игрушки выступают в качестве заменителя тела матери, или, по терминологии известных психоаналитиков Д. Винникотта, Р. Столороу, транзиторного, т.е. переходного объекта. Потребность выбирать такие игрушки обусловлена желанием компенсировать дефицит тактильного, телесного контакта и других форм невербального эмоционального общения, значимого для ребенка [6,с.118].

Участие ребенка в разрешении проблемно – поисковой ситуации на втором этапе, предполагает постепенный переход от репродуктивной к творческой деятельности. При этом педагог может начать с сочинения сказочной истории, где участвуют выбранные ребенком

игрушки, каждый раз привлекая его к продолжению сказочного сюжета, используя разнообразные средства художественной выразительности (украсить игрушки, сделав их «волшебными», используя абстрактные игрушки в магической функции «волшебных» игрушек, а также для замещения любого недостающего для игры предмета, персонажа).

Отождествляя себя с игрушкой, ребенок приобретает опыт социального общения, проигрывая разные модели поведения – «роли», находит выход из сложившихся ситуаций самостоятельно. При этом дети естественным образом переносят способы, взаимодействия со сверстниками непосредственно за пределы игровой комнаты, наблюдая других детей, ребенок обретает смелость, необходимую для того, чтобы попробовать сделать то, что ему хочется.

Помогая ребенку выплеснуть наружу свои эмоции, чувства, педагог решает задачу воспитания творческой направленности личности, развивая способность проявить себя, выразить свое собственное мнение в решении проблемной ситуации [6,с 58]. Помогая, ребенку «выплеснуть наружу эмоции, чувства, настроения», предлагая возможность проиграть, пережить, осознать конфликтную ситуацию, какую-либо

С помощью игры с игрушками дети способны выразить свои чувства и переживания; проиграть, то есть вновь пережить и, следовательно, отработать травматическую ситуацию насилия; наконец, проявить себя в безопасной, комфортной обстановке.

Поэтому критериями для оценки позитивной динамики являются следующие изменения:

- ребенок разрешает проблемно – поисковую ситуацию, проявляя при этом творческую направленность, инициативу в выборе различных средств выразительности (краски, карандаши, аппликирование готовых изображений, лепку и др.) с целью выражения своих чувства, переживания;

- ребенок проявляет желание сотрудничать с педагогом, стремление найти совместный выход из конфликтной ситуации и принять свое решение.

Завершающим этапом проектирования проблемно – поисковых ситуаций является предложение ребенку придумать продолжение абстрактных сказочных ситуаций.

Сущность абстрактных сказочных историй заключается в самостоятельной эмоциональной, выразительной творческой передаче несложного сюжета новой сказочной истории и самостоятельного принятия решения, выхода из создавшейся ситуации.

Определенная последовательность проблемно – поисковых ситуаций способствует воспитанию творческой направленности личности, что является эффективным средством преодоления последствий насилия.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Суммируя вышеизложенное, можно утверждать, что в ходе исследования была отработана психолого - педагогическая модель оказания помощи детям, пережившим насилие, ведущим средством которой является воспитание творческой направленности личности ребенка на основе решения проблемно - поисковых ситуаций. Она включала

- пересмотр места и роли самостоятельной творческой деятельности в процессе преодоления последствий насилия над ребенком (свобода самовыражения в решении проблемно – поисковых ситуациях, сотворчество взрослого и ребенка);

- отработку методических приемов преподнесения травмирующей ситуации в различных видах продуктивной деятельности, обеспечивающих преодоления последствий насилия, создавая «безопасное пространство» для детей (сюжетные игры, образные рассказы, речевые суждения, сказки, театрализованные представления, незаконченные изображения, рисунки и т.д.);

- моделирование вместе со взрослым травмирующей ситуации, что помогало ребенку строить деятельность и отношения, соотнося их с имеющимися условиями, своими интересами и интересами других людей;

- отработку метода проблемно – поисковых ситуаций в процессе преодоления последствий насилия, создающих условия для воспитания творческой направленности личности ребенка, нашедшей свое выражение в самостоятельной ответной реакции на происходящее в реальной жизни;

- воспитание творческой направленности личности детей, переживших насилие на материале проблемно – поисковых ситуаций, включенных в художественные виды деятельности, имеющих следующие этапы: свободный выбор изобразительных материалов, учитывающий индивидуальные интересы, предпочтения ребенка; художественное выражение своего настроения, чувств и самостоятельная эмоциональная передача своих интересов, своего замысла.

Таким образом, из приведенных выше рассуждений видно, что вовлекая детей в творчески – продуктивные виды деятельности, предоставляющие ребенку возможность творческой реализации замысла, свободного выбора изобразительных средств, сюжетной линии, цветовой гаммы, образов, взрослые создают «безопасное пространство» преодоления последствий насилия над детьми.

Практическая ценность исследования состоит в возможности использования его результатов в практике работы Центрах помощи детям переживших насилие, попавших в трудную жизненную ситуацию, а также в образовательных и медико-воспитательных учреждениях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асмолов, А.Г. Психология личности. М.: Наука, 1990. 367с.

2. Волкова, Е.Н. Защита детей от жестокого обращения: учебное пособие / Е.Н.Волкова, Т.Н.Балашова, В.В. Волков; под ред. Е.Н.Волковой. СПб.: Питер, 2007. 256 с.

3. Выготский, Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1982.- Т.3. 367 с.

4. Галигузова, Л.Н., Смирнова, Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. М.: Просвещение, 1992. 143 с.

5. Григович И.Н., Павлова Н.Г. Синдром жестокого обращения с детьми. Общие вопросы и физическое насилие. ПетрГУ.: Петрозаводск,2001. 79 с.

6.Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М.: Просвещение, 1986.129с.

7. Зимина, А.Н.Метод творческих заданий. М.: МГПИ, 1999.186с.

EDUCATION OF THE CREATIVE ORIENTATION OF THE INDIVIDUAL CHILDREN, SURVIVORS SIMULATION-BASED PROBLEM-SEARCH SITUATIONS

© 2015

I.V. Ovchinnikova, candidate of psychological sciences associate Professor of «Psychology and pedagogy»
E.V. Pchelintseva, candidate of pedagogical sciences, associate Professor of «Psychology and pedagogy», doctoral candidate at the Murmansk State University
Ivanovo State Medical Academy of the Ministry of health of Russia, Ivanovo (Russia)

Abstract. Social and political changes taking place in modern society, brought the problem of overcoming the consequences of child abuse, which is one of the most complex scientific categories and subject of research in various fields of knowledge. The study of this phenomenon has a long history, a variety of approaches and interpretations. The concept of overcoming the effects of violence is used widely and is applicable to many life situations, processes, and therefore is one of the priority areas of human life. Current socio-economic situation, the modernization of society as a whole, highlight the need to study effective ways of overcoming the consequences of child abuse, child protection, finding the best model of care to children who have experienced violence, its functioning in modern Russia in the aspect of the humanistic paradigm of education. In the context of this study are of special interest special system design creative interaction between adult with child survivors of violence. By fostering creative orientation of the personality, which we interpret as the personality-age characteristics of developing mental activity of the child, and, secondly, as an indicator of the severity of stable motives, it is possible to form not only a moral and aesthetic feelings, but strong willingness to overcome the effects of violence. A prerequisite for the activation of the child survivors of traumatic situation is the use of problem - search situations, the content of which is focused on developing skills of the child to develop independence, initiative, willingness to deviate from a given sample, "destroy" statement and to show originality.

Keywords: the phenomenon of overcoming the consequences of violence, the creative orientation of the personality, problem - search situation, creative activities.

УДК 372

ПРИМЕНЕНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ ОБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ГИМНАЗИИ

© 2015

Н.И. Родионова, преподаватель химии
Магнитогорское общеобразовательное учреждение «Гимназия № 53», Магнитогорск (Россия)

Аннотация. В современных условиях общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетенции, определяющие современное качество образования. Качество образования определяется несколькими критериями и зависит от многих факторов: мотивация обучения, современные образовательные технологии, объективность оценки знаний школьников, организация учебного труда. Одним из подходов, способствующих повышению качества подготовки школьников, является организация процесса обучения с использованием рейтинговой системы оценки. В статье обоснована актуальность использования рейтинговой системы для объективной оценки знаний учащихся гимназии, так как имеет цель дать объективную развернутую оценку знаний (подготовленности) школьника по всем темам учебного предмета в виде его рейтинга, который целесообразно использовать при любой аттестации обучающегося. Автор описывает методику применения рейтинговой системы, которая реализуется в общеобразовательной гимназии. Сформулированы пять основных функций рейтинговой системы: диагностическая, обучающая, воспитывающая, развивающая, организационная, а также принципы реализации выделенных функций. Показано, что организация и эффективное функционирование рейтинговой системы позволяет на практике в наибольшей степени повысить мотивационную направленность личности на успех, сформировать позитивное отношение к обучению, что, несомненно, будет способствовать повышению качества образования.

Ключевые слова: качество образования, рейтинговая система, объективная оценка знаний учащихся, познавательная мотивация, функции, дидактические принципы, методика расчёта рейтинга.

Современный период развития общества характеризуется изменениями, которые затрагивают все сферы деятельности человека. В этих условиях к образованию вообще и к школьному образованию в частности предъявляются более высокие требования в вопросах практической подготовки школьников к продолжению обучения и вступлению их в трудовую деятельность в условиях социально-экономических реформ. В этих условиях модернизация школьного образования предполагает ориентацию не только на усвоение каждым обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности и познавательных способностей. Сегодня общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетенции, определяющие современное качество образования [1].

Качество образования определяется несколькими критериями и зависит от многих факторов. Выделим лишь немногие из них: мотивация обучения, современные образовательные технологии, объективность оценки знаний школьников, организация учебного труда и т.д. [2].

Многолетний опыт работы в качестве преподавателя позволяет отметить, что одним из подходов, способствующих повышению качества подготовки школьников, является организация процесса обучения с использованием рейтинговой системы оценки, которая в общеобразовательных школах практически не применяется [3]. В диссертационных исследованиях и научных статьях показано, что рейтинговая система позволяет повысить мотивы учебной деятельности обучающихся, объединить деятельность всех участников образовательного процесса и объективно оценивать предметные знания и компетенции [4, 5].

В последние годы школьники всё чаще относят химию к числу трудных предметов. В рейтинге популярности среди школьных предметов, по мнению большинства учащихся, она занимает одно из последних мест. Одним из направлений решения данной проблемы является внедрение современных образовательных технологий, в том числе технологий оценки качества знаний,

направленных на повышение мотивации и качества образования.

Рейтинговая система оценивания результатов учебной деятельности учащихся имеет важнейшее значение в совершенствовании учебно-воспитательного процесса. Оценить – значит определить качественный уровень приобретенных знаний, умений и практических навыков. Количественным показателем их качества является отметка, которая выражается в цифрах или баллах [6, 7].

В учебной практике процесс проверки и оценки качества знаний школьников осуществляется недостаточно объективно, а оценка иногда не адекватна уровню знаний. По словам академика Ф.Ф. Королева "Система проверки и оценки знаний – … весьма слабый участок в работе школы… Субъективизм оценок… приносит определенный вред не только развитию отдельной личности, но и … всему обществу. Мы наблюдаем этот субъективизм на протяжении процесса обучения – от четвертого класса до поступления в аспирантуру; и в тех случаях, когда экзамен принимает один человек, и когда этим занята целая комиссия. Не такие уж редкие случаи, когда за один и тот же ответ один член комиссии ставит "двойку", а другой "пятерку".

Рейтинговая система позволяет повысить объективность оценки, так как имеет цель дать объективную развернутую оценку знаний (подготовленности) школьника по всем темам учебного предмета в виде его рейтинга, который целесообразно использовать при любой аттестации обучающегося [8, 9].

Анализ литературных источников по рейтинговым системам оценивания (О.И. Бородина, А.М. Половко, Н.В. Тельтевская, Р.Я. Касимов, Ю.В. Федотов, Л.Г. Устинова) позволяют нам выделить пять взаимосвязанных основных функций моделируемого процесса: диагностическую, обучающую, воспитывающую, развивающую, организационную.

Диагностическая функция рейтинга состоит в объективном выявлении уровня знаний, умений учащихся, их психологической подготовленности, в определении конкретных затруднений, возникающих в процессе выполнения различных видов учебно-познавательной деятельности, диагностике личностных свойств и качеств.

Объективная, своевременная диагностика учебных достижений позволяет учителю выбрать адекватные средства и методы обучения, воспитания и развития, определять эффективность этих средств и методов для каждого обучаемого.

Обучающая функция рейтинга выражается в том, что он дает возможность выявлять как достижения, так и недочеты в освоении программного материала; понять причину успехов и неудач, нацелить ученика на устранение выявленных недостатков. Рейтинг способствует формированию навыков самоконтроля и самооценки.

Воспитывающая функция рейтинга заключается в том, что он вызывает к личности каждого оцениваемого определенное отношение. Через рейтинг каждый школьник формирует о себе мнение как о личности. Рейтинг стимулирует ученика к систематическому труду, дисциплинирует, повышает чувство долга и моральной ответственности за результаты собственной деятельности. Рейтинговая система содействует формированию адекватной самооценки и уровня притязаний, самостоятельности и инициативности, целого комплекса морально-волевых и других личностных качеств.

Развивающая функция рейтинга проявляется в стремлении обучаемого к самосовершенствованию, к приобретению знаний, умений и навыков, к выработке у себя положительных качеств личности. Рейтинговая система контроля и оценки содействует проявлению инициативы и творчества, потребности в личностном самосовершенствовании [10].

Организующая функция рейтинга проявляется в его влиянии на организацию учебно-воспитательного процесса. В зависимости от результатов рейтинга учителем (учеником) принимается решение о необходимости проведения (посещения) дополнительных занятий и консультаций, об оказании помощи слабоуспевающим учащимся, о поощрении школьников, имеющих высокий рейтинг.

Для реализации выделенных функций, необходимо организовать процесс рейтинговой системы оценки знаний школьников на основе ряда общих методологических подходов: личностно-деятельностного подхода, системного подхода, синергетического подхода, а также с использованием специфических дидактических принципов.

Специфические принципы – это основополагающие положения, которые определяют систему требований к содержанию, организации и методике рейтинговой системы оценки качества подготовки студентов [11]. Перечислим эти принципы.

Принцип активности предполагает нацеленность на формирование активной личности обучающегося, развитие у него творческого мышления, интеллектуальных способностей;

Принцип доступности – разработку разноуровневой системы заданий, обеспечивающей доступность и учет интересов всех контингентов школьников;

Принцип поощрения – оценку любой учебной деятельности, выполняемой учеником, соответствующим количеством баллов;

Принцип информированности – знание учащимся всех условий рейтинговой оценки на четверть и постоянное информирование обучающихся о количестве набранных баллов.

Указанные принципы успешно реализуются при использовании следующих подходов к организации процесса рейтингового оценивания.

Личностно-деятельностный подход к организации рейтинговой системы оценки предполагает максимальный учет индивидуально-психологических особенностей школьника как личности. Реализация этого положения осуществляется через содержание и форму учебных заданий, предлагаемых ученику, а также через характер общения с ним. Личностно-деятельностный подход меняет не только характер обучения, но также и схему взаимодействия учителя и ученика от субъект-объектного к субъект-субъектному [12].

Системный подход позволит учителю управлять процессом подготовки школьников на основе реализации разрабатываемой модели.

Использование *синергетического подхода* позволяет объяснить и спрогнозировать поведение саморазвивающихся динамических систем, к числу которых относится рейтинговая система оценивания.

Опыт применения рейтинговой системы оценки в гимназии показал, что учащиеся, подвергающиеся рейтинговой системе оценивания, показывают результаты, существенно более высокие, чем учащиеся, обучающиеся по традиционной методике.

Рассмотрим некоторые положения реализации рейтинговой системы в школе.

Содержание дисциплины для каждого класса (8-11 классы) делится на модули. Изучение каждого модуля заканчивается промежуточным контролем в форме теста или письменной контрольные работы. Определены обязательные виды работ учащихся, которые оцениваются определённым количеством баллов (лабораторные работы, самостоятельная работа, устный ответ, подготовка реферата, презентации, участие в конкурсе или олимпиаде и др.).

Распределение баллов по модулям и основным видам работы может быть следующим: решение самостоятельной или контрольной работы (10 баллов), выполнение практической работы и её оформление (5 баллов), подготовка реферата или сообщения по теме, подготовка

презентации (10 баллов), участие в предметном конкурсе (10 баллов), призовое место в конкурсе (3 балла), проявленная активность на занятиях, включающая ответы на вопросы, дополнительные сведения (3 балла), выполнение письменной домашней работы (3 балла).

При определении объема и количества заданий на домашнюю работу необходимо учитывать, что в целом она не может превышать 50% учебного времени учащихся, отведенного на изучение предмета согласно учебному плану. Необходимо определить реальный объем заданий, позволяющий учащимся усвоить основное содержание дисциплины, т.к. этот вид работы является обязательным для всех. Суммарное количество баллов, заработанных учеником за четверть, может быть разным, но необходимо определить процент от общего количества баллов, который можно считать оценкой «отлично» (85 и выше), «хорошо» (75-84), «удовлетворительно» (50-74). Если по предмету предусмотрен переводной экзамен, то можно определить условия выставления её автоматически. Например, при рейтинге 80 и более можно выставить оценку автоматически.

Важно донести до учащихся, что нельзя набрать нужное количество баллов только одним видом работ, без выполнения обязательных; однако свобода выбора остальных видов заданий и их объема у учащихся может быть. Например, учащийся, выполнив хорошо домашнюю работу и промежуточные виды контроля, а также активно работавший на практических занятиях, может рассчитывать на получение автоматической оценки «удовлетворительно»; учащийся, выполнив на достаточно высоком уровне все виды обязательных работ (выполнение практических, лабораторных домашней работ и промежуточного контроля), может рассчитывать на получение автоматической оценки «хорошо»; учащийся, выполнив на высоком уровне все виды обязательных и дополнительных работ, может рассчитывать на получение автоматической оценки «отлично».

С целью повышения познавательной мотивации учащихся целесообразно ввести дополнительные баллы за высокий уровень выполненной работы и дополнительные виды работ, такие как выполнение индивидуальных творческих заданий, разработка проекта по теме, участие в научно-исследовательской работе [13, 14]; по окончании четверти, подсчитав все баллы, полученные каждым учащимся, легко вывести рейтинговые результаты, которые способствуют мотивации учащихся на достижение ещё больших результатов.

Расчет учебной успешности является механизмом, позволяющим повысить мотивацию к активной и равномерной учебной деятельности учащихся, включая самостоятельную работу. Основой такого механизма является система контроля знаний учащихся, с присвоением ему рейтинговой оценки в зависимости от уровня подготовленности, активности и его поведения.

Фактором, стимулирующим учебную деятельность, является информационная открытость системы, что дает возможность ученику сопоставлять результаты своей учебы с результатами учащихся в классе (параллельных классах).

Таким образом, организация и эффективное функционирование рейтинговой системы оценки качества знаний школьников позволяет на практике в наибольшей степени задействовать весь мотивационный блок и различные каналы приёма-передачи учебной информации, воздействующие на учащихся, повысить мотивационную направленность личности на успех, сформировать позитивное отношение к обучению, что, несомненно, будет способствовать повышению качества образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. 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 (19). – С.149 – 151.

2. Родионова Н.И. Проблема повышения качества подготовки студентов в современных условиях: технологический аспект//Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 28. С.092 – 094.

3. Ершова О.В. Повышение качества подготовки студентов в условиях рейтинговой системы // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 12-3. – С. 258-260.

4. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мотивация в познавательной деятельности. – Л., 1972. – 263 с.

5. Ершова О.В. Рейтинговая система как фактор оценки качества химической полготовки студентов технического университета: дис. ... канд. пед. наук / Южно-Уральский государственный университет. Челябинск. 2009.

6. Беспалько, В.П. Опыт разработки критерия качества усвоения знаний учащимися / В.П. Беспалько // Методы и критерии оценки знаний, умений и навыков учащихся при программированном обучении. – М.: Б.И., 1969. – С. 16-28.

7. Климова, Т.Е. Педагогическая диагностика. Учебное пособие / Т.Е. Климова. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 124 с.

8. Гузеев В.В. Как построить рейтинговую систему оценок // Школьные технологии. 1996. №6. С. 53-63.

9. Зотов Ю.Б. Организация современного урока. / Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 145 с.

10. Чупрова Л.В. Развитие креативности студентов в условиях современного образовательного процесса // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 41. – С. 103 – 106.

11. Цахоева, А.Ф. Система рейтингового контроля в высшей школе: сущность, функциональные особенности: Дис. …канд. пед. наук / А.Ф. Цахоева. – Владикавказ, 2002. – 142 с.

12. Архангельский, С.И. Теоретические основы научной организации учебного процесса / С.И. Архангельский. М.: Знание, 1975. 41 с.

13. Чупрова Л.В. К вопросу об инновационных методах обучения в вузе // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 23. – С.32 – 35

14. 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.

USE OF RATING SYSTEM FOR THE OBJECTIVE ASSESSMENT OF KNOWLEDGE OF PUPILS OF THE GYMNASIUM

© 2015

N. I. Rodionova, teacher of chemistry
Magnitogorsk educational institution "Gymnasium No. 53", Magnitogorsk (Russia)

Abstract. In modern conditions the comprehensive school has to form complete system of encyclopedic knowledge, abilities, skills, and also experience of independent activity and a personal responsibility which are trained i.e. the key competences defining modern quality of education. Quality of education is defined by several criteria and depends on many factors: motivation of training, modern educational technologies, objectivity of an assessment of knowledge of school students, organization of educational work. One of the approaches promoting improvement of quality of training of school students is the organization of process of training with use of rating system of an assessment. In article relevance of use of a rating for an objective assessment of knowledge of pupils of a gymnasium as aims is proved to give the objective developed assessment of knowledge (readiness) of the school student of all subjects of a subject in the form of its rating which is expedient for using at any certification trained the Author describes a technique of use of rating system which is realized in a general education gymnasium. Five interconnected main functions of rating system are allocated: diagnostic, training, bringing up, developing, organizational, and also the principles of realization of the allocated functions. It is shown that the organization and effective functioning of rating system of an assessment of quality of knowledge of school students allows in practice most to involve all motivational block, to raise a motivational orientation of the personality on success, to create the positive relation to training that will undoubtedly promote education improvement of quality.

Keywords: quality of education, rating system, objective assessment of knowledge of pupils, informative motivation, functions, didactic principles, method of calculation of a rating.

378.12(410)

ТЕНДЕНЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО МАГИСТЕРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БРИТАНСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

© 2015

Н.В. Рокосовик, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода
Карпатский институт предпринимательства, Открытый Международный Университет Развития Человека «Украина», Хуст (Украина)

Аннотация. В статье речь идет об особенностях британских университетов, которые предоставляют возможность получить диплом магистра дистанционно, а именно об университетах без границ, о крайне гибких возможностях обучения, об обеспечении качества, о качестве дистанционных программ с точки зрения разных заинтересованных и задействованных сторон, о вступительных требованиях, использовании виртуальной обучающей среды и массовых открытых дистанционных курсов. Принимая во внимание тот факт, что технологии лежат в основе институционных изменений, британские университеты расширяют свои границы географически и функционально предоставляя образовательные услуги за границей Великобритании, а также предоставляя новые возможности доступа до и использования идей и знаний. Кроме того, университеты предлагают широкий спектр многофункциональных курсов и крайне гибкие возможности обучения (касательно места и времени учебы, содержания курса), таким образом предоставляя студентам возможность улучшить карьерные перспективы и продемонстрировать свою компетентность в выбранной ими сфере. Среди остальных современных характеристик британских университетов, которые готовят магистров дистанционно, можно назвать следующие: обязательное использование в полной мере виртуальной обучающей среды; обязательное принятие во внимание требований к качеству и обеспечение качества дистанционных услуг; правильная организация дистанционных курсов с точки зрения разных заинтересованных сторон, а именно с точки зрения составителей дистанционных курсов, тех, кто финансирует их создание, руководителей дистанционных программ, студентов и даже будущих работодателей; достаточно высокие вступительные требования; активное участие в создании массовых открытых дистанционных курсов. Благодаря последнему факту происходит следующее: с одной стороны - самые лучшие курсы от самых лучших университетов становятся доступными каждому бесплатно, с другой стороны – работа по созданию таких курсов способствует межинституционного сотрудничества.

Ключевые слова: тенденции, британские университеты, дистанционное обучение, диплом магистра, без границ, гибкие возможности обучения, качество, вступительные требования, виртуальная обучающая среда, массовые открытые дистанционные курсы.

UK universities are the second most popular destination for international students, taking 11 per cent of the market share. Four British institutions are among the top ten global universities – Cambridge, Oxford, Imperial College London and University College London. The number of people passing through UK universities is rising: between 1997 and 2007 the number of students in higher education grew from 1.8 million to 2.4 million [1].

The economic and social imperatives for continuous higher learning and innovation are growing more urgent just as the primary means to achieve them come under threat. Two vital public policy aspirations are jeopardised: the need to give more people the opportunity to access lifelong learning regardless of background, and the positioning of the UK as a global centre of innovation in the knowledge economy.

Technology is at the heart of this story of institutional change. Responding to the report, The Edgeless University, Diana Warwick, Chief Executive of Universities UK said: "Universities in the UK recognise the importance of new technology and are frequently leading the way in the use of online learning to complement traditional approaches to learning and teaching [2]. Universities are now just one source among many for ideas, knowledge and innovation. That seems to threaten their core position and role, but in this new world of learning and research, there are also great opportunities. The internet, social networks, collaborative online tools that allow people to work together more easily and open access to content are both the cause of change for universities, and a tool with which they can respond.

Thus, one of the current tendencies which characterizes universities nowadays is that the latter become edgeless. This is driven by people finding new ways to access and use ideas and knowledge, by new networks of learning and innovation, and by collaborative research networks that span institutions and businesses. It is an increasingly international

phenomenon. Across the globe, countries are pushing for greater advantages in education and innovation. There is an ever-growing environment of learning, research and knowledge exchange of which universities are one part. In the UK universities become *edgeless geographically* as they start to provide education outside the UK. The University of Nottingham, for example, has a campus in Ningbo, China, and a campus in Malaysia [3]. They are becoming edgeless in research as innovation depends increasingly on collaborations between institutions and among academics. The university is becoming defined by its function – provider and facilitator of learning and research – not its form. Its influence, reach and value extend beyond its UK campus. This is one but not the only characteristic of British universities. Let's discover other modern features of them especially based on the example of Master's programmes by distance.

The question of defining the tendencies of training specialists by distance in British universities is not yet thoroughly investigated. This brings *actual importance* to this question and is the **aim** of our investigation here.

The main statement. Through Online Distance Learning, most British universities offer a wide range of *cutting-edge courses* and *highly flexible study options* to provide the students with the skills to further enhance their career prospects and demonstrate real expertise in their chosen field. Whether they are considering undergraduate study, wish to confirm their credentials through postgraduate taught courses or research opportunities, or would like to demonstrate their ongoing professional competence through Continuous Professional Development, Online Distance Learning courses are designed to help the students every step of the way.

By *highly flexible study options* they mean both *place and time flexibility* and *course flexibility.*

Instead of attending lectures, a student studies online, attends 'virtual' tutorials and submits his assignments over the Internet. One can be in the same country as the university, or overseas. It doesn't matter. Online Distance Learning gives a student the opportunity to study through a university that he would not be able to attend because of his location, or to fit study around work or other commitments. Providing one has use of a computer with Internet access, one can study from home, his workplace, or almost anywhere he chooses. For example studying for Master of Education at the University of Dundee there are both workplace based and non-workplace based routes through the programme. Besides, course and time flexibility is well illustrated by the same programme whereone can get a postgraduate degree depending on the number of modules covered. This fact is better presented in the following table:

Degree	Length of study
	Distance learning (2 optional contact days per module)
MEd	1800 hours of part-time study (6 x 30M modules in total)
PGDiploma	1200 hours of part-time study (4 x 30M modules in total)
PGCertificate	600 hours of part-time study (2 x 30M modules in total)

Most students study part-time completing one module per semester. In certain circumstances students can undertake more than one module per semester [4].

Another example is a postgraduate programme at Edge Hill University in Britain [5]. The programme has three distinct phases, each of which is equivalent to 60 credits.

Phase 1 - Investigating Practice focuses on the evaluation of existing practice. The aim is to engage you in reflective practice, laying the foundations for future progression and providing an introduction to critical reflection and evaluation, enhancing your understanding of practitioner enquiry.

Phase 2 - Developing Practice provides an opportunity to engage in modules with a specialised focus. This might include a focus on teaching and learning, subject specialist knowledge development, coaching and mentoring, educational leadership, issues within a particular sector (such as early years, primary, post-compulsory or lifelong learning) and special educational needs.

Phase 3 - Embedding Improved Practice will enable you to develop a thorough knowledge and critical understanding of enquiry-based research. It will involve researching, planning and completing an enquiry that impacts on learners, directly or indirectly, in their educational setting and area of work.

A wide *choice of pathways* are available on the MA Education programme:

- MA Education
- MA Education (Art)
- MA Education (English)
- MA Education English Teaching to Speakers of Other Languages (ETSOL)
- MA Education (Foreign Languages)
- MA Education (Geography)
- MA Education (History)
- MA Education (Information & Communication Technology)
- MA Education (Lifelong Learning)
- MA Education (Mentoring and Coaching)
- MA Education (Teaching and Learning). The total number is 39 awards only for Master's degree. For a named award at least two thirds of credits must be for modules which are directly related to the specialist focus [5].

A properly adopted *virtual learning environment* is a must for every university which provides programmes of study by distance. A Virtual Learning Environment (VLE) used by top-ranking universities globally, Blackboard, for example, provides online access to course materials and learning resources. Using the Blackboard software, one can complete and submit coursework, check his progress, communicate with his lecturer and participate in lively, active debate with other students from around the world regarding the central issues of your learning. The benefits of Blackboard include:

- Access to important reference material, handouts, reading lists and web links
- Talking to other students and tutors through online discussion boards and forums
- Attending 'virtual' presentations and tutorials
- Discussing ideas, exchanging information and joining in lively debates
- Completing and submitting your assignments with the support of online marking and feedback
- Keeping up-to-date with course deadlines and announcements

Quality assurance is another important standpoint for British universities. Bernadette Robinson, for example, suggests that At a practical level 'doing' quality assurance involves a continuous cycle of:

- setting standards for a key activity;
- carrying out the activity;
- judging achievements against the standards (measuring the gap between policy or plan and practice or performance);
- planning for improvement; and
- taking action to implement desired changes [6, c. 190].

Besides, in education and training through open and distance methods, we often use the term quality in relation to course materials and services to indicate their 'fitness for the purpose intended'. This definition raises the question of whose purpose we are talking about. With any course, there are a number of different interested parties, or stakeholders: there are the course designers, the programme managers, the

organization providing the course, the funders or sponsors of the course, the students themselves and, increasingly, their employers. The major concerns of each of these stakeholders may well differ from each other. They will cover academic, pedagogic and vocational issues as well as the learning experience as a whole. For example:

- Course designers have worked hard to produce a course package which might use a number of different media, and which will have a variety of teaching strategies and devices within it. They will probably be principally concerned about the teaching effectiveness of the course.
- The programme managers and the organization providing the course will be concerned that the course at least covers its costs, and that the funding agency feels that it has received value for money.
- The funders' criteria are perhaps the least predictable in that the range of possible funders is so wide. It may be that the funding body is an employer, a government agency, a charitable trust or the students themselves who are paying the full cost of the course. Each of these groups will have different criteria which may or may not include such aspects as the type of person recruited as a student (e.g. courses for the unemployed), the numbers recruited, who successfully completes the course and the knowledge, skills and personal qualities they expect those who complete the course to have acquired in the course of their studies.
- Students' criteria for judging a course are likely to focus on the process of learning as well as the outcomes from it - whether or not they grew in confidence as learners, the extent to which they found the experience pleasurable, the balance between the costs of study (financial and personal) and the perceived benefits, the usefulness of the qualifications or the skills and knowledge gained and the quality of the learning experience. Thus, the milestones for learners choosing the course are the following: learner-needs assessment; registration process and timing; scheduling of mailings; record-keeping; briefing and monitoring of staff involved and most of all course choice information, such as prospectuses in database/ brochures, people (advisers, tutors, training officers), career advice.
- Employers will be more concerned with the output from the course - the skills, knowledge and the personal qualities students acquire [7, c. 195-196].

Entry requirements is another important issue about British universities. For example, as English is used in learning, teaching and assessment, you will not gain the full benefit from your Online Distance Learning course unless you have the appropriate standard of English. For this reason, in most universities entry criteria for international students they require an English language qualification, e.g. IELTS average of 6.0, TOEFL score of 550 (213 computer-based). Applicants will normally be graduates or be able to provide evidence that they can work at postgraduate level. They should ideally be able to undertake work related to a programme specialism in their workplace setting or other appropriate agency.

For the last two or three years British universities have joined the community of *MOOC* courses. MOOC standing for Massive Open Online Course – is a term likely to enter into our common vernacular. New technology enables the possibility to teach over 100.000 students at the same time in the same course. Teaching such many students in a traditional campus situation will take more than 250 years. New technologies enables us to give (the best quality) education to a virtually unlimited number of people. Nowadays the best courses from the best institutions are made available for everyone in the world for free. Institutions are working together to make this possible, for example by Cousera, Udacity, MITx and EdX.

What is a MOOC? A MOOC is a course or unit accessible, usually with no prerequisites, to anyone who wishes to enroll, usually for free, and with self-assessment or peer assessment along the way. Many now are being offered by household name universities who may not give you credit towards a degree, but will often award certificates of participation, or even a grade.

Most MOOCs are now delivered by acknowledged experts and outstanding teachers. MOOCs are very new, and no-one yet knows what they will mean or what role they will play in the future of education. But many already believe that Pandora's box has been opened. Whatever the future holds in store, you can benefit from these online courses already today.

Conclusions and perspectives of further research. British universities have long been the target for applicants, being one of the most prestigious not only with home students but internationally as well. The more so when most universities have implemented distance learning. We strongly believe that it is due to those peculiarities described above, which are well worth borrowing for our universities. Thus the advantages of British universities are as follows: edgeless character; providing *cutting-edge courses* with a wide *choice of pathways* and *highly flexible in time, place and course study options*; obligatory usage to full extend of the proper *virtual learning environment;* the due respect to *quality* and *quality assurance;* the right organization of distance courses in respect to every *stakeholder* it refers, that is to course designers, the funders, the programme managers, students and even future employers; rather high *entry requirements*; being a member of the community of *MOOCs*. Further research makes it possible to investigate how all these characteristics are realized within a particular distance programme.

LITERATURE:

1. UniversitiesUK. Higher education in facts and figures. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.universitiesuk.ac.uk/highereducation/Pages/HigherEducationInFactsAndFigures2014.aspx#.VOR5My7XpjA.

2. Universities UK responds to Demos report on online learning. Press release. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.universitiesuk.ac.uk/highereducation/Pages/DemosReport.aspx#.VQC7yuHXpjA.

3. University of Nottingham [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nottingham.ac.uk/.

4. University of Dundee [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.dundee.ac.uk/study/pg/education/.

5. Edge Hill University [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.edgehill.ac.uk/study/courses/education#details.

6. Robinson B. Assuring quality in open and distance learning / Bernadette Robinson // Materials Production in Open and Distance Learning. Ed. by Fred Lockwood. – London, 1994. – 206 p., c. 190.

7. Calder J. Course evaluation: improving academic quality and teaching effectiveness / Judith Calder // Materials Production in Open and Distance Learning. Ed. by Fred Lockwood. – London, 1994. – 206 p., c. 195-196.

TENDENCIES OF GAINING MASTER'S DEGREE BY DISTANCE IN BRITISH UNIVERSITIES

© 2015

N. V. Rokosovyk, Senior teacher at Foreign Languages and Translation Department
Carpathian Institute of Enterprising University "Ukraina", Khust (Ukraine)

Abstract: The article deals with the peculiarities of British universities providing master's degree by distance. Namely, it analyses such features as their edgeless character, highly flexible study options, quality assurance, quality of courses in regard to every stakeholder, entry requirements, usage of VLE and MOOCs. Due to the fact that technology is at the heart of institutional change, in the UK universities become edgeless geographically and functionally as they start to provide education outside the UK and providing new ways to access and use ideas and knowledge. Besides, universities offer a wide range of cutting-edge courses and highly flexible study options in terms of time and place of studying and course content to provide the students with the skills to further enhance their career prospects and demonstrate real expertise in their chosen field. Other modern characteristics of British universities providing master's degree by distance are as follows: obligatory usage of the proper virtual learning environment to full extend; the due respect to quality and quality assurance; the right organization of distance courses in respect to every stakeholder it refers, that is to course designers, the funders, the programme managers, students and even future employers; rather high entry requirements; being a member of the community of MOOCs. The latter provides availability of the best courses from the best universities for everyone in the world for free on the one hand, and on the other hand it encourages cooperation between institutions.

Keywords: tendencies, British universities, distance learning, Master's degree, edgeless, flexible study options, quality, entry requirements, VLE, MOOC.

УДК 372.854

ЭКОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

© 2015

Н. В. Заглядимова, кандидат химических наук, профессор кафедры «Физика и Химия»
Московский государственный университет путей сообщений (МИИТ), Н. Новгород (Россия)
Г. В. Рыбакова, доцент кафедры «Технические и биологические системы»
Нижегородский государственный инженерно - экономический институт, Княгинино (Россия)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования экологической культуры студентов технического вуза в процессе изучения дисциплины, рассмотрены основные источники загрязнения окружающей среды и связанные с ними риски вызванные работой автомобильного и сельскохозяйственного транспорта, в том числе, железнодорожного транспорта и предприятий обслуживающих железнодорожное полотно и технику, подчеркивается химическая природа кислотных дождей нарушающих баланс жизни, влияние на конструкционные материалы и на памятники культуры, которые находятся под открытым небом, обозначена экологическая функция и задача вытекающая из неё, экологическое образование и воспитание в учебном процессе и внеаудиторной работе, предлагается усиление работы по борьбе с загрязнением окружающей среды и, ввести в курс химии конкретные инженерные проблемы, уделяется внимание наиболее полному проявлению к взаимопроникновению и взаимозависимости живого и неживого, загрязнение территории химическими веществами и смогом, а также тяжелыми металлами и их влияние на здоровье человека, для реализации системной деятельности введены нестандартные ситуации профессионального характера, приводятся конкретные предложения ведущих специалистов производственного звена, которые могут способствовать улучшению экологической обстановки, приведены примеры исследовательской работы студентов в локальных очагах загрязнения выбросами автотранспорта, влияние выбросов на изменение зеленого пигмента в листьях деревьев, а также влияние выбросов на появление зеленого конуса листа на конце почки, обозначены проблемы экологического характера в целом и в особенности на транспорте (автомобильный, железнодорожный, сельскохозяйственный), методы их решения, путем перестройки преподавания курса химии на методологической основе и способы воспитания экологического сознания через специальные задания экологической направленности (студенческие конференции, диспуты, семинары).

Ключевые слова: выбросы, задачи экологической направленности, исследования, моделирование, системно-деятельностное, фазы, фенологическая оценка, химическое загрязнение, хролофилл, экологическое воспитание, экологический кризис, экология транспорта.

Развитие производительных сил и научно-технический прогресс резко обострили экологическую проблему и существенно повлияли на условия жизни людей. Сегодня уже невозможно решать социально-экономические задачи без учета состояния природной среды.

Поскольку технические решения принимают специалисты с высшим образованием, то возрастает ответственность вузов, выпускающих специалистов технического профиля и, как следствие, возникает проблема формирования экологической культуры будущих специалистов. Вуз должен подготовить людей, способных предвидеть широкий круг экологических последствий проектных, технических и производственно-экономических решений. Важную роль в экологическом воспитании будущих инженеров должно сыграть изучение химии.

Таким образом, для науки и образования, кроме известных задач, необходима и экологическая функция, направленная на сохранение природы и обеспечение гармонических условий для жизни человека. Важной задачей, вытекающей из этой функции, является формирование экологического сознания. Экологическое сознание - это мировоззренческие установки убеждения о том, что современный экологический кризис поставит под угрозу существование самой природы, в первую очередь существование биосферы. Поэтому необходимо не только дать сведения студентам по экологии, но и сформировать новую культуру отношений к природе [1, с. 407].

В этой связи предлагается экологическое образование и воспитание начинать с первого курса, путем внесения экологических знаний в содержание общественно-политических, общеобразовательных, общенаучных, общеинженерных и специальных дисциплин. В экологическом воспитании студенческой молодежи помимо учебного процесса, необходимо использовать также внеучебную и внеаудиторную работу. Среди этих форм можно выделить следующие: научно-исследовательская работа по экологической тематике, диспуты по экологическим вопросам, беседы за «круглым столом», прове-

дение научно-практических студенческих конференций и семинаров, а также конкурсы студенческих работ [2, с. 250–253].

Все это приобретает особую актуальность в связи с явным экологическим кризисом, переживаемым нашей страной. И перед сегодняшними выпускниками, идущими на современное производство и в науку, открывается большой фронт работы. Это и создание новых ресурсосберегающих и безотходных технологий, и использование нетрадиционных видов энергии – энергии солнца, ветра, термальных вод, и конечно же решение проблем охраны окружающей среды. Именно поэтому мы считаем очень важным экологизацию учебного процесса в техническом вузе вообще и в процессе обучения химии в особенности [3, с. 751].

К числу острейших экологических проблем относится химическое загрязнение территорий пестицидами, тяжелыми металлами, оксидами серы и азота и др., загрязнение атмосферного воздуха и почв (потеря плодородия и эрозии), а так же поверхностных и подземных вод [4, с. 1–2].

Одной из наиболее актуальных экологических проблем в настоящее время остается загрязнение атмосферы. В каждом городе достаточно много антропогенных объектов, провоцирующих появление кислотных осадков. Самым главным загрязнителем атмосферы является транспорт. Выбросы автотранспорта складываются из выбросов двигателей автомобилей, продуктов износа их механических частей, покрышек и дорожного покрытия. В состав этих выбросов входят оксиды углерода, диоксиды азота и серы, которые становятся исходными веществами для образования атмосферных кислот. Смог содержит еще и твердые частицы, на поверхности которых адсорбируются циклические углеводороды, обладающие канцерогенными свойствами. Из этих и других веществ формируется фотохимический смог, в котором под действием света образуются еще более токсичные вещества – фосген и др. [5, с. 41–44].

На фоне масштабных экологических катастроф влияние железнодорожного транспорта на природу, казалось бы, имеет меньшее значение. Но на самом деле это совершенно не так, ибо существуют значительные риски нанесения вреда окружающей среде. Источниками этих рисков являются потребление топлива на тягу поездов и кательных, потребление водных ресурсов на технические и хозяйственно-бытовые нужды, образование отходов, нарушение земель при строительстве новых объектов, выбросы в атмосферный воздух загрязняющих веществ от стационарных источников и тепловозов, сброс сточных вод в водные объекты [6, с. 20–25].

Только в результате сброса неочищенных сточных вод железнодорожный транспорт ежегодно наносит ущерб народному хозяйству в размере около 50 млн руб.

Ныне ремонтные, электротехнические, шпалопропиточные и щебеночные заводы, локомотивные и вагонное депо, промывочно-пропарочные станции, котельные расходуют около 70 % воды, потребляемой железнодорожным транспортом на производственные нужды. Общий же расход воды ежегодно составляет более 1млрд м^3. Из 600 млн м^3 сбрасываемых в год сточных вод около 200млн м^3 направляются в поверхностные водные объекты, из них более 50млн м^3 отводится недостаточно очищенными и около четверти их – вообще без очистки [7, с. 34–36].

Наиболее сложная экологическая обстановка существует в полосе отвода, особенно в зоне крупных промышленных центров. Свалки вдоль путей начинаются задолго до городов и станций. Сегодня на тысячекилометровых магистралях рассеяны сотни составов угля, минеральных удобрений, солей и др. Из-за массового рассыпания таких грузов нарушается работа рельсовых цепей, системы СЦР, а это уже прямая угроза безопасности движения. Еще более напряженное положение сложилось с перевозками жидких грузов. Наличие неисправных или неплотно закрытых сливных приборов наносит непоправимый вред окружающей среде [8, с. 4].

Воздух – один из элементов среды обитания – необходим всему живому на Земле. Загрязненный воздух – источник загрязнения вод, суши, морей, почв. До последнего времени многие работники железнодорожного транспорта считали, что в природоохранных вопросах у них сравнительно благополучно. Между тем только стационарные железнодорожные предприятия выбрасывают в атмосферу более 400 тыс. т вредных веществ в год. Из них улавливается и обезвреживается не более 30 % [9, с. 4].

Влияние атмосферы, осадков и особенно кислотных дождей на конструкционные материалы стало очевидным в последние 30–40 лет. За это время памятники культуры, находящиеся под открытым небом, пострадали сильнее, чем за все время своего существования. Исследования показали, что стойкость материалов к воздействию кислотных дождей уменьшается от бронзы к граниту, далее к чугуну, но самым неустойчивым является мрамор.

Кислотные дожди нарушают баланс жизни и в воде, наши запасы питьевой воды тоже подвержены их влиянию. Свинец и медь в кислотной среде могут поступать из грунтовых вод или систем водообеспечения. Тяжелые металлы и кислота приносят вред растениям и повышают кислотность почвы, что оказывает негативное влияние на урожай и лесные массивы [10, с. 344].

Чтобы избежать экологической катастрофы необходимо усилить работу по борьбе с загрязнениями окружающей среды; улучшить качество традиционного топлива; создать разного рода очистные сооружения при применении малосернистого топлива; разработать принципиально новые технологии производства и наиболее рационально разместить «грязные» производства, оказывающие отрицательное воздействие на состояние окружающей среды [11, с. 22–25].

Совершенно очевидно, что без перестройки преподавания курса химии в техническом вузе перечисленные проблемы не решить. Экологизация учебного процесса означает, по-видимому, не только и не столько рассмотрение в курсе химии конкретных инженерных проблем, сколько изменение всего стиля обучения в сторону формирования у студентов экологического миропонимания. Для этого традиционный учебный материал курса придется перевести из ранга предмета освоения в ранг средств достижения некоторой созидательной цели. Иными словами, нужны специальные дидактические материалы, представляющие анализ любого химического явления системно - одновременно с точки зрения всех взаимосвязанных его частей и с точки зрения целого. Без таких системных знаний невозможно развитие экологического мировосприятия, ибо оно знаменует новый тип целостности (биоценоз), в котором появляются новые свойства, отсутствующие у изолированных частей живой и неживой природы (электрон, атом, молекула, кристалл, химическая система, клетка, организм). Такие системные представления должны развиваться последовательно – от целого к частному, начиная с экологических систем.

С целью экологизации образования в процессе обучения химии, прежде всего, следует обращать внимание на взаимодействие живого и неживого, где наиболее полно проявляется взаимопроникновение и взаимозависимость организмов, вод, твердой фазы и воздуха. Кроме того, знание причин тех или иных реальных явлений не позволит свести экологическую проблематику исключительно к химической технологии, направленной на ликвидацию последствий экологически и химически неграмотных действий.

Экологическая образованность – это, прежде всего, прогнозирование экологических последствий хозяйственной деятельности человека. Ведь не случайно потребность в системной деятельности возникает при

столкновении со сложностью реальных явлений, и ее задача в том и состоит, чтобы превращать сложное в простое (объяснимое) и тем облегчать жизнь.

Однако для реализации системной деятельности необходимы нестандартные ситуации профессионального характера, которые, безусловно, ориентированы на созидательную развивающую деятельность. Их проблемная направленность учит студентов выбору принятия оптимального решения с учетом всех сторон, и в первую очередь – экологической.

Как известно, загрязнителями окружающей среды, опасными для здоровья человека, кроме всего прочего, являются тяжелые металлы, такие как ртуть, кадмий, никель, хром, медь, кобальт, и др. Они оказывают отрицательное канцерогенное мутагенное воздействие на человека, при этом наиболее опасно их общее синергетическое воздействие [12, с. 41–44].

Источники соединений тяжелых металлов многообразны, они могут иметь как природное, так и антропогенное происхождение. К антропогенным источникам металлов относятся, в частности, все виды транспорта, в том числе и сельскохозяйственная техника.

В своей работе мы используем разные формы проведения занятий экологической направленности. Очень действенными зарекомендовали себя выступления студентов с докладами на научных студенческих межвузовских конференциях, традиционно проводимых в наших вузах. Вот некоторые из них (секция «Состояние среды и экологическая безопасность»): «Определение содержания свинца в почве и в растениях на различных расстояниях от оживленной автотрассы», «Экологические аспекты при изготовлении деталей для железнодорожной техники», «Использование отходов с геозащитным резервом для снижения негативного воздействия железнодорожного транспорта на окружающую среду», «Чистая природа – залог здорового будущего» и т.д. Особый интерес вызвал доклад исследовательского характера «Влияние железной дороги на загрязнение окружающей среды тяжелыми металлами», целью которого явилась разработка методики снижения концентрации ионов тяжелых металлов в поверхностных стоках железнодорожного полотна с помощью использования отходов боя бетона.

Техногенное загрязнение окружающей среды лимитирует продукционный процесс, что приводит к нарушению метаболизма растений, торможению их роста и развития, снижению продуктивности и продолжительности вегетации. Пигментный комплекс является одним из основных характеристик фотосинтетического аппарата, от которого зависит количество органического вещества у растений. Его изменения являются ответными реакциями растений на влияние атмосферного загрязнения окружающей среды [13, с. 76–77; 14, с. 166].

Исследовательскими работами студентов выявлено негативное влияние выбросов автотранспорта на содержание зеленых пигментов в листьях деревьев. Исследование проводились в летний период 2013 года. Объектом исследования были березы сорокалетнего возраста, произрастающие по улице Октябрьская и перекрестках г. Княгинино. Это локальный очаг загрязнения выбросами автотранспорта. На нем отмечено превышение ПДК свинца, оксидов азота, угарного газа. Контролем служила посадка берез за чертой города. Результаты исследований показали, что на улице Октябрьской и перекрестков у берез наблюдались некоторые отличия количественных характеристик пигментного комплекса по сравнению с контролем. У исследуемого вида в среднем за вегетацию отмечалось снижение среднего содержания хлорофилла на 10–14%. Содержание пигментов хлорофилла в листьях растений определяли спектрофотометрическим методом [15, с. 391].

Загрязнение атмосферного воздуха относится к наиболее острой экологической проблеме. В условиях техногенного загрязнения окружающей среды древесные растения подвергаются ряду неблагоприятных воздействий, которые приводят к нарушению фенoритмов роста и развития растений, а так же ускорению процессов старения организмов. Для фенологической оценки древесных растений были отобраны основные фенофазы: появление зеленого конуса листьев на конце почки; появление окраски листьев; начало цветения, начала осеннего листопада. Эти фенофазы позволяют также определять продолжительность вегетации [16, с. 25–32; 17, с. 193].

Фенологическое исследование древесных растений студенты проводили в тех же очагах загрязнения (ул. Октябрьская и перекрестки, г. Княгинино) объектом исследования служили те же березы, а контролем были березы за чертой города. В результате исследования студенты наблюдали более ранее появление зеленого конуса листьев на конце почки, более ранее появление осенней окраски листьев и ранее начало осеннего листопада по сравнению с контролем. Собственные наблюдения студентов привели к выводу, что выбросы автотранспорта приводят к сокращению продолжительности вегетации.

Широко практикуются нами также профессионально направленные задачи, которые включают в себя требования не только их решения (анализ и синтез систем), но и составления, формулирования производственных проблем, прямо или косвенно связанных с экологией. А локальных экологических проблем на транспорте не занимать. Они связаны как с защитой водной среды (проблема очистки сточных вод, их регенерация), так и с охраной атмосферного воздуха и почвы от выбросов тепловозов, котельных, мазутохранилищ, депо, столярных мастерских и т. п. [18, с. 193].

Все эти проблемы находят отражение в творческих заданиях, самостоятельно выполняемых студентами как индивидуально, так и коллективно. Например, «Проанализируйте состояние влажной почвы с точки зрения экологии при работе и после работы на ней сельскохозяйственной техники», «Рассмотрите проблему сточных вод на железнодорожном транспорте с точки зрения экологии» или «Проанализируйте конкретные экологические проблемы, связанные с работой железнодорожного транспорта» или «Какова роль кислотных дождей (тяжелых металлов) в загрязнении окружающей среды» [19, с. 173].

В своей работе мы предлагаем также расчетные задачи с экологическим содержанием, которые позволяют раскрыть структуру и функционирование природных систем. В задачах с экологическим содержанием могут быть отражены вопросы регулирования состояния природной среды, а также меры по предотвращению негативных последствий антропогенного воздействия. Используются и задачи, способствующие развитию у студентов умения давать критическую оценку ситуации и осуществлять выбор решения. Контроль за деятельностью студентов при решении подобных задач дает представление об уровне сформированности экологических и химических знаний и умений, познавательных интересов, а также об интеллектуальном развитии студентов.

Совершенно очевидно, что «косметическими мерами», связанными с добавлением экологического «довеска» в традиционные курсы химии, экологической культуры не добавится. Как уже было сказано, нужна методологическая перестройка всего курса химии на системной основе в контексте экологических проблем. Нужен учебно-методический комплекс, включающий системно-деятельностное моделирование базовой учебной информации и набор учебно-профессиональных экологически ориентированных заданий для самостоятельных занятий [20, с. 108].

Иными словами, экологический аспект должен пронизывать весь курс химии, чтобы сформировать у будущих специалистов активную жизненную позицию,

гражданский и государственный подход ко всем жизненно важным экологическим проблемам, столь существенно влияющим в наши дни на жизнь человека и страны в целом.

Не следует забывать, что во всех сферах деятельности наше общество подошло к опасной черте, за гранью которой могут развиться губительные необратимые процессы. Каждый из нас должен научиться беречь и приумножать материальные и духовные богатства народа, ценить все то, что дала нам природа и цивилизация.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Тотая А. В. Экология: учебное пособие М. : Юрайт, 2011. 431 с.

2. Заглядимова Н. В., Кашицына С. В. Экологический аспект в методике изучения химии в железнодорожном вузе // Вестник МАНЭБ международной академии наук и безопасности жизнедеятельности. 2012 Т.17, № 3. 250–253 с.

3. Степановских А. С. Прикладная экология: охрана окружающей среды. Москва, 2003. 790 с.

4. Генералов М. Б. Наука и образование // Экология и промышленность России. 2003. № 1. 1–2 с.

5. Вишняков Я. Д., Зозуля А.В. Природоохранная программа снижения вредного воздействия автомобильного транспорта на воздушный бассейн Москвы // Экология и промышленность России. 2003. № 11. 41–44 с.

6. Гапанович В. А. Экологическая политика Компании – охрана окружающей среды и рационального природопользования // Железнодорожный транспорт. 2014. № 4. 20–25 с.

7. Крылов В. К. Экология и железнодорожный транспорт //тезисы докладов VI научно-технич. конф. «Научно-технические и социально-экономические проблемы охраны окружающей среды» Горький, 1990. 34–36 с.

8. Стрельцов А. Новый способ очистки железнодорожного полотна // транспортная газета «Гудок». 2014. № 200. 4 с.

9. Стрельцов А. Новый метод анализа стоков // транспортная газета «Гудок». 2014. № 197. 4 с.

10. Павлова Е. И. Экология транспорта: учебник. Москва, 2006. 34 с.

11. Гапанович В. А. Экологический вестник // Железнодорожный транспорт. 2014. № 8. 22–25 с.

12. Баптренас П., Янкайте А. Исследование загрязненности тяжелыми металлами почвы // Экология и промышленность России. 2003. №8. 41–44 с.

13. Николаевский В. С. Николаевская Н. Г., Козлова Е. А. Методы оценки состояния древесных растений и степени влияния на них неблагоприятных факторов // Лесной вестник, 2(7) май, 1999. 34–35 с.

14. Сергейчик С.А. Древесные растения и оптимизация промышленной среды. Минск, 1984. 184 с.

15. Гавриленко В. Ф. Ладыгина М. Е., Хандобина Л.М. Большой практикум по физиологии растений. Фотосинтез. Дыхание. Учебное пособие. М. : Высшая школа, 1975. 452 с.

16. Быков А. А., Неверов О. А. Моделирование загрязнения атмосферы и экологическое зонирование территории г. Кемерова / / Инженерная экология, 2002. № 6. 202 с.

17. Николаевский В. С. экологическая оценка загрязнения среды и состояние наземных экосистем методами фитоиндикации. М. : МГУЛ, 1998. 302 с.

18. Гапанович В. А. Экология как часть процесса перевозок // Партнер. 2013. № 12. 34–39 с.

19. Заглядимова Н. В. «Система опорных знаний по химии» Учебное пособие Германия, 2012. 173 с.

20. Гаранина К. В. Проблемы образования и воспитания в высшей школе. Материалы международного симпозиума, Кострома, 27–28 октября 2005. М. : 2005. С. 69–72.

ECOLOGIZATION OF EDUCATION IN TECHNICAL HIGH SCHOOL

© 2015
***N. V. Zaglyadimova*,** the candidate of chemical sciences, the professor of the chair «Physics and chemistry»
Moscow state university of communication lines, Nizhniy Novgorod (Russia)
***G. V. Rybakova*,** the associate of the chair «technical and biological systems»
Nizhniy Novgorod state engineering-economic institute, Knyaginino (Russia)

Abstract. In the article questions of formation of ecological culture of students of a technical college during studying discipline are considered, the basic sources of environmental pollution and the risks connected with them caused by work of automobile and agricultural transport, including, a railway transportation and the enterprises serving a railroad tracks and technics are considered, the chemical nature of acid rains breaking balance of a life, influence on constructional materials and on monuments of culture which are in the open is emphasized, ecological function and the problem which is resulting from it, ecological formation and education in educational process and out-of-class work is designated, strengthening work on struggle against environmental pollution is offered and, to show the ropes to chemistry specific engineering problems, The attention is paid to the fullest display to interosculation and interdependence alive and lifeless, pollution of territory by chemicals and smoke, as well as heavy metals and their influence on health of the person, for realization of system activity enter non-standard situations of professional character, specific proposals of leading experts of an industrial link which can assist improvement of ecological conditions are resulted, examples of research work of students in the local centers of pollution by emissions of motor transport, influence of emissions on variation of a green pigment in leaves of trees, as well as influence of emissions on occurrence of a green cone of a leaf on the end of a kidney are resulted, problems of ecological character as a whole and in particular on transport (automobile, railway, agricultural), methods of their decision are designated, By restructuring teaching a rate of chemistry on a methodological basis and ways of education of ecological consciousness through special tasks of an ecological orientation (student's conferences, debates, seminars).

Keywords: emissions, problems of an ecological orientation, research, modeling, system-active, phases, a phenological assessment, chemical pollution, chlorophyll, ecological education, ecological crisis, ecology of transport.

УДК 372.41

ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

© 2015

А.Н. Саржанова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования
Г.С. Квасных, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой теории и методики начального и дошкольного образования
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация. В последние годы на рынке труда возрос спрос на профессионалов, к которым предъявляются особые требования, связанные с тем, что человек, имеющий профессиональную направленность, профессиональные знания и умения, должен быть готов к постоянному развитию, самосовершенствованию, он должен быть творческим, социально активным, инициативным, умеющим делать выбор, определять оптимальную жизненную стратегию. То есть речь идет о том, что человек должен в полной мере стать субъектом собственной жизни и социальных отношений. Однако в практике образовательных учреждений в процессе подготовки специалиста часто преобладает репродуктивный характер обучения, недостаточно используются формы и методы работы, стимулирующие конструктивную творческую активность личности, не используются в полной мере возможности внеаудиторной деятельности. Происходящие изменения в общественном сознании, во взглядах на мир и месте в нем человека его общественно-политического, духовно-нравственного, ценностно-ориентированного отношения к окружающей социально-культурной среде, ставят перед государством задачу формирования новых идеалов, культурных ценностей, социально-значимых интересов, которые всегда были и остаются основными устоями жизни человеческой цивилизации. При этом, под социально-значимыми качествами личности принято понимать те из них, которые способствуют достижению общественно значимых целей.

Ключевые слова: воспитание, личность, самостоятельность, общественная активность, ответственность, социальная инициативность, коммуникабельность, толерантность, образованность, целеустремленность, организованность, дисциплинированность, социально-значимые качества.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Темп и результаты реформирования социально-экономических отношений, проходящих в нашей стране, связаны с готовностью общества в целом, и каждого человека в частности не только адекватно оценивать суть происходящих изменений, но и вносить свой вклад в процесс преобразований. Важное значение приобретает формирование социально и творчески активной личности выпускника вуза, как одного из основных факторов экономического, социально-политического и культурного прогресса страны.

Роль высшего образования в формировании профессиональных и психологических характеристик выпускников для обеспечения рынка труда квалифицированными специалистами приобретает особую актуальность.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Анализ научной литературы и результатов ряда исследований (Т.А. Бунакова [1], Т.С. Борисова [2], И.Ю. Головина [3], М.П. Дубинина [4], Н.Н. Колмагорцева [5], С.В. Тетерский [6], В.С. Агеев [7], И.Г. Лукичев [8], Г.М. Андреева Л.М. [9], Митина Н.С. [10], А.И. Донцов [11], Н.М. Лебедева [12], Л.И. Науменко [13], Л.А. Петровская [14]) позволяет сделать предположение, что социально-значимые качества - это комплекс качеств (свойств, черт) личности, которые определяют жизненную позицию человека, его место и роль в обществе, связь с другими членами социума и характеризуют человека как носителя морально-ценностных принципов.

Формирование целей статьи (постановка задания). К социально-значимым качествам относятся: *самостоятельность, общественная активность, ответственность, социальная инициативность, коммуникабельность, толерантность, образованность, целеустремленность, организованность, дисциплинированность.*

Формирование и развитие социально-значимых качеств личности - процесс сложный, многоаспектный, многофакторный и достаточно длительный. Личностной зрелости человек достигает лишь будучи взрослым. Однако все эти качества начинают формироваться очень рано, представляя собой на каждом возрастном этапе особое качественное своеобразие.

Становление социально-значимых качеств происходит путем усвоения и присвоения индивидом общественно выработанного опыта. То есть у человека происходит присвоение норм и ценностей, формируется общественная направленность личности, складывается определенное поведение, отношение к себе, к людям, к миру.

Сформированность социально-значимых качеств у студентов может быть достигнута при педагогическом сотрудничестве преподавателей и студентов.

На это же указывают в своем исследовании В.А. Курина и А.Г. Ступина, которые говорят том, что «В воспитании человека большое значение имеет процесс выработки им ценностных отношений к различным явлениям действительности, формирование иерархии ценностей личности, определяющих ее отношение к окружающему миру и поведение в обществе. Это длительный и сложный процесс, на который оказывают влияние семья, отдельные социальные институты и группы, средства массовой информации, общество в целом. Важную роль в этом процессе играет система образования, а организация воспитательного процесса молодежи в высших учебных заведениях является сложным проблематичным делом» [15].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Социально-значимые и профессионально-значимые качества личности будущего бакалавра образования являются основой для проявления его компетенций. Образовательные программы педагогических специальностей направлены на формирование следующих профессиональных, базовых и ключевых компетенций:

1. Общие социально-этические компетенции:

- соблюдать нормы деловой этики, владеть этическими и правовыми нормами поведения;
- быть толерантным к традициям, культуре других народов мира;
- знать тенденции социального развития общества;
- способность эффективно жить и успешно функционировать в социальном взаимодействии: изменяться и адаптироваться к дискуссии и достижению согласия с другими;
- поддерживать отношения в профессиональном сообществе, нести социальную ответственность за результаты своего профессионального труда;
- готовность к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной

социальной и профессиональной деятельности.

2. Общие личностные компетенции:

- быть способным работать в команде, корректно отстаивать свою точку зрения, предлагать новые решения;
- уметь находить компромиссы, соотносить свое мнение с мнением коллектива;
- стремиться к профессиональному и личностному росту;
- быть гибким и мобильным в различных условиях и ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью;
- способность ориентироваться в современных информационных потоках и адаптироваться к динамично меняющимся явлениям и процессам в мировой экономике;
- коммуникативная компетентность.

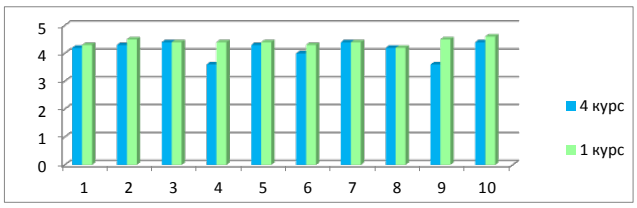
3. Общие экономические и организационно-управленческие компетенции:

- понимать цели и методы государственного регулирования экономики, роль государственного сектора в экономике;
- способность к целостному и системному анализу проблем современной жизни общества и окружающей среды;
- способность диагностировать производственную ситуацию, принимать целесообразные решения;
- разрабатывать управленческие решения.

Формирование и развитие данных компетенций осуществляется синхронно и интегрировано в условиях компетентностно-ориентированного образовательного процесса в вузе.

С цель проверки сформированности социально-значимых качеств студентов, мы провели анкетирование.

Анкетирование, проведенное среди студентов 1 и 4 курсов, где все респонденты оценивали выраженность у них определенных личностных качеств по 5-бальной шкале, показало, что ответы первокурсников и выпускников, а именно их самооценка степени выраженности качеств отлична друг от друга.



1-образованность, 2-толерантность, 3-целеустремленность, 4-инициативность, 5-самостоятельность, 6-организованность, 7-дисциплинированность, 8-коммуникабельность, 9-общественная активность, 10-ответственность.

На предложенной диаграмме можно увидеть результаты анкетирования студентов. По результатам анкетирования выявлено, что на *первом* месте по степени выраженности у студентов 4 курса находится такое качество как «целеустремленность», т.е. студенты считают, что для них в высокой степени характерна сознательная и активная направленность на определенный результат. Студенты 1 курса данное качество определили лишь *третьим* по степени выраженности, тогда как на *первом* месте у первокурсников такое качество как «ответственность». Данные студенты полагают, что они несут высокую ответственность за свои поступки перед другими людьми, обществом, собой, соблюдают моральные принципы и правовые нормы, способны к высокому самоконтролю.

На *втором месте* по степени выраженности качества у выпускников такие особенности как «ответственность» и «дисциплинированность». Студенты считают, что они сознательно подчиняют свое поведение общепринятым нормам и установленному порядку.

Студенты 1 курса высоко оценивают выраженность у них толерантности и общественной активности (*второе* место по степени выраженности качеств), тогда как выпускники считают, что данные качества не развиты у них столь сильно (*третье* и *шестое* место, соответственно). Т.е. первокурсники в отличие от студентов старших курсов полагают, что они готовы принять ценности мира и человека, признать инакомыслие, проявляют готовность договариваться, а также готовность участвовать в общественной деятельности.

В *наименьшей* степени у студентов 1 курса развито такое качество как коммуникабельность, данный результат можно объяснить, тем, что студенты еще проходят адаптационный период и поэтому не всегда комфортно чувствуют себя в группе.

У выпускников меньше всего проявляется общественная активность и инициативность. «Формирование инициативности предполагает превращение деятельности молодых людей, которую они организуют совместно со взрослыми, в их самодеятельность. Способность личности к инициативе, самостоятельным начинаниям, активности, предприимчивости и сформированная потребность в деятельности образует личностное качество – инициативность»[16]. Слабая инициативность, возможно, связана с тем, что в данный момент усилия и энергия студентов направлены на подготовку к государственной аттестации и написанию дипломной работы.

Следует заметить, что первокурсники дают более высокую оценку своим качествам (минимальный балл – 4,3), по сравнению со студентами старшего курса (минимальный балл – 3,6).

Воспитание социально-значимых качеств личности осуществляется в рамках учебной, научной и воспитательной работы.

Формированию данных качеств студентов уделяется достаточно много внимания в учебном процессе, где цикл социально-гуманитарных дисциплин позволяет формировать мировоззрение и ценностные установки, заданные нормы общественной жизни.

Например, задачами курса «Социология» являются:

1. Дать студентам ясное представление о социальной структуре общества; объяснить природу социальных противоречий, существующих в современном казахстанском обществе.
2. Совершенствовать методологическую подготовку студентов, выработать у них умение анализировать социальные явления и процессы.
3. Привить студентам элементарные практические навыки сбора, обработки, интерпретации социологической информации и использования их в профессиональной деятельности.
4. Способствовать формированию у студентов гражданской позиции, патриотизма, высокого профессионализма.

В формировании социально значимых качеств личности студента, будущего педагога, большую роль играет изучение курса «Самопознание», основное назначение которого заключается в том, чтобы:

- раскрывать способности человека и развивать его как индивида, как личность, как субъекта деятельности и как индивидуальность с учетом его темперамента, характера, направленности и способностей;
- формировать основы нравственного поведения студентов, социально значимых ориентаций, обуславливающих отношение человека к себе, окружающему миру, человечеству в целом;
- формировать систему ценностей личности, практические навыки творческого приложения знаний в решении проблем, направленные на служение обществу.

Особое внимание уделяется разработке элективных дисциплин, с помощью которых можно формировать не только профессиональные, но и воспитывать социально значимые качества.

Большое значение для формирования социально-зна-

чимых качеств имеет межкультурная коммуникация, которая включает формирование основных знаний, умений и навыков межличностного общения. Языковая политика нашего государства позволяет формировать данный аспект эффективно. Нашими студентами изучаются казахский, русский и иностранные языки, профессионально-ориентированные курсы по изучению языков. Такие качества как самостоятельность, организованность, дисциплинированность, ответственность воспитываются на всех видах занятий (лекционные, практические, лабораторные занятия, СРОП) по кредитной технологии обучения.

Для формирования социально-значимых качеств личности студента необходима систематическая работа не только в рамках аудиторных занятий, но и во внеаудиторной деятельности. Внеаудиторная деятельность представляет собой совокупность различных видов деятельности студентов в сотрудничестве с преподавателями и обладает широкими возможностями воспитательного влияния на личность студента и его профессиональное развитие.

В аудиторной и внеаудиторной деятельности вуза решаются две задачи: первая - овладение знаниями и накопление их студентами; вторая - превращение знаний в нравственную позицию человека, в установки, направляющие всю его конкретную деятельность в убеждения. Для решения этой задачи необходимо включать студентов во внеаудиторную деятельность, деятельность общественных организаций.

Весомая роль в формировании социально-значимых качеств отводится воспитательной работе, которая способствует формированию у них воспитанности.

Под воспитанностью индивида М.А. Лямзин понимает «цель и результат воспитания; интегральное качество личности; уровень развития человека. Воспитанность – гармония знаний, убеждений, поведения и деятельности человека» [17].

Г.Л. Миронова, И.М. Джолиев, Н.М. Каримов считают: «…Воспитывая студентов в период обучения в вузе необходимо усилить социальную составляющую в формировании культуры личности, улучшении мотивационно-ценностного отношения к освоению содержания учебной дисциплины «Физическая культура». Известно, что общественная активность, в том числе и физкультурно-спортивная, во многом определяется структурой духовных интересов и потребностей личности, ее мотивов и ценностных ориентаций, предпочтений и установок» [18].

Студенты участвуют в студенческом самоуправлении – особой форме инициативной, самостоятельной, общественной деятельности студентов по решению актуальных вопросов, касающихся организации обучения, быта, досуга, социальной поддержки, развитию их общественной активности, поддержки студенческих инициатив. «Студенческое самоуправление можно рассматривать как особого рода социальный институт, который определяется как устойчивый комплекс формальных и неформальных правил, принципов, норм, установок, регулирующих различные сферы человеческой деятельности и организующих их в систему ролей и статусов, образующих социальную систему. Студенческое самоуправление - это инициативная, самостоятельная деятельность студентов по решению жизненно важных вопросов студенчества»[19].

Н.А. Драган справедливо отмечает то, что «в рамках новой образовательной парадигмы методы, способы и технологии воспитания в вузе должны быть направлены на создание специальных условий по социально позитивной активизации деятельности студентов для реализации их индивидуального образовательного маршрута. Но они еще не стали приоритетными в массовой практике, хотя в вузе имеется положительный опыт. Развитие социальной активности студентов во внеучебной деятельности не является потребностью значительной части педагогов и самих студентов, что сказывается на результатах социально-профессиональной подготовки специалистов и требует научно-практического обоснования и специального исследования» [20].

Студенты посещают культурно-досуговые и спортивные организации, которые развивают не только способности, личностные и физические качества, но и гражданские качества личности.

А также участие студентов в спортивных мероприятиях формирует такие качества, как ответственность, активность, коммуникабельность.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Социально - значимые качества студента - это качества, предъявляемые обществом к специалистам определенной профессии, влияющие на успешность их деятельности и дающие возможность реализовать себя. Процесс формирования социально-значимых качеств способствует формированию индивидуальных особенностей личности, становлению жизненных планов, личностного и профессионального определения. Проводимые мероприятия позволяют не только формировать и развивать у студентов социально-значимые качества, но и само представление и понимание содержания этих качеств. И, как следствие, умение адекватно оценивать сформированность этих качеств у себя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бунакова Т.А. Педагогические условия формирования социально-значимых качеств личности студентов в процессе межкультурной коммуникации: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Кострома, 2006. 161 с.

2. Борисова Т. С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся // Вестник ТГПУ. 2011. Выпуск 1 (103). С. 131-136.

3. Головина И.Ю. Формирование инициативности студентов младших курсов в учебно-познавательной деятельности: дис…..канд. пед. наук: 13.00.08: Москва, 2005. 177 с.

4. Дубинина М.П. Модель формирования инициативности будущего педагога с позиции «Я-концепции» // Психология обучения. 2007. №10. С.92-99.

5. Колмагорцева Н.Н. Технология организации социально-значимой деятельности в образовательном пространстве: учебно-методическое пособие. – Шадринск: «Шадринский Дом Печати», 2008. 70 с.

6. Тетерский, С.В. Воспитание социальной инициативности детей и молодежи: дис…..д-ра пед. наук: 13.00.02: Тамбов, 2004. 337с.

7. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М., 1990.

8. Андреева Г.М. К истории становления социальной психологии в России // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1997. № 4. С. 6-17.

9. Лукичев И.Г. Некоторые аспекты формирования креативности у оперативного сотрудника органов безопасности на начальном этапе профессионального становления // Сборник Института. Н. Новгород: Институт ФСБ России, 2008. № 24. С. 155-163.

10. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности: Учебно-методическое пособие. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. 397 с.

11 Донцов А.И. Психология коллектива. Методологические проблемы и исследования: Учебное пособие. М.: Изд-во МГУ, 1984. 208 с.

12 Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г., Мартынова М.Ю. Межкультурный диалог: тренинг этнокультурной компетенции. М., 2003. 268с.

13 Науменко Л.И. Особенности социальной перцепции внутригрупповой интеграции межгрупповой дифференциации. Дисс. канд. псих.н. М., 1992.

14. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М.: изд-во МГУ,

1989. - 216с.

15. Курина А.А., Ступина А.Г. Формирование гражданской культуры у студентов педагогических вузов // Вестник Самарского государственного технического университета. 2006. №44. С.57-63.

16. Шанц Е.А. Развитие социально значимых качеств личности студента в процессе профессиональной подготовки // Научно-методический электронный журнал «Концент», 2013. №52. С.65.

17. Методика решения воспитательных и развивающих задач в обучении студентов вуза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. №595. С. 74-84.

18. Миронова Г.Л., Джолиев И.М., Каримов Н.М. Формирование культуры личности выпускника аграрного университета с использованием средств физической культуры и спорта // Аграрный вестник Урала. 2013. №9(115). С. 71-73.

19. Гребенюк Е.Н. Студенческое самоуправление вуза как средство развития социально значимых качеств будущего специалиста // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2012. №4. с.33.

20. Драган Н.А. Воспитание социальной активности студента Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. №2 (13). С. 104-106.

EDUCATION SOCIALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF THE PERSON STUDENTS

© 2015

A.N. Sarzhanova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of chair of the theory and technique of primary and preschool education
G. S. Kvasnyh, candidate of pedagogical sciences, head of the chair theory and technique of primary and preschool education
North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Abstract. In recent years, the labor market has increased the demand for professionals, which are special requirements related to the fact that a person with a professional orientation, professional knowledge and skills to be ready for the continuous development, self-improvement, it must be creative, socially active, proactive, able to make choices, to determine the optimum life strategy. We are talking about the fact that a person must be fully subject to their own lives and social relationships. However, in practice, educational institutions in the training process is often dominated by the reproductive nature of education, insufficient use of forms and methods of stimulating constructive creative activity of the individual, not used to the full extent possible extracurricular activities. Changes taking place in the public consciousness, in the views of the world and man's place in it its socio-political, spiritual, moral and value-based relationship to the surrounding socio-cultural environment, the state put the task of forming the new ideals, cultural values, socially significant interests which have always been and remain the main pillars of the life of human civilization. At the same time, under socially significant qualities of the person is taken to mean those that contribute to achieving the objectives of public interest.

Keywords: education, identity, independence, social activity, responsibility, social initiative, sociability, tolerance, education, dedication, organization, discipline, socially significant quality.

УДК 372.8

РАЗНОУРОВНЕВЫЕ ДОМАШНИЕ ЗАДАНИЯ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИКА».

© 2015

А. В. Сидорова, преподаватель кафедры «Физико-математические науки»
Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, Княгинино (Россия)

Аннотация. В соответствии со стандартами третьего поколения выпускник вуза должен обладать широким спектром общекультурных и профессиональных компетенций, который прописан в государственном образовательном стандарте для любых направлений подготовки. Важной особенностью образовательного процесса является то, что он направлен не только на передачу готовых знаний, но и на то, чтобы научить студента методам и приемам получения информации и способностям их применять. Для обеспечения продуктивной деятельности студента помимо учета его индивидуальных особенностей, необходимо использовать и такие формы работы, которые развивают познавательную активность студента на протяжении всего процесса обучения. К таким формам относят самостоятельную работу. В соответствии с учебными планами различных направлений подготовки ей отводится от 50 % до 60 % трудоемкости учебной дисциплины «Физика». В зависимости от того, что понимать под самостоятельной работой, выстраивается ее структура. Например П. И. Пидкасистый считает, что в основе самостоятельной деятельности лежит индивидуальное познание, которое «базируется на трех видах деятельности ученика:1) деятельность по усвоению понятий, теорий, закономерностей или применение готовой информации в знакомых ситуациях обучения (при решении типовых познавательных задач); 2) деятельность, целью которой является определение возможных модификаций действий использования усвоенных закономерностей в измененных условиях обучения; 3) деятельность, направленная на самостоятельные открытия закономерности (решение творческих задач)» [6]. В статье рассмотрены виды самостоятельной работы, разноуровневые домашние задания, приведен пример такого задания по теме «Интерференция и дифракция света», которое можно применить для формирования навыков самостоятельной работы и формирования компетенций в процессе обучения физике. Данная тематика рассматривается в работах многих авторов (Климченко И. В. [2], Остатина С. А. [1], Бубликов С. В. [3], Евдокимов М. А. [4], Ксенофонтова А. Н. [5]).

Ключевые слова: алгоритм решения, дифракция, дисциплина физика, дифракционная решетка, задача, интерференция, обучение физике, разноуровневые задания, самостоятельная работа, формирование компетенций.

Важную роль при организации самостоятельной работы играет преподаватель. И вот как ее определяет М. А. Данилов: «Чем более самостоятельной и успешной мы хотим сделать работу ученика, тем более тщательной и всеобъемлющей должна быть предварительная деятельность обучающего» [7].

Дисциплина «Физика» начинается с первого курса обучения в вузе. Студенты-первокурсники в большинстве случаев самостоятельно справиться с выполнением задания в полном объеме не могут. Следовательно, основной задачей преподавателя является формирование навыков самостоятельной работы у студентов.

Существует множество видов самостоятельной работы студентов, которые используют преподаватели в системе профессионального обучения. Виды самостоятельной работы, применяемые в процессе обучения физике по дидактической цели можно разделить на 4 группы.

К первой группе относятся самостоятельные работы направленные на приобретение новых знаний, умений и формирование умений самостоятельно, использую различные источники, приобретать знания. При обучении физике это может быть работа с методической, учебной, справочной, научной литературой, проведение опыта на занятии и в домашних условиях, изучение устройства принципа работы приборов и установок по моделям и чертежам, вывод формул зависимости между физическими величинами, работа с раздаточным материалом.

Вторая группа включает самостоятельные работы направленные на совершенствование знаний, выработку умений применять полученные знания на практике. Можно провести в форме решения задач (вычислительных, качественных, графических, экспериментальных), проведения эксперимента (проверка справедливости законов, установление связи между явлениями, законами, зависимости между величинами), составление задач на применение новых физических законов и формул, вычерчивание и чтение схем и т.д.

Третья группа – самостоятельные работы направленные на формирование умений и навыков прикладного (практического) характера. К этой группе можно отнести такие форма как решение и составление вопросов, задач; построение и анализ графиков; измерение физических величин; самооценка и оценка ответов других студентов на занятии и др.

И в четвертую группу включены самостоятельные работы направленные на развитие творческих способностей. Это подготовка докладов, рефератов; разработка методики постановки опыта; техническое моделирование и конструирование; создание тематических презентаций и сайтов; выполнение индивидуальных и групповых заданий в связи с экскурсиями и наблюдениями в природе.

Выдавая задания на самостоятельную работу необходимо четко поставить перед студентами цель, актуализировать и мотивировать их, дать алгоритм выполнения задания и рекомендовать литературу, которая поможет выполнить задание, установить форму и сроки сдачи выполненной работы, определить сроки консультаций, установить критерии оценки.

С учетом того, что основным средством обучения дисциплины «Физика» являются задачи, целесообразно в качестве учебно-методического материала для организации внеучебной самостоятельной работы использовать индивидуальные разноуровневые домашние задания.

В рамках практического занятия рассмотреть разнообразные алгоритмы решения задач невозможно, поэтому студент получает карточку на дом с разноуровневыми заданиями, в которой задания разбиты на 4 уровня: начальный, средний, достаточный, высокий. Начальный уровень состоит из нескольких тестовых теоретических вопросов, которые дают возможность студенту перед решением задач актуализировать свои знания. Средний уровень (репродуктивный) включает задачи, которые решаются по известному студенту алгоритму. В достаточный уровень входят задачи, решение которых требует от студента самостоятельного построения алгоритма решения. Высокий уровень содержит ряд задач повышенной сложности, для построения алгоритма решения которых следует установить неочевидные зависимости. Такая система заданий способствует переходу студента на более высокий уровень самостоятельности. При этом указывается перечень задач обязательного минимума.

Рассмотрим пример карточки с разноуровневым задаием по теме «Интерференция и дифракция света» представленной в таблице 1.

Таблица 1 – Карточка с разноуровневыми заданиями по теме «Интерференция и дифракция света»

<table>
<tr><td colspan="4">Тема: Интерференция и дифракция света</td></tr>
<tr><td colspan="4">Направление подготовки: 210700 Инфокоммуникационные технологии и системы связи</td></tr>
<tr><td colspan="4">Семестр 3</td></tr>
<tr><td colspan="4">Вариант 1</td></tr>
<tr><td colspan="4">Начальный уровень</td></tr>
<tr><td rowspan="3">1.При каких значениях разности хода волн Δгнаблюдается интерференционные максимум и минимум. Установите соответствие.</td><td colspan="2">а)Интерференционный максимум</td><td>1. d sin φ = k λ</td></tr>
<tr><td colspan="2">б)Интерференционный минимум</td><td>2.Δr=k λ</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>3. Δr=(2k+1)λ/2</td></tr>
<tr><td>2.Тонкая плёнка, освещённая белым светом, вследствие явления интерференции в отражённом свете имеет зелёный цвет. При уменьшении толщины плёнки она …</td><td colspan="3">а) посинеет;
б) покраснеет;
в)её цвет не изменится.</td></tr>
<tr><td>3. Угол дифракции в спектре k-ого порядка больше для лучей…</td><td colspan="3">а) красного цвета;
б) желтого цвета;
в) зеленого цвета;
г) фиолетового цвета.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">4.При каких условиях наблюдаются дифракционный максимум и минимум. Установите соответствие.</td><td>а)Дифракционный максимум</td><td>1. d sin φ = m λ</td></tr>
<tr><td>б)Дифракционный минимум</td><td>2.Δr=k λ</td></tr>
<tr><td></td><td>3. d sin φ = (2m+1) λ/2</td></tr>
<tr><td colspan="4">Средний уровень</td></tr>
<tr><td colspan="4">1. Два когерентных источников S_1 и S_2 испускает свет с длиной волны $5*10^{-7}$ м. Источники находятся на расстоянии 30 мм друг от друга. Экран расположен на расстоянии 4 м от каждого источника. Что наблюдается в точке расположенной на экране напротив первого источника S_1.
2.Свет длиной волны 450 нм падает перпендикулярно на непрозрачную плоскость с двумя узкими горизонтальными щелями. В результате, на экране, находящемся на расстоянии 4 м от плоскости появляются интерференционные полосы. Чему равно расстояние между щелями, если первые интерференционные минимумы находятся на расстоянии 0,5 см друг от друга?
3.Дифракционная решетка содержит n = 200 штрихов на 1 мм. На решетку падает нормально монохроматический свет (λ = 0,6 мкм). Максимум какого наибольшего порядка дает эта решетка?</td></tr>
<tr><td colspan="4">Достаточный уровень</td></tr>
<tr><td colspan="4">1.Плёнку масла (n = 1,42) толщиной 200 нм, находящуюся на стеклянной пластинке (n = 1,5), наблюдают сверху. Какого цвета она должна вам казаться? Вычислите соответствующую длину волны.
2.При наблюдении колец Ньютона в отраженном синем свете (λ = 440 нм) с помощью плосковыпуклой линзы, положенной на плоскую пластинку, радиус третьего светлого кольца оказался равным 1,06 мм. После замены синего светофильтра на красный был измерен радиус пятого светлого кольца, оказавшийся равным 1,77 мм. Найти радиус кривизны R линзы и длину волны λкр красного света.
3. Дифракционная картина получена с помощью дифракционной решетки длиной 1,5 см и периодом d = 5 мкм. Определить, в спектре какого наименьшего порядка этой картины получатся раздельные изображения двух спектральных линий с разностью длин волн λ = 0,1 нм, если линии лежат в красной части спектра (λ = 760 нм).</td></tr>
<tr><td colspan="4">Высокий уровень</td></tr>
<tr><td colspan="4">1.Линза из крона (n = 1,50) лежит на пластинке, одна половина ко-торой сделана из того же крона, а другая из флинта (n = 1,70). Прослойка между линзой и пластинкой заполнена сероуглеродом (n = 1,63). Описать расположение и расстояние между ньютоновыми кольцами в отраженном и проходящем свете.
2.На дифракционную решетку, содержащую n = 500 штрихов на 1 мм, падает нормально монохроматический свет с длиной волны λ=700 нм. За решеткой помещена собирающая линза с главным фокусным расстоянием F = 50 см. В фокальной плоскости линзы расположен экран. Определить линейную дисперсию D такой системы для максимума третьего порядка</td></tr>
</table>

Использование индивидуальных дифференцированных домашних многоуровневых заданий по «Физике» показало их эффективность не только при формировании навыков самостоятельной работы у студентов при традиционном обучении, но такой подход также может быть использован как один из вариантов формирования общекультурных и профессиональных компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Остатина С. А. Организация самостоятельной работы студентов творческих вузов в условиях реализации ФГОС ВПО третьего поколения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. С. 68–73

2. Климченко И. В. Разноуровневые задания для внеаудиторной самостоятельной работы студентов // Внедрение научных знаний в повседневную жизнь. Украина : ФЛП «Пантюх Юрий Федорович». 2013. С. 143–147

3. Бубликов С. В., Голубовская М. П. Электронные дидактические разработки к модулю «Волновая оптика» // Учебный эксперимент в образовании. 2011. № 2. С. 16–22

4. Евдокимов М. А. Повышение качества подготовки абитуриентов технического вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. 2008. № 1. С. 39–43

5. Ксенофонтова А. Н. Новые подходы к построению системы образования // Вестник Оренбургского государственного университета. 1999. № 2. С. 35–40

6. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. М. : Педагогика. 1972. 183 с.

7. Данилов М. А., Есипов Б. П. Дидактика. М. : Академия педагогических наук. 1957. 517 с.

DIFFERENT LEVELED HOMEWORKS AS ONE OF MEANS OF THE ORGANIZATION OF OUT-OF-CLASS INDEPENDENT WORK OF STUDENTS ON DISCIPLINE OF «PHYSICS»

© 2015

A. V. Sidorova, the teacher of the chair «Physics and mathematics»
Nizhniy Novgorod State Engineering-Economic Institute, Knyaginino (Russia)

Abstract. In conformity with standards of the third generation the graduate of high school should possess a wide range common cultural and professional competences which is registered in the state educational standard for any directions of preparation. The important feature of educational process is that it is directed not only on transfer of ready knowledge, but also on learning the student to methods and receptions of reception of the information and capacities them to apply. For maintenance of productive activity of the student besides the account of its specific features, it is necessary to use and such forms of work which develop cognitive activity of the student during all process of training. To such forms carry independent work. According to curricula of various directions of preparation to it it is allocated from 50 % up to 60 % of labour input of a subject matter of "Physics". Depending on what to understand as independent work, its structure is built. For example P.I.Pidkasistyj considers, that in a basis of independent activity the individual knowledge which « is based on three activities of a disciple lays: 1) activity on mastering concepts, theories, laws or application of the ready information in familiar situations of training (at the decision of typical cognitive problems); 2) activity which objective is definition of possible modifications of actions of use of the acquired laws in the changed conditions of training; 3) the activity which has been directed on independent opening of law (the decision of creative problems)» [6]. In the article types of independent work, different leveled home works are considered, the example of such task on subject matter « the Interference and diffraction of light » which can be applied to formation of skills of independent work and formation competences during training to the physicist is resulted. The given subjects are considered in works of many authors (Klimchenko I.V. [2], Ostatina S.A. [1], Bublikov S.V. [3], Evdokimov M.A. [4], Ksenofontova A.N. [5]).

Keywords: algorithm of the decision, diffraction, discipline of the physicist, a diffraction bar, a problem, an interference, training to the physicist, different leveled tasks, independent work, formation of competences.

УДК 93/94

ПОЛИТИКА СОВЕТСКОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ ГАЗЕТЫ «КРАСНЫЙ СПОРТ»)

© 2015

А. А. Стряпихина, кандидат исторических наук, доцент кафедры «Гуманитарных и социально-экономических дисциплин»
Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, Нижний Новгород (Россия)

Аннотация. В данной статье автор рассматривает основные задачи и направления политики советского правительства в области физической культуры и спорта в годы Великой Отечественной войны. Автор вводит в научный оборот ранее не опубликованные материалы газеты «Красный спорт», которая являлась самым распространенным периодическим изданием спортивной тематики в военные годы. В статье отражены особенности физкультурной работы среди населения в 1941–1945 гг.: формирование отрядов специального назначения из спортсменов-профессионалов, всеобщая военная подготовка, проведение массовых спортивных соревнований на фронте и в тылу, пропаганда пользы спорта среди молодежи. Автор приводит данные о спортсменах, проявивших героизм на фронте (Н. Королев, Н. Копылов, Г. Бакланов, И. Булочкин), а также публикует материал о мировых рекордах, установленных советскими спортсменами Г. Новаком и Н.Думбадзе в годы ВОВ. Автор отмечает изменения, произошедшие в физкультурном комплексе ГТО, который в годы войны дополнился сдачей таких обязательных требований и норм, как знание материальной части винтовки, топографии, техники ведения штыкового боя, умение метать гранату из разных положений и др. Автор приходит к выводу, что физкультурная работа среди населения в годы ВОв наполнилась патриотическим содержанием, стала инструментом воспитательной работы. Регулярные занятия спортом способствовали формированию таких качеств, как стойкость, терпение, выносливость, сила воли, помогали справляться со сложными боевыми заданиями и с высокими производственными нагрузками. Активная пропаганда физической культуры велась и в советской школе с целью подготовки боевых резервов для Красной Армии.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, газета «Красный спорт», интервью, кросс, Красная Армия, лыжный спорт, мировые рекорды, соревнования, стрельба, строевая подготовка, физическая культура, фронт.

В годы Великой Отечественной войны (далее, ВОВ) периодические издания были главным средством информационного обслуживания населения, поэтому значение периодики для исследователей этого исторического периода трудно переоценить. Особенностью периодики как исторического источника является комплексный характер публикуемой информации: на страницах журналов и газет печатались как законодательные акты и партийные решения, так и поточно-хронологическая информация и информация личного характера (интервью, репортажи, статьи, статистические данные, отчеты, фотографии и др.) [1]. Однако на сегодняшний день периодическая печать по-прежнему не изучена так же подробно, как другие виды источников.

Цель данной статьи – расширение представлений о спортивной жизни страны в 1941–1945 гг. на основе ранее не опубликованных материалов газеты «Красный спорт».

Советское государство, позиционируя себя, как государство социальное, уделяло большое внимание формированию культуры спорта среди населения. Кроме сохранения и укрепления здоровья, регулярные занятия спортом должны были помочь советскому гражданину справиться с высокими нагрузками на производстве, а также быть готовым в любой момент защищать Родину от врагов.

К началу 1940-х гг. работа по сохранению здоровья населения имела системный характер. В стране действовал Всесоюзный комитет по делам физической культуры и спорта, работали специализированные высшие учебные заведения – Институт физической культуры им. П. Ф. Лесгафта в Петрограде и Центральный институт физической культуры в Москве [2, с. 12].

Методы, которые использовало правительство в области физического воспитания, сводились к следующему: пропаганда здорового образа жизни, расширение сети спортивных кружков и секций, введение спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (далее, ГТО)

и организация массовых спортивных праздников.

Однако особое отношение к спорту сложилось непосредственно в военные годы. От таких физических качеств, как сила, выносливость, ловкость, быстрота зависел не только исход боя, но и собственная жизнь [3]. Умение стрелять, плавать, преодолевать значительные расстояния, ориентироваться на местности стали необходимы каждому. Уже 17 сентября 1941 г. Государственный комитет обороны издал постановление «О всеобщем обязательном обучении военному делу граждан СССР», согласно которому с 1 октября 1941 г. вводилось обязательное военное обучение граждан СССР мужского пола в возрасте от 16 до 50 лет. Устанавливалось, что обязательное военное обучение должно было осуществляться вневойсковым порядком без отрыва лиц, привлеченных к прохождению военного обучения, от работы на фабриках, заводах, в совхозах, колхозах, учреждениях. Программа военного обучения была рассчитана на 110 часов. При прохождении военного обучения особое внимание обращалось на строевую подготовку, овладение винтовкой, пулеметом, минометом и ручной гранатой, на противохимическую защиту, рытье окопов и маскировку, а также на тактическую подготовку одиночного бойца и отделения. Окончившим курс обязательного военного обучения военнообязанным запаса делалась отметка в военном билете, а допризывникам выдавалось соответствующее удостоверение о прохождении военного обучения [4]. В соответствии с приказом Народного комиссариата обороны №310 от 18 сентября 1941 г. руководство военным обучением населения было возложено на Главное управление всеобщего военного обучения (Всеобуч) [5].

Газета «Красный спорт» являлась первой советской спортивной газетой, основанной еще в 1924 г. В военные годы газета «Красный спорт» стала важным источником информации, где содержался не только ежедневный обзор спортивных новостей, но и печатались сводки с передовой. Издавалась в Москве Комитетом по физической культуре и спорту при Совете Министров СССР и ВЦСПС. Газета освещала направления спортивно-массовой работы профсоюзов, комсомола и физкультурных организаций, спортивную жизнь в СССР и за рубежом, деятельность советских и международных спортивных организаций. Выступала в роли организатора международных и всесоюзных турниров (хоккей, лёгкая атлетика, волейбол, плавание, лыжный спорт и др.). Со страниц «Красного спорта» можно было узнать о результатах спортивных соревнований, о графике проведения различных эстафет, кроссов, футбольных матчей, а также о достижениях отдельных спортсменов. Газета имела общесоюзный характер и выходила ежедневно.

В 1942 г. газета «Красный спорт» опубликовала следующий призыв: «Физкультурник-боец! Родина сделала тебя сильным и ловким. Ей ты обязан своей молодостью, своей жизнью. Так будь же там, где трудно, где опасно. Физкультурник тыла! Помни, фронту нужно все больше и больше орудий, боеприпасов, продовольствия. Физкультурник сельского хозяйства! Борьба за хлеб-это борьба за победу» [6].

Те, кто имел специальную физическую подготовку, особо ценились на передовой. «Красный спорт» печатал заметки о деятельности специальных отрядов, сформированных из легкоатлетов, пловцов, борцов [7]. В 1941 г. в Москве из числа студентов и преподавателей Института физической культуры была сформирована Отдельная мотострелковая бригада особого назначения (ОМСБОН). Бойцы ОМСБОН выполняли сложные и ответственные задания, из их числа формировались диверсионные группы, действующие в тылу врага.

Несмотря на военные действия, в стране по-прежнему проводились соревнования общесоюзного масштаба, которые способствовали укреплению дисциплины, выносливости, помогали объединить людей и на некоторое время забыть о тяготах военного времени. Обычно соревнования приурочивались в памятным датам и важным событиям. Согласно опубликованным в «Красном спорте» материалам, с 14 февраля по 1 марта 1943 г. в стране проходил профсоюзно-комсомольский лыжный кросс, посвященный XXV годовщине Красной Армии. Только в первый день кросса в Москве стартовало 18 тыс. чел., в Иваново – 30 тыс. чел., в Свердловске – 10 тыс. чел., в Горьком – 20 тыс. чел. [8].

Помимо кроссов и спартакиад, в которых могли участвовать все желающие, проводились и соревнования между спортсменами-профессионалами. В отчете председателя Всесоюзного комитета по делам физической культуры и спорта при СНК СССР В.Снегова, опубликованном в газете «Красный спорт» указывалось, что за 1944 г. было установлено 58 новых союзных рекордов, 12 из которых превышали официальные мировые рекорды. Среди последних отмечались достижения атлета Георгия Новака, которые выжал двумя руками 131, 5 кг, а в троеборье (жим, толчок, рывок) – 409 кг.; Нины Думбадзе в метании диска – 48 м 88 см. [9].

Начальник отдела физподготовки Ленинградского Дома Красной Армии вспоминал: «Установившаяся на нашем Ленинградском фронте традиция – устраивать в последнее воскресенье каждого месяца соревнования – не нарушалась с момента её возникновения… Нередко соревнования проводились чуть ли не накануне боевых действий или вскоре после выхода части из боя в резерв» [10].

Материал о спортсменах-бойцах публиковался в специальных рубриках: «Спортсмены на фронте», «В боях за Родину». Например, встречались заметки о гимнасте Глебе Бакланове, который в годы ВОВ командовал целой дивизией, легкоатлете Николае Копылове, ставшим майором танковых войск, лыжнике Игоре Булочкине, который был штурманом пикирующего бомбардировщика [11].

Неоднократно на страницах газеты «Красный спорт» встречались материалы об известном советском боксере, чемпионе СССР в тяжелом весе Николае Королеве. Н.Королев воевал в партизанском отряде, в одном из боев спас своего раненого командира Д.Медведева, за что получил орден Боевого Красного Знамени. В одном из своих интервью Н.Королев говорил: «В воспитании наших ребят еще много тепличности. С таким воспитанием далеко не уйдешь. Попади такой воспитанник на фронт, он не выдержит испытаний и погибнет. Погибнет из-за своей неприспособленности, неумения жить в трудное время» [6].

Подготовка боевых резервов для Красной Армии стала одной из важнейших задач для физкультурников в военные годы. «Прямой долг каждого советского мастера-вести работу в школе или пионерском военно-спортивном клубе... Научите ребят искусству правильной тренировки, привейте любовь к физической закалке, к спорту!» – такие лозунги звучали со страниц газеты «Красный спорт» [12].

Стоит отметить, что, например, только за 1944 г. физкультурные организации обучили плаванию 349 тыс. чел., технике рукопашного боя – 608 тыс. чел., лыжному делу – более 2 млн чел. Зимой 1944 г. в лыжных кроссах участвовало почти 9 млн юношей и девушек [6]. Из бойцов-лыжников формировались особые отряды подрывников [13].

В соответствии с нуждами военного времени был пересмотрен и введенный в 1930-е гг. физкультурный комплекс ГТО. Наряду со сдачей таких спортивных норм, как гигиеническая гимнастика (зарядка), подтягивание, лазание, кросс, плавание, преодоление препятствий, ходьба на лыжах и стрельба были добавлены знание материальной части винтовки, топографии, бег по пересеченной местности, умение вести штыковой бой и метать гранату из разных положений [14, с. 15]. Всего, например, за 1944 г. нормы ГТО сдали около 1 млн человек [9].

Изменения затронули и физическое воспитание в школе. Военный врач III ранга, заслуженный мастер спорта Георгий Знаменский в интервью газете «Красный спорт» говорил: «На фронте я наблюдал, как много времени тратится на то, чтобы отработать у бойца элементарные навыки ориентировки и движения на местности, и как тяжело приходится некоторым бойцам, вчерашним школьникам, не приученным к трудной походной и боевой жизни. Военную и физическую подготовку ребят нужно начинать с первого класса. Обязательно ввести военизированные игры, походы за город, чтобы ребята привыкали к местности» [6].

В конце войны в соответствие со специальным постановлением «Об улучшении военного обучения и физической подготовки в школах» от 28 февраля 1945 г. было увеличено количество часов на физическую культуру с 388 до 516, а само физическое воспитание провозглашалось приоритетной задачей в развитии младших школьников 1–4 классов [15].

«Пионеры и школьники, учащиеся ремесленных школ и школ ФЗУ, занимайтесь спортом, готовьтесь быть выносливыми в труде и в борьбе за свободу и независимость нашей Родины», – призывал молодежь Комсомол на страницах газеты «Красный спорт» [16].

В некоторых выпусках газеты «Красный спорт» публиковались письма советских физкультурников И.В.Сталину, которые часто имели характер отчета о проделанной работе: «Родной и любимый Иосиф Виссарионович! В дни ожесточенных битв с озверелым фашизмом физкультурные организации Челябинской области под руководством советских и спортивных организаций, готовят боевые резервы для Красной Армии. За 1942 г. подготовлено значкистов ГТО 20 тыс. чел. С начала зимы подготовлено бойцов-лыжников 59 тыс. чел., инструкторов по лыжам – 3,5 тыс. чел…» [17].

Участие в кровопролитных боях, длительные военные переходы, отсутствие сна и отдыха, напряженный труд на оборонных предприятиях – все это показало, насколько велика роль физической подготовки не только в жизни отдельного человека, но и для государства в целом. В годы войны с фашизмом была организована работа по учету и контролю за движением спортивных кадров: из спортсменов формировались отряды специального назначения, физкультурники активно привлекались к работе по обучению населения, участвовали в выполнении сложных боевых заданий, вели активную диверсионную деятельность в тылу врага. Важным шагом стало проведение массового военного обучения, которое помогало овладеть основными физическими навыками, необходимыми для выживания в условиях военного времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Калакура Я. С. Историческое источниковедение // Сайт Uchebniki online [Электронный ресурс]. URL: http://uchebnikionline.com/istoria/istorichne_dzhereloznavstvo__kalakura_yas/periodichna_presa_istorichne_dzherelo.htm (дата обращения: 10.12.2014).
2. Голощапов Б. Р. История физической культуры и спорта. М. : Академия, 2001. 312 с.
3. Красный спорт. 1942. 8 сентября.
4. Хрестоматия по истории отечественного государства и права (послеоктябрьский период)/ Под редакцией О. И. Чистякова. М.: Издательство Московского университета, 1994. [Электронный ресурс]. URL: http://www.booksite.ru/localtxt/hre/sto/mat/iay/ist/ote/gos/prav/index.htm (дата обращения: 10.12.2014).
5. О главном управлении всеобщего военного обучения// Сайт Боевые действия Красной Армии в ВОВ [Электронный ресурс]. URL: http://bdsa.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=306&itemid=(дата обращения: 17.11.2014).
6. Красный спорт. 1942. 22 сентября.
7. Красный спорт. 1942. 15 сентября.
8. Красный спорт. 1943. 16 февраля.
9. Красный спорт. 1945. 1 января.
10. Красный спорт. 1943. 9 марта.
11. Красный спорт. 1942. 1 сентября.
12. Красный спорт. 1942. 29 сентября.
13. Красный спорт. 1942. 30 сентября.
14. В.А. Ивонин. ГТО на марше. М. : Физкультура и спорт, 1975. 304 с.
15. Красный спорт. 1945. 20 марта.
16. Красный спорт. 1943. 29 июня.
17. Красный спорт. 1943. 2 февраля.
18. Красный спорт. 1943. 13 июня.
19. Красный спорт. 1944. 6 июля.
20. Красный спорт. 1943.16 мая.

SOVIET GOVERNMENT'S POLICY IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT IN THE GREAT PATRIOTIC WAR (ACCORDING TO THE NEWSPAPER «RED SPORT»)

© 2015

A.A. Stryapikhina, candidate of history sciences, associate professor of the chair «Humanitarian and socio-economic disciplines»
Nizhniy Novgorod State Engineering-Economic Institute, Knyaginino (Russia)

Abstract. In this article, the author examines the main objectives and policies of the soviet government in the field of physical culture and sports in the Great Patriotic war. The author introduces the scientific revolution has not previously published materials of the newspaper «Red sport», which is the most common sports-related periodical during the war years. The article describes the features of sports work among the population in 1941-1945: the formation of special forces from professional athletes, the universal military training, to carry out mass sports competitions at the front and in the rear, promoting the benefits of sport for young people. The author gives details about the athletes who have shown heroism at the front (N. Korolev, N. Kopylov, G. Basmanov, I. Bulochkin), and publishes material on the world record set by soviet athletes G. Novakom N. Dumbadze and during Great Patriotic war. The author notes the changes that have taken place in sports complex GTO, which during the war was supplemented with the delivery of mandatory requirements and standards as part of the knowledge of the material rifle, topography, techniques of bayonet fighting, the ability to throw a grenade from different positions, and others. The author concludes that sports work among the population during Great Patriotic war was filled with patriotic content, has become a tool of educational work. Regular exercise contributed to the formation of such qualities as persistence, patience, endurance, willpower, helping to cope with difficult combat missions and high production loads. Active promotion of physical training was conducted in the soviet school to train fighting reserves for the Red Army.

Keywords: The Great Patriotic war, the newspaper «Red sport» interview, cross, the Red Army, skiing, world records, competitions, shooting, drill, physical culture, front.

УДК 372.851

О СПОСОБАХ ПРЕДМЕТНОЙ МОТИВАЦИИ В УСЛОВИЯХ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

© 2015

О. В. Сутягина, преподаватель кафедры «Физико-математические науки»
Нижегородский государственный инженерно-экономический институт Княгинино (Россия)

Аннотация. Одной из основных целей внедрения в учебный процесс вузов балльно–рейтинговой системы, является повышение мотивации студентов к системному и успешному освоению учебных дисциплин. Мотивация является решающим фактором эффективности учебного процесса, поэтому одной из наиболее актуальных педагогических задач на сегодня является необходимость мотивации студентов к самообразовательной деятельности, что непосредственно оказывает влияние на качество их образования. Проблема формирования мотивации учения и путей ее формирования на сегодня остаются предметом исследования многих зарубежных и отечественных педагогов. Существует множество различных классификаций мотивов учебной деятельности, но большинство ученых делят их на две большие группы: внешние или внутренние мотивы, социальные или познавательные. При формировании учебной мотивации нельзя не учитывать все разнообразие мотивов, однако необходимо повышать удельный вес внутренней (познавательной) мотивации учения, ведущей к наилучшим результатам. В статье рассматриваются концептуальные положения балльно-рейтинговой системы, ее преимущества и недостатки. Цель работы состоит в определении видов мотивов учения, проявляющихся у студентов посредством применения данной системы оценки в учебном процессе, и усиление внутренних мотивов учения и обогащение балльно-рейтинговой системы новыми возможностями. Определены приоритетные методические средства реализации балльно-рейтинговой системы – система заданий, формирующая личностные качества студентов: развитие познавательной активности, познавательных интересов, познавательной самостоятельности, творческих способностей, исследовательских навыков. Показана необходимость внедрения средств предметной мотивации в мотивационную сферу образовательных технологий, т. е. реализация мотивационных возможностей самого содержания учебной дисциплины. Сделаны выводы: процесс учения, контроль знаний, умений, навыков и формируемых компетенций, с помощью балльно-рейтинговой системы, происходит наиболее эффективно при оптимальном сочетании основных видов учебной мотивации и одновременного усиления внутренних мотивов средствами предметной мотивации учения.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система, мотивация, компетенция, познавательные мотивы, предметная мотивация, профессионально-ориентированные задачи, социальные мотивы.

Сейчас в нашей стране наверное невозможно найти Вуз в котором для контроля знаний умений, навыков и формируемых компетенций не применяется балльно-рейтинговая система, позволяющая осуществить комплексный учет успеваемости каждого студента. Основной целью внедрения балльно-рейтинговой системы является определение уровня качества и успешности освоения студентом учебной дисциплины через балльные оценки и рейтинги с измеряемой в зачетных единицах трудоемкости каждой дисциплины и образовательной программы в целом.

Успешность изучения дисциплины в системе зачетных единиц оценивается суммой набранных баллов по 100-балльной шкале, а успеваемость отдельно взятого студента – по общему показателю успеваемости, определяющий текущий рейтинг студента. Далее этот показатель успеваемости может быть рассчитан по традиционной для нас четырехбалльной шкале. Соотношения между оценками в баллах и их числовыми эквивалентами является существенной особенностью рейтингового регламента каждого учебного заведения. Примером может служить шкала, предложенная Сазоновым Б. А. [1].

Балльно-рейтинговая система оценки качества усвоения дисциплины предполагает текущий контроль успешности познавательной деятельности студента в течение семестра (в сумме не более 70 баллов) и итоговый контроль в период сессии по 30-балльной шкале. Общий балл по текущей успеваемости складывается из отдельных составляющих: посещаемость, контрольные мероприятия (коллоквиумы, тестирования), полнота и эффективность самостоятельных работ, участие в конференциях, олимпиадах и т. п. Студенты допускаются до экзамена (зачета) лишь в том случае, если имеют зачетный минимум баллов по текущему рейтингу. Данный факт стимулирует студентов на активную работу в течение всего семестра, не откладывая на потом изучение всего программного материала. Причем студенты уже с первой недели семестра видят, как повышается его оценка, и могут определить ее возможное итоговое значение. Еще одним положительным моментом системы рейтинговой оценки является то, что студенты сами выбирают, каким образом они станут набирать баллы и определять для себя достаточное их количество, а, следовательно, рейтинговую оценку.

Но почему же очень часто студенты не рады ее внедрению, несмотря на очевидные плюсы ее внедрения в учебный процесс.

К сожалению, помимо явных преимуществ по отношению к традиционный четырехбалльной системы оценивания, балльно-рейтинговая системы имеет ряд ошибок и недостатков: создаёт много дополнительной работы для преподавателя; призвана измерять успеваемость студентов только с учетом их регулярной работы в течение семестра; внедрение новой системы оценивания часто начинается без утвержденного положения о балльно-рейтинговой системе; регламенты оценки знаний по дисциплине включают в себя воспитательные моменты (дисциплинированность, активность на семинарах) и другие [1, с. 39]. Но хотелось бы остановиться на другом ее аспекте.

Одной из основных особенностей внедрения балльно-рейтинговой системы является повышение мотивации студентов к системному и успешному освоению дисциплины, способствующие оказать положительное влияние на качество учебного процесса и на оценку успеваемости студентов.

Под мотивом учения понимается направленность студента на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением студента к ней [2].

Проблема исследования мотивации и путей ее формирования на сегодня широко освящены в литературе и остаются предметом исследования многих зарубежных и отечественных педагогов (Л. И. Божович [3], М. В. Матюхина [4] и др.) и психологов (Л. С. Выгодский [5], Е. П. Ильин [6], А. Н. Леонтьев [7], А. К. Маркова [2], А. Маслоу [8], А. А. Реан [9] и др.).

Отечественным педагогом-психологом А. К. Марковой была предложена одна из наиболее точных классификаций учебных мотивов на сегодняшний день [2, с. 15]. По ее мнению мотивы можно разделить на две большие группы: познавательные и социальные. О наличии познавательных мотивов следует говорить если у

студента в ходе учения преобладает направленность на содержание учебного предмета. Если же у студента ярко выражена направленность на другого человека в ходе изучения, то следует говорить о социальных мотивах учения. Также А. К. Марковой среди этих видов мотивов были выделены их уровни. Познавательные разделены на: широкие познавательные, учебно-познавательные, мотивы самообразования. В свою очередь социальные мотивы разделены на: широкие социальные, узкие социальные (позиционные), социального сотрудничества. Причем оба вида этих двух мотивов играют важную роль в учении.

Также помимо этой классификации существует еще одна не менее обсуждаемая, в которой все мотивы учения делятся на два вида: внутренние и внешние. Под внутренними мотивами понимается совокупность мотивов, заложенных в самой учебной деятельности, связанные с содержанием и самим процессом учения, реализующие познавательную потребность. Под внешними мотивами понимаются мотивы, которые не способны реализовать познавательную потребность, и не связаны с получением знаний [2, 9, 10]. Внутренними мотивами в данном случае являются: интерес к процессу решения задачи, к поиску способа решения, результату и т.д. С другой стороны, такое побуждение может исходить извне, от другого человека. Если без контроля и напоминания преподавателя мотив не актуализируется, то, следовательно, он является внешним для студента.

В исследовании, проведенном В. А. Якуниным и Н. И. Мешковым, [11] был обнаружен удивительный факт. Оказалось, что «сильные» и «слабые» студенты отличаются друг от друга, не по уровню интеллекта, а по уровню мотивации учебной деятельности. Для сильных студентов характерна внутренняя мотивация: они ориентированы на получение прочных профессиональных знаний и практических умений. Учебные же мотивы слабых студентов в основном внешние, ситуативного характера: избежать осуждения и наказания за плохую учебу, не лишиться стипендии и т.д. Поэтому при формировании учебной мотивации нельзя не учитывать все разнообразие мотивов, однако необходимо повышать удельный вес внутренней мотивации учения, ведущей к наилучшим результатам [12].

Попробуем ответить на вопрос: совокупность каких мотивов учения формирует балльно-рейтинговая система? Внутренних или внешних? Социальных или познавательных?

Известно, что под балльно-рейтинговой системой понимается система непрерывной накопительной количественной оценки качества освоения студентами основной образовательной программы. А значит, для набора рейтинговых баллов студенту необходимо пройти ряд обязательных контрольных мероприятий, не пропускать занятия и т. п. Он осознает, что ему необходимо учиться, узнавать новое, добиваться высокого балла (рейтинга), чтобы получать стипендию, хорошо выглядеть в глазах родных, друзей, а в итоге закончить вуз, получить диплом и стать квалифицированным кадром. Как видно, здесь есть как внешние, так и внутренние мотивы, но очевидно, что внешние мотивы преобладают. Это значит, что перед преподавателем стоит очень важная, и одновременно сложная задача усиления внутренних мотивов учения и обогащение балльно-рейтинговой системы новыми возможностями.

Приоритетными методическими средствами балльно-рейтинговой системы должны стать задания, формирующие личностные качества студентов: развитие познавательной активности, познавательных интересов, познавательной самостоятельности, творческих способностей, исследовательских навыков. Для балльно-рейтинговой системы это можно сделать через систему заданий, чтобы студент выполнял задания не ради получения высокого балла, а в познавательном плане, ради постижения нового. Поэтому в мотивационную сферу образовательных технологий необходимо закладывать средства предметной мотивации, т. е. реализовывать мотивационные возможности самого содержания учебной дисциплины [13]. Математика как учебная дисциплина содержит в себе для этого огромные возможности.

Во-первых, для студента невероятно значима прикладная направленность математики. Задачи с практической направленностью всегда вызываю неподдельный интерес и должны занимать одно из центральных мест в курсе изучения математики [14]. Поэтому иногда, на занятиях полезно предлагать студентам самостоятельно составлять профессионально-ориентированные задачи на вновь изученный материал. Причем при составлении задач нужно не просто опираться на предложенные задания из учебника, важно студентам самостоятельно продумать постановку и решение проблемы, конечно же, с помощью логических умозаключений на основе известных законов математики.

Во-вторых, проблемность математики. Необходимость доказательства выдвинутых гипотез побуждает природную любознательность студентов, мотивирует их учебную деятельность. Преподавателю остается лишь определить когда, где и в какой степени задействовать исследовательские задания, проблемные ситуации

В-третьих, исторические сведения. История завораживает свой таинственностью, делает познание не только более осознанным, но и увлекательным, представляя собой большую мотивирующую силу в обучении.

В-четвертых, красота математики. Математическое содержание необычайно богато различными проявлениями прекрасного: красота геометрических форм и линий, красота математических рассуждений и умозаключений.

Математическое образование есть неотъемлемая часть общей культуры для всех студентов, и поэтому изучение дисциплины «математика» в высшей школе является необходимостью. Это основа высокого уровня интеллектуального развития будущего выпускника, на базе которой он способен будет дальше уже самостоятельно совершенствовать свою квалификацию, формировать инновационное мышление в своей отрасли деятельности.

Формировать мотивацию – это не означает, что мы должны заложить готовые цели и мотивы в голову обучаемых, перед преподавателем стоит сложная задача создания таких благоприятных условий и ситуаций, при которых у студента происходило развитие желаемых целей и мотивов с учетом индивидуализации и его внутренних устремлений. Практическая направленность содержания учебных проблем, проблемность математики, ее красота, применение исторических сведений в процессе учения являются серьезными стимулами для создания внутренней мотивации изучения математики для дальнейшего развития личности студента и подготовке к его будущей профессиональной деятельности. Становится очевидным необходимость внедрения средств предметной мотивации в мотивационную сферу балльно-рейтинговой системы оценки. Процесс учения, контроль знаний, умений, навыков и формируемых компетенций, с помощью балльно-рейтинговой системы, происходит наиболее эффективно при оптимальном сочетании основных видов учебной мотивации и одновременного усиления внутренних мотивов средствами предметной мотивации учения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сазонов Б. А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечение качества учебного процесса / Высшее образование в России, № 6, 2012. С 28–39.

2. Маркова А. К., Т. А. Матис, Орлов А. Б. Формирование мотивации учения: Кн. Для учителя. М. : Просвещение. 1990. 192 с.

3. Божович Л. И., Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. М. : Воронеж.

1995. 351 с.
4. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. М. : Педагогика. 1984. 144 с.
5. Выгодский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика. 1991. 480 с.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2003. 512 с.
7. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1971. 40 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. Спб. : Питер, 2003. 32 с.
9. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 1998. 288 с.
10. Родионов М. А., Мотивация учения математике и пути ее формирования: Монография. Саранск: Изд-во МГПИ им. М.Е. Евсеева. 2001. С 143–144.
11. Реан А. А., Психология изучения личности: Учеб. пособие. СПб. , Изд-во Михайлова В. А. 1999. 288 с.
12. Каменева И. О. Контроль как средство формирования учебной мотивации студентов высших учебных заведений: Дис. … канд.пед. наук. Саранск, 2009. 138 с.
13. Зайкин М. И., Реутина Е. С. О способах предметной мотивации учебной математической деятельности школьников / Инновационные образовательные технологии и методы их реализации. Арзамас, Москва. : Издательство СГУ. 2012. С. 221–226.
14. Носков М. В., Шершнева В. А. Компетентностный поход к обучению математике / Высшее образование в России, № 4, 2005. С. 36–40.

ABOUT WAYS OF SUBJECT MOTIVATION IN CONDITIONS OF SCORE - RATING SYSTEM OF VALUING RESULTS OF MATHEMATICAL ACTIVITY OF STUDENTS

© 2015

O. V. Sutyagina, the teacher of the chair «Physics and mathematics»
Nizhniy Novgorod State Engineering-Economic Institute, Knyaginino (Russia)

Abstract. One of prime objectives of introduction in educational process of high schools of score-rating system, is increase of motivation of students to system and successful development of subject matters. The motivation is a determinative of efficiency of the educational process, therefore one of the most actual pedagogical problems for today is the indispensability of motivation of students to self-educational activity that does not influence quality of their formation. A problem of formation of motivation doctrines and ways of its formation for today remain an object of research of many foreign and domestic teachers. There is a set of various classifications of motives of educational activity, but the majority of scientists divide them on two greater groups: external or internal motives, social or cognitive. At formation of educational motivation it is necessary to consider all variety of motives; however it is necessary to raise relative density of internal (cognitive) motivation of the doctrine, the leader to the best results. In article conceptual positions of score-rating system, its advantage and lacks are considered. The objective of work consists in definition of types of motives of the doctrine shown at students by means of application of given system of an assessment in educational process, and strengthening of internal motives of the doctrine and enrichment of score -rating system by new possibilities. Priority methodical means of realization of score -rating system – the system of tasks shaping personal qualities of students are certain: progress of cognitive activity, cognitive interests, cognitive independence, creative capacities, and research skills. The indispensability of introduction of means of subject motivation in motivational area of educational technologies, i.e. realization of motivational possibilities of the content of a subject matter is shown. Are drawn conclusions: process of the doctrine, the control of knowledge, skills, skills and shaped competence, by means of score-rating system, occurs most effectively at an optimum combination of the basic types of educational motivation and simultaneous strengthening of internal motives by means of subject motivation of the doctrine.

Keywords: score-rating system, motivation, the competence, cognitive motives, the subject motivation, professional-focused problems, social motives.

УДК 378.032

ПЕДАГОГИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

© 2015

Р. В. Сущенко, кандидат наук по государственному управлению,
доцент кафедры транспортных технологий
Запорожский национальный технический университет, Запорожье (Украина)

Аннотация. Статья посвящена проблеме педагогизации процесса формирования у будущих инженеров железнодорожного транспорта управленческой культуры в процессе профессиональной подготовки. Обосновываются направления, условия обновления этого процесса с учетом современных рыночных условий и особенностей развития в этих условиях железнодорожной отрасли.

Ключевые слова: управленческая культура, профессиональная подготовка, инженер железнодорожного транспорта, преподаватель.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современное общество ставит задачи, устанавливает нормы, определяет новые приоритеты в содержании самого понятия «инженер железнодорожного транспорта» на всех уровнях и во всех аспектах, в том числе и в понимании понятия «управленческая культура».

Однозначно одно: управленческая культура в рамках иерархии любого коллектива или организации – дело очень тонкое, сложное и деликатное. Тут содержится обширная сфера педагогического, социально-психологического влияния на профессиональное становление специалиста. Главное – владеть его составными не только для налаживания рациональных производственных взаимоотношений, но и для успешного их динамического саморазвития.

Особенно необходима сформированность управленческой культуры для тех, кто связан с современными транспортными системами, требованиями рынка транспортных услуг.

Анализ последних исследований и публикаций. Сегодня все больше ученых (Т. Гура, О. Игнатюк, А. Пономарев, А. Романовский, Л. Товажнянский, Т. Шаргун и др.) в процессе проектирования содержания профессионального образования будущего инженера модели XXI в. склоняются к мысли о необходимости реформирования системы образования, качественно нового подхода к определению его цели, задач и содержания. Одной из ведущих тенденций развития и совершенствования современного образования является переход к ценностной

парадигме, требующей развития системы взглядов, которые интегрируют аксиологические основы традиционных и инновационных процессов.

Для железных дорог требуются инженеры, которые смотрят на свою отрасль целостно и осознают свое место в преобразовательных процессах, происходящих в сфере управления и своего личного участия в них. Без управленческой культуры успешная профессиональная деятельность инженера железнодорожного транспорта становится беспредметной, а участие в управлении не приобретает желаемой рациональности. Только настойчивые, последовательные управленческие действия и поступки современных и будущих инженеров железнодорожного транспорта способны работать на перспективу.

Цель статьи – раскрыть основные педагогические аспекты формирования у будущих инженеров железнодорожного транспорта управленческой культуры в процессе профессиональной подготовки.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Управленческая культура инженера как комплексное явление формируется и реализуется также комплексно в процессе профессиональной вузовской подготовки. Ее формирование – процесс педагогический, связанный с усвоением демократических форм ведения профессиональной деятельности, норм морали, закреплением их в стиле работы, в обычаях и традициях вуза, в предметно преобразующем вузовском педагогическом процессе.

Эти кардинальные изменения должны быть отражены в новой парадигме высшего технического образования, в концептуальных подходах к определению новых функций современного преподавателя вуза и требований к нему со стороны социума, бизнеса, государства.

Вовлеченность всего преподавательского состава железнодорожных высших учебных заведений в поиски возможностей профессиональной подготовки современных и будущих инженеров к пониманию значимости управленческой культуры как социально-психологического фактора успешного воздействия на создание благоприятного климата взаимоотношений в группах, коллективах, в общности способствует их будущей успешной деятельности, ускорению ее преобразования как необходимого условия успешного профессионального продвижения в изменяющихся условиях жизни и социума.

Активное проявление управленческой культуры – это особое проявление инженером честного, уважительного, разумно организованного, планируемого и моделируемого процесса необходимых изменений, принятия, исполнения мудрых производственных управленческих решений, определения собственного профессионального саморазвития.

На вопрос, как это осуществлять, ответ может дать только современная профессиональная педагогика. Однако, в научной литературе по профессиональной педагогике в Украине отсутствуют сегодня научные исследования, связанные с педагогизацией профессиональной подготовки инженеров железнодорожного транспорта, с исследованием приоритета в этом процессе человеческого фактора, необходимого в формировании управленческой культуры современного инженера в работе с людьми.

Чтобы реально приблизить вузы железнодорожного транспорта к современным требованиям рынка, повысить культуру труда их будущих выпускников, в Украине с этой целью начали уже сегодня создаваться во многих технических и других непедагогических вузах специальные кафедры педагогики и психологии (Харьковский политехнический университет, Харьковский и Киевский экономические университеты, университеты спорта и медицины и др.).

Показательно, что вузовские управленцы, которые еще несколько лет назад, что называется, на дух не принимали психологов, теперь не могут грамотно управлять научными коллективами. Сегодня явно наметилась потребность каждого гражданина Украины обращения к миру психологии управленческой культуры с целью личностного и профессионального развития [1, с. 379].

Достоверно доказано, инженер, получивший диплом о высшем образовании в железнодорожном вузе, где профессиональная подготовка сводилась к овладению только тех дисциплин, которые связаны непосредственно с наукой и техникой, становится сегодня специалистом узкого профиля.

Однако, для современного инженера не должны быть проблемой обогащение своего международного кругозора, умение анализировать, производить общее впечатление о себе как зрелого современного специалиста в процессе переговоров с заказчиками, субподрядчиками при заключении разнообразных сделок, наличие четких представлений о том, каким образом следует опережать конкурентов, компетентно отстаивать свое мнение, знать чужую культуру и собственную.

С этой целью кафедры транспортных вузов уже сегодня призваны разрабатывать учебные программы, выходящие за рамки узкой специализации. Важное значение при этом имеют специальные теоретические и практические разработки специальных педагогических рекомендаций для успешного овладения студентами навыками инженера-управленца, реализуемыми посредством социально-педагогического воздействия на людей [2].

Иными словами, имеется в виду формирующая педагогическая роль инженера железнодорожного транспорта, его управленческая культура. На успех работы инженера влияют конкретные поступки и действия должностных лиц, морально-психологический климат в коллективе, определяемый как служебными отношениями, так и неформальными, личными взаимосвязями. «Для служебных отношений с точки зрения их социально-психологического обеспечения актуальным выступает совпадение престижа должности с личным авторитетом того, кто ее занимает» [3, с. 379].

В профессиональной жизни инженера железнодорожного транспорта его управленческая культура влияет на интеллектуальные, эмоциональные и волевые взаимосвязи в переплетении, сотрудничестве и столкновении темпераментов, устойчивость чувств, характеров, воли, мыслей и других психологических характеристик.

Во всех этих проявлениях нужен инженеру железнодорожного транспорта социальный опыт и авторитет: «Это: и целеполагание, и ответственность за результаты общей деятельности, координация и организация совместной деятельности (знание, кто, что, когда и как должен делать); контроль совместных и индивидуальных действий; мотивирование поведения и действий; осуществление коммуникативных связей внутри и вне коллектива и многое другое» [4, с. 167].

Практически авторитет инженера выражается и в способности направить деятельность группы людей в нужное русло, не прибегая к принуждению.

Современные вузовские программы курсов профессиональной подготовки представителей любых железнодорожных инженерных специальностей (например, подвижного состава, экономики транспорта, инфраструктуры, планирования перевозок и др.) для ускоренного приближения студентов к современной реальности призваны рекомендовать включать такие новые дисциплины, как маркетинг, интегрированное транспортное планирование, транспортная связь, информатика, психология и педагогика производственных отношений и др.

В этой связи важно отметить, что все эти вопросы и представляют в самом университете общее образовательное пространство, отражают и характеризуют в технических вузах уровень сформированности управленческой культуры, что сегодня воспринимается сотрудниками неоднозначно, в своей основе оно сводится к определенным структурно-содержательным составля-

ющим, с разработкой и введением только тех вузовских предметов, учебных стандартов и норм, которые привнесены «сверху», что не позволяет без специальной педагогической подготовки преподавателей корректировать, обновлять педагогическую деятельность, связанную с профессиональной подготовкой инженеров железнодорожного транспорта к выполнению ими в будущей деятельности и управленческих функций.

Чтобы совершенствовать профессиональную подготовку и вузовскую систему образования, достигать в современной профессиональной подготовке единства целей, согласованных действий, обеспечивать совокупность необходимых для этого условий и отношений взаимодействия в формировании единого образовательного пространства, для корректировки и обновления профессионализма будущих инженеров железнодорожного транспорта, развития их управленческой культуры, необходимо не только учитывать особенности этого профессионально-образовательного пространства, но и находить научно обоснованный ответ на вопрос, как его преобразовывать.

Сложнее всего то, что проблему единства профессионально-образовательного пространства и его обновления нельзя решить приказами ректоров университетов или навязать сверху. Для ее решения требуется педагогизация этого пространства для целенаправленного формирования новой культуры и социальных, и учебных, и научных отношений, высокого качества общей управленческой культуры в университетах по горизонтали и по вертикали.

В результате исследования выше изложенных проблем, мы пришли к выводу, что понятие «единое профессионально-образовательное пространство» следует рассматривать *как особый педагогический и социально-культурный феномен, способствующий преобразованию вузовского учебного процесса, устойчиво и постоянно развивающегося в новой исторической среде, в реальном изменяющемся обществе, пространственно-временном контексте, отличающегося высокой управленческой и коммуникативной культурой, ее устойчивостью и мобильностью.*

В настоящее время обострилась потребность отечественной высшей школы в подготовке будущих инженеров железнодорожного транспорта с высокоразвитым духовно-нравственным потенциалом, у которых в процессе получения высшего профессионального образования полученные знания не должны опережать их духовно-нравственного развития, поскольку без должной культуры и воспитанности эффективного вузовского педагогического процесса не получится. Без создания в нем «культурного напряжения» не получится и соответствующего профессионально-образовательного пространства в высшем учебном заведении.

Следовательно, само выдвижение идеи создания в техническом вузе единого профессионально-образовательного пространства «культурного напряжения» в условиях гуманизации и демократизации его целей и содержания требует соответствующего теоретико-педагогического обоснования, четкого определения существенных характеристик современного вузовского педагогического процесса, осуществляющего его реализацию.

Именно поэтому представляется целесообразным современный вузовский педагогический процесс рассматривать как «процесс взаимного профессионально-духовного обогащения преподавателей и студентов в условиях благоприятного климата учебных отношений, диалогической культуры, интеллектуального сотворчества» [5, с. 40].

Это положение в профессиональной педагогике считается центральным для так называемого гуманистически-аксиологического подхода к формированию управленческой культуры, согласно которому управленческая культура инженера понимается как мир воплощения профессиональных ценностей, что позволит создавать условия для развития индивидуальности, самостоятельного решения жизненных задач, самоформирования готовности к достойной не только профессиональной жизни в любом социуме.

Итак, для достижения органической взаимосвязи профессионально-образовательного пространства и вузовского педагогического процесса важнейшим условием, от которого зависит успешное формирование осознанного понимания будущим инженером предстоящих его ценностей и изменений содержания его труда, правильный и своевременный выбор путей своего карьерного роста в стремительно изменяющейся реальности, является реальная готовность главного организатора профессионального воспитания студентов – преподавателей вуза.

Чтобы профессионально-образовательное пространство в железнодорожных высших учебных заведениях в наше время соответствовало требованиям социума, чтобы это пространство стало управляемым, единым и общим, вся совокупность названых его характеристик должна пронизывать все стороны и составные части всей вузовской подготовки, стать основой профессиональной деятельности каждого преподавателя, организатора вузовского педагогического процесса.

В этой связи в силу складывающихся условий, когда информация очень быстро обновляется: между сдачей экзамена по определенной дисциплине и началом профессиональной деятельности в каждой сфере появляется много нового, профессиональная деятельность преподавателя современного вуза становится принципиально инновационной. Обновление высшего профессионального образования должно происходить на основе интеграции достижений педагогической и научной деятельности преподавателя вуза, что также делает возможным его профессиональное и личностное принятие студентами, его профессиональной позиции.

Таким образом, проведенный нами анализ существующей практики профессиональной подготовки студентов в технических вузах показал, что *педагогизация* инженерного образования предусматривает разработку концептуальных подходов к определению новых функций профессиональной деятельности преподавателя железнодорожного вуза и требований к нему со стороны социума, бизнеса, государства, железнодорожной отрасли, в связи с чем совершенно не случайно проблемы формирования у студентов управленческой культуры выходят в современном профессионально-образовательном пространстве на передний план. Время требует преподавателя, владеющего не властью над студентом, а на базе высокого уровня профессиональных знаний, психолого-педагогического взаимодействия, расширения своего духовного мира в своей педагогической деятельности профессионала, умеющего встать на позицию другого, увидеть, поднять, повысить его духовный статус, вести реальный продуктивный диалог, в данном случае – в сфере деятельности инженера железнодорожного транспорта.

Вместе с тем в рамках исследования установлено, что транспортные вузы комплектуют штаты сотрудников в основном из своих выпускников. Само по себе это явление можно назвать положительным. Вместе с тем, более 70 % преподавателей Украины этих вузов не имеют педагогического образования, что, с одной стороны, формально не позволяет им осуществлять высокопрофессиональную педагогическую деятельность, а с другой стороны, этот факт вызывает внутренний дискомфорт у самих преподавателей в связи с постоянно возникающими новыми профессиональными задачами.

Отсутствие педагогического образования у большинства преподавателей вуза создает определенные трудности в их понимании профессиональной деятельности инженера железнодорожного транспорта. Исследованием (опросами) были охвачены преподаватели вуза с разным стажем работы.

Прежде всего, мы обратились с вопросом о том, насколько знакомы преподаватели с тем, какую роль в профессиональной подготовке выпускника той или иной специальности железнодорожного вуза выполняет их курс преподавания; как он влияет на модернизацию их профессиональной деятельности в будущем; влияет ли преподаваемый ими курс на формирование управленческой культуры будущего инженера, в частности.

Обобщенные данные анкетирования показали, что подавляющее большинство преподавателей не только не знакомы с этой проблемой: многие не придают особого значения вопросам формирования управленческой культуры.

Некоторые преподаватели культуру управления рассматривают только как контроль и оценку результатов работы действующего инженера. Такие управленческий функции, как анализ, проектирование, планирование, принятие управленческих решений, мотивация, коррекция т. п. назывались сравнительно редко.

Наблюдения, беседы с преподавателями показали, что большинство из них особое внимание уделяют отбору и систематизации материала, выбору методов и средств обучения, контролю. При этом формирование у будущих инженеров управленческой культуры не всегда воспринимается как способ совершенствования профессиональной подготовки, что в итоге свидетельствует не о ее комплексности и целостности, а о ее фрагментарности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, профессиональная подготовка современного инженера железнодорожного транспорта требует уточнения и обновления цели профессионального образования, соответствующей современным требованиям работодателей и нацеленной на перспективу с учетом широкого использования и новейших информационных технологий.

В заключение выделим наиболее важные педагогические выводы исследования: педагогической особенностью профессиональной подготовки инженеров железнодорожного транспорта является не технократическая, а культурно-ценностная парадигма, которая базируется на приобретение студентами не узкой специальности, а соответствующих тенденциям развития этого вида транспорта в Украине – профессионализма и управленческой культуры. Главным критерием оценки эффективности железнодорожного вуза является его открытость до педагогических инноваций, адаптации европейского и мирового опыта. Дальнейших исследований требует вопрос определения педагогических условий процесса формирования управленческой культуры будущего инженера железнодорожного транспорта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Атаманчук Г. В. Теория государственного управления: курс лекций. М.: Издательство «Омега-Л», 2009. 579 с.

2. Груздева О. Г. Подготовка инженеров железнодорожного транспорта в странах ЕЭС (На примере германии и Великобритании). Профессиональное образование России, 2012. № 4.

3. Деркач А. А. Имидж как феномен интерсубъектного взаимодействия: содержание и пути развития. М., 2003.

4. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 2. Акмеологические основы управленческой деятельности. М., 2000.

5. Сущенко Т.И. Особенности педагогического процесса высшей школы в эпоху приоритета личности / Т.И. Сущенко // Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегия, практика. М.: МГПИ, АПК и ППРО, 2011. 438 с.

PEDAGOGICAL ORIENTATION OF THE PROCESS OF FORMATION OF MANAGERIAL CULTURE OF FUTURE ENGINEERS OF RAILWAY TRANSPORT

© 2015

R. V. Suschenko, candidate of Sciences in public administration, associate Professor of the Department of transport technologies
Zaporozhye National Technical University, Zaporozhye (Ukraine)

Abstract. The article is devoted to the problem of making more pedagogically oriented the formation of managerial culture of future engineers of railway transport in the process of professional training. The author describes the directions and the terms of updating the process, taking into account current market conditions and peculiarities of the development of railway industry.

Keywords: managerial culture, professional training, pedagogical orientation, engineer of railway transport, high school teacher.

УДК 372.882

ПОНЯТИЕ, ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРИМЕНЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ NON-FICTION В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

© 2015

Е. А. Толикина, ст. преподаватель кафедры гуманитарных наук
Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, Княгинино (Россия)

Аннотация. Конечной целью образовательного процесса современных вузов и ссузов является формирование поликомпетентного специалиста. На наш взгляд, справиться с данной проблемой помогут интегративные курсы. Цель таких курсов – через органическую взаимосвязь учебных предметов дать учащимся реальное представление о единстве окружающего нас мира. Немаловажную роль в таком совмещении семантически разных полей ради достижения нужного образовательного результата играет и внутрифилологическая интеграция. В статье рассмотрена интеграция литературы с литературой non-fiction. Fiction по-английски означает «вымысел». Все, что основано на фактах и явлениях реальной жизни – это non-fiction, нехудожественная литература. К ней принято относить документальную, критическую, научную литературу, а также эссеистику. Такую «невыдуманную» литературу предлагается использовать в учебном процессе в качестве интегратора на занятиях литературы. Шаг за шагом студенты могут проследить жизнь и уход Льва Толстого, разобраться в причинах его семейной драмы и тайнах подписания им духовного завещания с помощью книги П. Басинского «Лев Толстой: Бегство из рая». Творчество И. Бродского рассмотрено в книгах шведского слависта Бенгт Янгфельдта. Личность и «непонятное» творчество В. Маяковского станут яснее, если предложить вниманию учащихся книгу в жанре non-fiction того же автора «Ставка – жизнь. Маяковский и его круг». Книга А. Варламова «Булгаков» послужит не просто материалом для жизнеописания писателя, но еще и расскажет о жизни Москвы 20-30-х годов, театре того времени, об эмиграции. Глубже понять творчество и прикоснуться к тайнам личной жизни русских писателей поможет книга Г. Чхартишвили «Писатель и самоубийство» или энциклопедия литературицида. К сожалению, не так много книг о русских писателях написано в этом интересном жанре. Поэтому, прежде чем начать применять литературу non-fiction на занятиях, нужно эти издания сначала выбрать из массы той литературы, которая сегодня выпускается.

Ключевые слова: внутрифилологическая интеграция, документальная литература, интеграция, интеграционный курс, литература non-fiction, мотивация, межпредметные связи, нехудожественная литература, поликомпетентность.

Не столько новые образовательные стандарты, сколько сама жизнь диктует новые требования к сегодняшним выпускникам и завтрашним специалистам. «На выходе» вузы и ссузы должны иметь поликомпетентного специалиста. На наш взгляд, справиться с этой образовательной задачей помогут интегративные курсы, базирующиеся на прописанных во ФГОСе учебных дисциплинах.

Как известно, интеграция – от лат. integratio – соединение, восстановление, объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости [1]. Задача интеграции – не просто привести в соприкосновение, «перемешать» несколько учебных дисциплин, а через их органическую взаимосвязь дать учащимся реальное представление о единстве окружающего нас мира.

Помимо этого, интегративные занятия являются эффективным способом повышения мотивации при изучении литературы. Не секрет, что этот учебный предмет в последнее время переживает кризис, связанный с практически полным отказом современной молодежи от художественного чтения. Стремление заинтересовать сегодняшних «не читающих» студентов своим предметом и послужило толчком к созданию сначала одного-двух интегративных занятий, а затем и целого интегративного курса литературы для студентов, получающих среднее профессиональное образование, который предполагает соединение двух – трех учебных предметов, взаимодополняющих друг друга, в единое целое.

Вслед за современными исследователями данной проблемы Пузанковой Е. Н., Бочковой Н. В., Беловой Н. А., нами выделяются несколько видов педагогической интеграции: уровень целостности, уровень дидактического синтеза, уровень межпредметных связей [2].

Уровень межпредметных связей реализует минимальное интегративное взаимодействие, позволяет устанавливать интегративные связи при рассмотрении смежных филологических понятий и явлений; уровень дидактического синтеза – средний интегративный уровень – базируется на одной из интегрируемых дисциплин как на основной с учетом системного использования содержательных связей; уровень целостности, являясь высшим проявлением содержательной и процессуальной интеграции дисциплин, представлен единым, цельным курсом, например, «Русская словесность» [3].

Интеграция литературы с различными учебными дисциплинами и семантическими областями, формирует не только читательский интерес и навыки работы с текстом, но и способствует формированию общекультурной и коммуникативной компетентностей студентов.

Немаловажную роль в таком совмещении семантически разных полей ради достижения нужного образовательного результата играет и внутрифилологическая интеграция. В нашей статье мы рассмотрим интеграцию литературы с литературой. Но интегрирующим элементом выступит не традиционная художественная литература, а совершенно новое явление XXI века – литература non-fiction.

Fiction по-английски означает «вымысел». Все, что основано на фактах и явлениях реальной жизни – это non-fiction, нехудожественная литература [4].

К non-fiction принято относить документальную (мемуары, жизнеописания, путешествия, хроники), критическую, научную литературу, а также эссеистику. Так или иначе, это произведения, основанные на фактах, их описаниях и осмыслении. В противовес ей в беллетристике в описании героев и событий допускается самая различная степень вымысла. При этом герои могут иметь реальных прототипов, вымышленные герои могут помещаться в реальные исторические условия, или мир этих произведений целиком выдуман автором и существует по авторским законам. Читая беллетристику, всегда нужно помнить, что автор не ставил перед собой задачи точно описывать события и людей, поэтому эта литература не может служить документальным свидетельством эпохи. В литературе non-fiction, наоборот, автор должен быть предельно точен, выдумка там лишает произведение всякой ценности [5].

Такую «невыдуманную» литературу можно использовать в учебном процессе.

104 года назад в Ясной Поляне произошло событие, которое потрясло весь мир. Восьмидесятидвухлетний Л. Н.Толстой ночью, тайно бежал из своего дома в неизвестном направлении. С тех пор обстоятельства ухода и смерти писателя породили множество мифов и легенд. Наши студенты знают об этом из скучно написанных учебников, поэтому ни личность писателя, ни его творчество им не интересны. А если привлечь литературу

non-fiction?

Известный писатель и журналист Павел Басинский на основании строго документального материала, в том числе архивного, предлагает не свою версию этого события, а его живую реконструкцию под названием «Лев Толстой: Бегство из рая». Шаг за шагом студенты могут проследить всю жизнь и уход Льва Толстого, разобраться в причинах его семейной драмы и тайнах подписания им духовного завещания [6].

При изучении творчества М. Горького для внутрифилологической интеграции может быть использована выпущенная 2008 году книга П. Басинского «Максим Горький. Миф и биография», написанная также в жанре non-fiction [7]. Эта книга является первым в постсоветский период жизнеописанием Максима Горького, не являющимся традиционной биографией. Автор, строго следуя фактам, раскрыл механизмы появления и бытования представлений о крупном писателе Серебряного века. В произведении «Максим Горький. Миф и биография» за внешней канвой событий удается выявить духовную составляющую жизни писателя, обнаружить истоки его личностной драмы, приведшей к поддержке наиболее жестокого политического режима XX столетия. На базе анализа книг Горького автор демонстрирует, что логика биографии известного писателя связана с душевной травмой раннего детства [8].

Творчество Иосифа Бродского рассмотрено в книгах шведского слависта Бенгт Янгфельдта. Его книга «Язык есть Бог. Заметки об И.Бродском» не биография и не мемуары – здесь всего понемногу. А в приложении к книге автор представляет стенограмму дискуссии Бродского с Дереком Уолкоттом о форме в поэзии [9].

Личность и «непонятное» творчество В. Маяковского станут яснее, если предложить вниманию студентов книгу в жанре non-fiction того же автора «Ставка – жизнь. Маяковский и его круг» [10]. Стоит отметить, что Янгфельдт впервые издал на русском языке переписку В. Маяковского и Лили Брик. Сопоставление и соотнесение биографических фактов из учебника и переписки, к примеру, могут стать интереснейшим элементом интегративного занятия по творчеству В. Маяковского.

Много и интересно пишет в жанре non-fiction Алексей Варламов [11]. Им написаны биографии М. Пришвина и А. Грина, А.Толстого и М. Булгакова, недавно вышла книга об А.Платонове [12, 13, 14].

Биография А. Н. Толстого, принадлежащая перу Варламова, – наверное, единственная попытка объективного рассказа о жизни и творчестве «красного графа», предпринятая в новейшее время. В советское время А. Толстой был канонизирован, в перестроечное время его обвинили во всех смертных грехах (среди которых и убийство О. Мандельштама). И никто всерьез не хотел разбираться в сложной личности графа. А ведь в жизни у него, как у любого крупного писателя, было многое: непростые обстоятельства рождения, сложное вхождение в дореволюционную литературную среду, участие в первой мировой войне, эмиграция, возвращение на Родину, попытки вновь вписаться в литературную среду. Цинизм сочетался с жизнелюбием писателя: граф любил хорошо и широко пожить. В книге Варламова есть очень точное замечание: если бы Толстому предложили бедствовать, голодать и не печататься при жизни, но зато иметь большую посмертную славу, он ни за что бы не согласился [15]. Много чего было в жизни «красного графа», о чем было бы интересно узнать студентам, да и не только.

Замечательную книгу о жизни Михаила Булгакова написал Алексей Варламов. Она насыщенна деталями, отрывками из дневников и писем, людьми, сыгравшими важную роль в жизни и творчестве известного писателя и драматурга [16]. При этом книга А. Варламова «Булгаков» – это не просто биография писателя, это еще и история о жизни Москвы 20-30-х годов, о жизни театра, о жизни эмиграции, о жизни советских писателей и о цензуре.

Достаточно много литературы non-fiction посвящено А. Ахматовой. Книга Л. Чуковской «Записки об Анне Ахматовой» документально точно и интересно может поведать о жизни поэтессы. Так, В. Непомнящий писал: «Меня почти ни на минуту не покидало ощущение, что я вижу все собственными глазами, слышу своими ушами, знаю давным-давно то, чего никогда не знал, и знаком лично с людьми, о которых знал только понаслышке…» [17].

Выдающаяся актриса Алла Демидова, не раз исполнявшая произведения Ахматовой со сцены, увлеклась разгадкой тайнописи знаменитой «Поэмы без героя». Какие реальные люди кроются за вымышленными именами ее персонажей, в чем суть их отношений, как связаны описываемые события с подлинными литературными историческими явлениями – вот те вопросы, на которые она ищет и находит ответы.

Педагогам-словесникам известно, что «Поэма без героя», над которой Ахматова работала четверть века, – одно из самых загадочных произведений русской литературы. В ней зашифрованы имена и события, не зная о которых, читатель вряд ли сумеет проникнуть в глубину текста и понять его истинный смысл. Поэтому книга Аллы Демидовой «Ахматовские зеркала. Комментарий актрисы» [18] послужит хорошим дополнением к учебному материалу по изучению поэмы, поможет студентам произвести художественный анализ поэмы и позволит лучше понять творчество Ахматовой в целом.

Изучение творчества В. Пелевина относится к разделу современной литературы. Сегодня в России Пелевин, без сомнения, один из самых популярных современных писателей. Каждая его новая книга становится событием. Его хлесткие фразы из романов разлетаются и становятся крылатыми выражениями. Его произведения экранизируются и издаются по всему миру. При всем этом Виктор Пелевин даже для своих остается загадкой: он избегает интервью, никто не знает подробностей его биографии, политических пристрастий, взглядов на жизнь и собственное творчество. Отсюда вытекает проблема, думается, знакомая многим преподавателям – дефицит информации при изучении современной литературы и ее персоналий.

Книга-расследование «Пелевин и поколение пустоты» критика Сергея Полотовского и журналиста Романа Козака – первая попытка собрать из фрагментов цельную картину, описать жизненный путь самого влиятельного писателя России и попробовать осмыслить то, что он написал, а вся Россия «взахлеб» читала последние двадцать лет. Кто был прототипом самых известных героев пелевинских произведений? Что скрыто в книгах Пелевина между строк? Чем Сергей Шнуров обязан автору “Чапаева и Пустоты”? Почему писатель избегает публичности? Что думает о его творчестве Владимир Сорокин – главный литературный соперник Пелевина? [19].

Глубже понять творчество и прикоснуться к тайнам личной жизни русских писателей поможет уникальная книга Г. Чхартишвили «Писатель и самоубийство» или, как ее еще называют, энциклопедия литературицида [20].

Книга посвящена всестороннему исследованию одной из самых драматичных проблем человечества — феномена самоубийства. Рассматривая исторический, юридический, религиозный, этический, философский и иные аспекты «худшего из грехов», книга уделяет особое внимание судьбам литераторов-самоубийц — не только потому, что писателей относят к так называемой «группе высокого суицидального риска», но еще и потому, что homo scribens является наиболее ярким и удобным для изучения носителем видовых черт homo sapiens. Последняя часть книги — «Энциклопедия литературицида» — содержит более 350 биографических справок о писателях, добровольно ушедших из жизни.

Несмотря на «молодость» литературы non-fiction,

она уже является мощным, заявившем о себе направлением в литературе. Но, к сожалению, не так много книг о русских писателях написано в этом интересном жанре, поэтому, прежде чем начать применять литературу non-fiction на занятиях, нужно эти книги сначала выбрать из массы той литературы, которая сегодня выпускается. Надеемся, что «уже найденные» и обозначенные в статье книги заставят задуматься преподавателей-словесников о возможности их использования на занятиях по литературе, а, возможно, и лягут в основу интегративного занятия по какой-либо теме. Для нас же литература non-fiction стала еще одним способом применения педагогической внутрифилологической интеграции в рамках курса литературы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Загвязинский В. И. Педагогический словарь: учебное пособие для студентов вузов. М. : Академия, 2008. 352 с.

2. Пузанкова Е. Н., Бочкова Н. В. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики // Образование и общество. 2009. № 1. С. 9–13.

3. Белова Н. А. Научно-методическая подготовка студентов-русистов к интеграции филологических дисциплин в школьном образовании: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Москва, 2008. 23 с.

4. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1308 с.

5. [Электронный ресурс]. URL: http://kniga-mira.com/special.html (дата обращения: 6.12.2014).

6. Басинский П. Лев Толстой: Бегство из рая. М. : Астрель, 2010. 672 с.

7. Басинский П. Максим Горький. Миф и биография. М. : Вита Нова , 2008. 560 с.

8. [Электронный ресурс]. URL: http://books.imhonet.ru/element/370081 (дата обращения: 1.12.2014).

9. Бенгт Янгфельдт. Язык есть Бог. Заметки об Иосифе Бродском. М. : Астрель, CORPUS, 2012. 61 с.

10. Бенгт Янгфельдт. Ставка – жизнь. Маяковский и его круг. М. : Колибри, 2009. 121с.

11. Варламов А. Н. [Электронный ресурс]. URL: http://viperson.ru (дата обращения: 2.12. 2014).

12. Варламов А. Н. Александр Грин. М. : Молодая гвардия, 2008. 123 с.

13. Варламов А. Н. Андрей Платонов. М. : Молодая гвардия , 2011. 159 с.

14. Варламов А. Н. Пришвин. М. : Молодая гвардия, 2003, 148 с.

15. [Электронный ресурс]. URL: http://www.livelib.ru/tag/нон-фикшн/~14 (дата обращения: 28.11.2014).

16. Варламов А. Н. Булгаков. М. : Молодая гвардия, 2008. 840 с.

17. «Сколько людей! И все живые». Отзывы читателей о «Записках об Анне Ахматовой» Лидии Чуковской // Знамя. 2005. № 8.

18. Книга «Ахматовские зеркала» // Официальный сайт Аллы Демидовой. [Электронный ресурс]. URL: http://www.demidova.ru/books/ahmzerkala/text/2.php (дата обращения: 7.12.2014).

19. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ozon.ru/context/detail/id/7971219 (дата обращения: 03.12.2014).

20. [Электронный ресурс]. URL: http://www.libok.net/writer/5162/kniga/28641/chhartishvili_grigoriy_shalvovich/pisatel_i_samoubiystvo/read (дата обращения: 02.12.2014).

CONCEPT, PROMINENT FEATURES AND APPLICATION LITERATURES NON-FICTION IN EDUCATIONAL PROCESS

© 2015

E. A. Tolikina, teacher of the chair «Humanities»
Nizhniy Novgorod State Engineering-Economic Institute, Knyaginino (Russia)

Abstract. The Ultimate goal of educational process of modern high schools and educational establishments of secondary special education is formation of the poly competent expert. In our opinion, to cope with the given problem will help интегративные rates. Objective of such rates is through organic interrelation of subjects to give pupils actual concept about unity of the world surrounding us. The important role in such overlapping семантически different fields for the sake of achievement of the necessary educational result is played also with inter philological integration. In the article integration of the literature with the literature non-fiction. Fiction in English is considered means «concoction». Everything, that is factual also the phenomena of an actual life is non-fiction, the inartistic literature. To it is accepted to carry the documentary, critical, scientific literature, as well as an essayistic. Such «nonfictional» literature is offered to be used in educational process as the integrator on employment of the literature. Step by step students can track a life and leaving of the Lion Thick, to understand the reasons for its family drama and secrets of signing by it of the will by means of the book of P. Basinskiy « Lev Tolstoj: Flight from paradise ». I.Brodsky's work is considered in books of Swedish Slavist Bengt Jangfeldt. The person and «not clear» work of V.Mayakovskiy become clearer if to bring to attention of pupils the book in a genre non-fiction the same author « the Rate – a life. Mayakovskiy and its circle ». A.Varlamov's book «Bulgakov» will serve not simply as a material for the biography of the writer, but also will tell about a life of Moscow 20–30-x years, theatre of that time, about emigration. To understand work more deeply and to touch secrets of a private life of Russian writers the book Chkhartishvili «the Writer and suicide» or the encyclopedia literaturze will help. Unfortunately, not so it is a lot of books about Russian writers it is written in this interesting genre. Therefore, before to start to apply the literature non-fiction on employment, it is necessary to choose these editions from weight of that literature which today is issued all over again.

Keywords: inter philological integration, the documentary literature, integration, an integration rate, the literature non-fiction, motivation, inter subject communications, the inartistic literature, poly competence.

УДК 378.147

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ НЕПРЕРЫВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2015

Е.М. Третьякова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Городское строительство и хозяйство»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация. В статье анализируется современное состояние системы непрерывного образования. Одним из важнейших направлений дальнейшей модернизации отечественной системы образования является формирование условий развития непрерывного профессионального образования. В концепции модернизации российского образования обозначены такие приоритетные направления: переход к непрерывному образованию, повышение качества образования, обеспечение инновационной привлекательности, модернизация образовательных программ, развитие инфраструктуры и организационно-экономических механизмов, обеспечивающих равную доступность образовательных услуг, реформирование всех уровней образования. Экономика современной России вступила в стадию постиндустриального развития. Важным фактором социально-экономического развития в постиндустриальном обществе является постоянно обновляемое знание. В современных условиях одной из основных задач образования состоит в его способности порождать спрос на новые знания. Поэтому образовательный процесс в современных условиях должен быть непрерывным. Формирование системы непрерывного образования обусловлено необходимостью обеспечения устойчивого социально-экономического развития современного российского общества и более полного удовлетворения потребностей в образовании широких слоев населения. Зарождающееся в России многоуровневое непрерывное образование вариативно. Оно позволяет получить обучающимся допрофессиональную, профессиональную и послевузовскую подготовку. Основой содержания образования являются профессиональные образовательные программы, обладающие преемственностью, в основе которых заложена система знаний, умений, навыков, черт творческой деятельности, мировоззренческих и поведенческих качеств личности, которые обусловлены требованиями экономики, развития личности и интересов общества.

Ключевые слова: концепция образования, информационное общество, непрерывное профессиональное образование, инновационный процесс, многоуровневость, дополнительность, маневренность, система образования.

Сложившаяся в прошедшие десятилетия концепция образования, согласно которой полученные человеком в учебном заведении знания и умения сохраняли свою теоретическую и практическую ценность на протяжении всей его жизни, утратила свою актуальность на сегодняшний день.

Происходящие в стране коренные изменения: формирование информационного общества (то есть такого, где объектами и результатами труда большей части занятого населения являются информация и знания, мощное развитие получают информационные технологии, телекоммуникационные технологии, информационная техника, интегрированные системы связи, информационные сети с чрезвычайно сложными функциями и многообразным сервисом), а также формирование рыночного сектора экономики, изменения в сфере занятости, перегруппировка спроса на рабочую силу в пользу отраслей непроизводственной сферы порождают требования общества к качеству и конкурентоспособности выпускников учебных заведений. Люди хотят, чтобы в образовании применялся индивидуальный подход, чтобы оно было гибким и соответствовало специфическим нуждам учащихся в зависимости от их интересов и способностей.

Функционирование и развитие системы образования определяются наличием и взаимодействием как внешних по отношению к ней факторов, так и внутренних, присущих образованию как самоорганизующейся системе, способной к саморазвитию. Общественная миссия системы образования заключается в этой связи не только в выполнении «социального заказа», но и в осуществлении своих преобразовательных функций по отношению к социальной практике, в реализации принципа опережающего развития. Усиление же опережающего характера современного образования напрямую зависит от масштабности и результативности инновационных процессов, протекающих в образовательной системе [1].

Инновационный процесс может быть представлен следующим образом. Его первым, исходным компонентом являются новации, т.е. новые идеи, знания, иные научно-технические результаты законченных научных исследований (фундаментальных и прикладных) или опытно-конструкторских разработок. Вторым компонентом инновационного процесса является внедрение новации в практическую деятельность, т.е. нововведение или инновация. Наконец, третий компонент инновационного процесса – диффузия инноваций, под которой понимается распространение уже однажды освоенной, реализованной инновации.

В ходе осуществления и распространения инноваций в сфере образования происходит формирование новой образовательной модели – системы непрерывного профессионального образования. В ее основе лежат следующие виды инноваций: технологические инновации – современные информационно-коммуникационные технологии, постепенно внедряемые в образовательный процесс; педагогические инновации – новые методы и приемы преподавания и обучения, новые формы организации образовательного процесса; экономические инновации – перспективные экономические механизмы в сфере образования; управленческие инновации – новые подходы к управлению образовательной сферой в целом, а также отдельными образовательными учреждениями; организационные инновации – новые институциональные формы в сфере образования [2].

Формирование системы непрерывного профессионального образования – это весьма сложный и продолжительный процесс. Он предполагает не только создание определенной взаимосвязанной структуры («каркаса») из ранее разрозненных или слабо связанных между собой компонентов образовательных подсистем различного уровня, но и институционализацию непрерывного профессионального образования.

В этой связи следует различать непрерывное самообразование, которое всегда было присуще лучшим представителям человечества, но не было институционализировано от непрерывного профессионального образования как института общества. В последнем случае образование в течение всей жизни (непрерывное профессиональное образование) является не просто отражением желания отдельного индивида, его личностной характеристикой. Это определенная социальная норма, предписывающая субъектам не только образовательного, но и общественного процесса в целом определенный тип поведения, выполнение определенных социальных ролей. Как отмечает О.К. Шкаратан, «необходимым условием деятельности института является выполнение индивидами своих социальных ролей, основанное на

осуществлении ожидаемых действий и соблюдении образцов (норм) поведения». По мысли одного из основоположников институционализма Т. Веблера, институты дают возможность обеспечить преемственность экономических процессов, а посредством эволюции институциональной среды экономика адаптируется к изменениям своей материально-технической базы [3].

Принципами развития системы непрерывного профессионального образования являются: многоуровневость, дополнительность, маневренность. Многоуровневость предполагает наличие нескольких уровней и ступеней базового профобразования. Чем больше будет этих завершенных уровней и ступеней, подкрепленных соответствующими государственными документами, тем больше возможностей предоставляется человеку для выбора оптимального для него пути познания, изменения при необходимости выбранной специальности при сравнительно малых потерях.

Принцип дополнительности предполагает, что выпускник любого учебного заведения (ПТУ, ССУЗа, ВУЗа) может продолжить свое профессиональное образование, которое называется последипломным. Учреждения базового профессионального образования, как бы хорошо они ни учили студентов, выпускают не специалистов в полном смысле этого слова, а только потенциальных работников. Настоящими специалистами они становятся только спустя несколько лет. Формированию профессионального самосознания эффективно способствует краткосрочная доподготовка, осуществляемая в модульной форме либо в тех же учебных заведениях (ПТУ, ССУЗах, ВУЗах), либо в институтах повышения квалификации, учебно-курсовых комбинатах и т.д. Последипломное образование в этом аспекте дополняет базовое профессиональное образование.

Принцип маневренности профессиональных образовательных программ предполагает смену человеком профиля профессиональной деятельности. Такое происходило в ограниченных масштабах и раньше. Но в новых социально-экономических условиях, в условиях развития рыночной экономики, расширения гражданских прав и свобод каждый должен иметь право выбора профессии, в рамках которой можно изучать различные курсы в зависимости от своих интересов и планов, посещать занятия в разных учебных заведениях, обучаться параллельно. Знания и навыки работы специалиста в различных областях приведут к повышению уровня квалификации кадров и, как следствие, к обновлению производства.

Концепцией системы непрерывного образования занимаются во многих регионах России.

Принципом работы ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет» (ТГУ) является преемственность профессиональных образовательных программ с учетом потребностей и особенностей региона.

Архитектурно-строительный институт (АСИ) ТГУ в настоящее время осуществляет подготовку студентов по направлению 270800.62 «Строительство» по 4 профилям: «Городское строительство и хозяйство», «Промышленное и гражданское строительство», «Теплогазоснабжение и вентиляция», «Водоснабжение и водоотведение». Структура подготовки специалистов в АСИ ТГУ представлена на рис.1.

Выпускники школ, поступив в Архитектурно-строительный институт ТГУ, на первом курсе осваивают дисциплины гуманитарного, социального и экономического цикла, а также математического, естественнонаучного и общетехнического в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования. При переходе на второй курс им предстоит выбрать один из четырех профилей направления «Строительство», и в дальнейшем (3-8 семестры) изучать дисциплины профессионального цикла уже в соответствии с выбранным профилем подготовки.

Выпускники профильных специальностей колледжей и техникумов и выпускники ВУЗов любых направлений подготовки, поступая в университет на сокращенную программу обучения, могут выбрать интересующий профиль направления «Строительство» и форму обучения.

По окончании 8 семестра студенты имеют возможность закончить свое обучение в университете, защитив выпускную квалификационную работу. Им выдается диплом государственного образца с присвоением квалификации «Бакалавр техники и технологии».

Специалисты с дипломами бакалавра, желающие заниматься наукой, смогут учиться в магистратуре, а затем в аспирантуре университета.

Таким образом, многоуровневость профессиональной подготовки специалистов в области строительства зданий обеспечивается наличием двух ступеней высшего образования и послевузовским образованием.

Профессиональное образование любого уровня дополняется подготовкой на курсах повышения квалификации ТГУ.

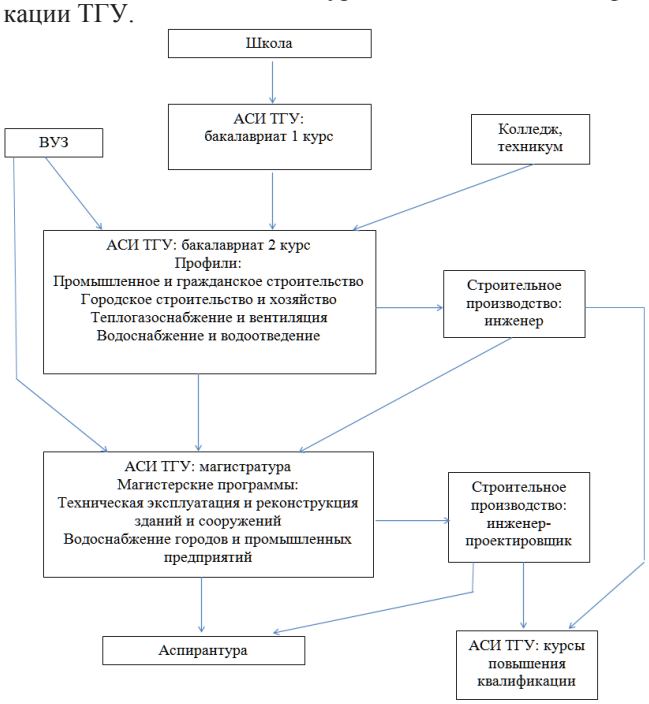


Рис.1 Многоуровневая система образования в АСИ ТГУ

Изменить направление (профиль) подготовки представляется возможным на всех переходных этапах обучения: выпускники ССУЗов строительных специальностей могут выбрать любой из строительных профилей в т.ч. смежный с полученной специальностью со сдачей соответствующей академический задолженности. Выпускники университета с квалификацией «Бакалавр» имеют право поступления на любую из магистерских программ университета, получая второе высшее образование за 2 года. Студенты также могут учиться параллельно на двух профилях подготовки в университете. Возможность смены профиля профессиональной деятельности обеспечивает маневренность профессиональных образовательных программ, разработанных в университете.

Предоставляемое человеку многообразие в содержании образования, технологиях обучения и свобода выбора в этом многообразии позволяет поддерживать один из главных принципов обучения – делать образование личностно-ориентированным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1.Зеленина, Л.М. Перспективные проблемы развития целостной дидактической системы в условиях непрерывного образования / Л.М. Зеленина, С.И. Портнова // Перспективные проблемы развития системы непрерывного образования : сб. науч. трудов; под ред. Б.С. Гершунского и др. – М., 1987. – С. 38–43.

2.Непрерывное педагогическое образование / под ред. В.А. Сластенина. – № 1. – 1999. – С. 15–19.

3.Рослякова, Н.И. Реализация идеи непрерывного образованияв современных культурно-исторических условиях / Н.И. Рослякова // Образование и общество. - № 3. – 2009. - С. 22-25.

MODERN APPROACHES TO PROVIDING THE CONTINUITY OF PROFESSIONAL EDUCATION

© 2015

E.M. Tretyakova, candidate of pedagogical science, docent of «Chair Town building and economy»
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Abstract. In article the current state of system of continuous education is analyzed. One of the most important directions of further modernization of a domestic education system is formation of conditions of development of continuous professional education. In the concept of modernization of Russian education such priority directions are designated: transition to continuous education, education improvement of quality, ensuring innovative appeal, modernization of educational programs, development of infrastructure and the organizational and economic mechanisms providing equal availability of educational services, reforming of all education levels. The economy of modern Russia entered a stage of post-industrial development. An important factor of social and economic development in post-industrial society is constantly updated knowledge. In modern conditions of one of the main objectives of education consists in its ability to generate demand for new knowledge. Therefore educational process in modern conditions has to be continuous. Formation of system of continuous education is caused by need of ensuring sustainable social and economic development of modern Russian society and fuller satisfaction of needs for formation of a general population. The multilevel continuous education arising in Russia is variable. It allows to receive trained preprofessional, vocational and postgraduate training. A basis of the content of education are the professional educational programs having continuity at the heart of which the system of knowledge, abilities, skills, lines of creative activity, world outlook and behavioural qualities of the personality which are caused by requirements of economy, developments of the personality and interests of society is put.

Keywords: concept of education, information society, continuous professional education, innovative process, multilevelness, complementarity, maneuverability, education system.

УДК 378+37.017.7

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ЦЕННОСТНЫХ ПРИОРИТЕТОВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА

© 2015

***Л.А. Туаева*,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и осетинской филологии
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация. Процесс формирования ценностных ориентаций и нравственных приоритетов у студентов современного вуза следует рассматривать как конкретно-историческое, социально-педагогическое явление, тесно связанное с политическими, экономическими, образовательными, национально-региональными, социокультурными особенностями. Прежде всего, это процесс длительный, динамичный, многофакторный, изменчивый, непрерывный: в нем функционируют множественные субъективные и объективные факторы, обусловливающие своим комплексным действием сложность процесса воспитания молодого поколения; его результаты не так явно выражены и не так сразу обнаруживают себя, как в процессе обучения. Это определяет структуру, содержание, цели и функции нравственно-эстетического воспитания, приоритетные направления духовного развития личности студента, формирования личностно-ценностных ориентиров.

Ключевые слова: нравственное воспитание, нравственно-ценностные приоритеты, преподавание родногоязыка, образовательный процесс.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Недостаточно развитая система молодежных организаций, культурно-развлекательных учреждений и других социальных и общественных институтов воспитания превращают высшее учебное заведение в центр приложения воспитательного воздействия на обучающихся, которое осуществляется через процессуальные и содержательные характеристики изучаемых дисциплин. Значимая роль в процессе гуманизации образования принадлежит циклу гуманитарных дисциплин: психологии, педагогике, культурологии, иностранным языкам, родному языку, философии, истории и др. Формирование миропонимания на основе нравственно-ценностной ориентации неосуществимо без учебно-познавательной деятельности. Соответственно, гуманитарные дисциплины, включающие в свой предмет изучения исторический опыт, фундаментальные основы человеческого бытия, формируют личность, характеризующуюся духовно-нравственной культурой, внутренней свободой, творчеством. Нравственные ценности усваиваются студентом благодаря познавательному процессу. Однако учебно-познавательная деятельность, в которую включены студенты постоянно, не всегда может быть проявлением нравственности. Это происходит только тогда, когда образовательная деятельность ориентирована на самореализацию и самосовершенствование студентов в соответствии с эстетическими и нравственными нормами и правилами, составляющими ядро нравственно-ценностной сферы сознания личности.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. События последнего десятилетия подтверждают, что социальная дифференциация общества, нестабильность экономической сферы, девальвация духовных ценностей оказали отрицательное воздействие на нравственное сознание большинства возрастных и социальных групп населения, прежде всего современной учащейся молодежи. Всевозможные проявления нравственно-ценностного сознания личности студента рассматривали как отечественные ученые (Н.В. Асташкина [1, с. 78-82], М.И. Бекоева [2,с. 22-25], Е.В. Бондаревская, А.И. Донцов, К. Зелинский [5,

с. 213-219], Б.Т. Лихачев, В.П. Рубаева [12, с. 177-179], Б.А. Тахохов, И.Ф. Харламов [16] и др.), так и зарубежные (А. Маслоу, К. Роджерс [10], В. Франкл, Д. Фрейберг [10] и др.). В исследованиях перечисленных ученых были рассмотрены подходы к выявлению иерархии ценностей, мотивационно-ценностных аспектов теории и методологии деятельности, нравственно-ценностных отношений, особенности формирования нравственных основ ценностей и приоритетов в процессе обучения определенным дисциплинам.

Особую значимость в связи с этим приобретает проблема эффективности использования родного языка в вузе как средства формирования нравственности студентов, решения комплексных задач по исследованию национальных стереотипов характера, поведения, общения, форм мышления, ценностных ориентаций и т.д. Родной язык, как учебная дисциплина, в научно-педагогической литературе исследуется с различных точек зрения: роль родного языка в формировании личности (Е.В. Денисова, Б.Т. Дзусова [5, с. 572], С.Б. Рябчикова [13], Л.А. Хамикоева [6, с. 82-85], и др.); обучение родному языку как средству межличностного общения (К.Г. Джусоева [4, с. 47-49], С.В. Сорошева [14], и др.); формирование коммуникативно-речевой культуры в процессе обучения родному языку (Р.П. Бибилова, С.А. Хадашева, А.Д. Ваниева и др.) [3, с. 103].

Вместе с тем, анализ психолого-педагогической литературы, изучение опыта работы преподавателей родного (осетинского) языков, анкетирование обучающихся нелингвистических факультетов вузов свидетельствуют, что предметы «Осетинский язык», «Традиции и культура осетин» воспринимаются большинством студентов как второстепенные, лишенные всякой связи с будущей профессиональной деятельностью, не отвечают ни требованиям, предъявляемым к личности современного специалиста, ни потребностям работодателя.

Формирование целей статьи (постановка задания). В своем исследовании мы попытались разработать и экспериментально апробировать педагогические условия успешного формирования нравственно-ценностных приоритетов у студентов в процессе преподавания осетинского языка, а также других дисциплин национально-регионального компонента. В связи с этим, ведущие положения формирования нравственно-ценностных приоритетов у студентов нелингвистических факультетов средствами родного языка исследуются нами с позиций как частных *подходов – лингвострановедческого и социокультурного,* так и общих – *профессионально-ориентированного, аксиологического, синергетического, деятельностного* подходов.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Становление и развитие духовно-нравственного потенциала воспитательной деятельности вуза при использовании национального фактора реализуется через:

- приобщение студентов к литературе, живописи, искусству, произведениям устного народного творчества, театру, музыке, а также к различным видам национальной культурно-творческой деятельности;

- развитие потребностей, социально значимых качеств личности, чувственно-волевой и мотивационной сферы, интеллектуальной и образно-эмоциональной сферы, создание межличностного психологического комфорта в повседневной жизни;

- оценку и самооценку уровня сформированности знаний, умений и навыков, которыми студент овладел при изучении учебных дисциплин «Осетинский язык», «Традиции и культура осетин».

Эти дисциплины помогают воспитывать у студентов те личностно значимые качества, которые необходимы для приспособления к современному гражданскому обществу, а именно: толерантность, патриотизм, гражданственность, ответственность и другие. Кроме того, в процессе изучения родного языка у студентов формируются нравственные позиции, ценностные ориентации, гражданская культура, чувство национальной гордости.

Подходы к обучению родному языку (Б.Т. Дзусова, Л.А. Хамикоева) [6, с. 82-85], используемые сегодня на нелингвистических факультетах вузов должны быть ориентированы на личность обучающегося, на формирование нравственно-ценностной сферы сознания студента, на его активное участие в самовоспитании и саморазвитии, на получение качественных знаний, профессиональных умений и навыков, на развитие способности к коллективной работы и творческому решению конкретных образовательных проблем. Проблема рассматривается с лингвистической и социально-этической сторон. При обучении родному языку большинство студентов сталкиваются с трудностями, относящихся не к области грамматики, лексики, стилистики или фонетики, а, скорее, к исторической, социально-культурной или бытовой сферам. Наряду с изучением родного языка необходимо осваивать и культуру своего народа – знакомиться с его историей, психологией, географией, национальной литературой, политикой, традициями, бытом. Совокупность этих научных сведений принято обозначать понятием «страноведение», официально появившимся в научном обороте в 80-х гг. XIX в., а методология преподавания и изучения этих направлений при изучении конкретного языка – лингвострановедением. Применение страноведческой информации в образовательном процессе обеспечивает активизацию познавательной деятельности студентов (Ф.Н. Цораева) [17, с. 186-189], способствует развитию у них положительной мотивации (М.Дз. Фардзинова) [15, с. 177-180], коммуникативных умений и навыков (Е.А. Казаева) [9, с. 61-63], дает стимул к самостоятельной работе над языком и способствует формированию ценностных ориентаций и нравственных приоритетов.

Следует также отметить, что в процессе обучения родному языку, ведущей функцией которого выступает коммуникативно-речевая функция, студенты знакомятся с установленными этическими нормами речевой культуры национального языка, с основными характеристиками красноречия, знание которых необходимо для повышения культуры устной речи. Студенты делают сообщения, заслушивают и обсуждают доклады о выражение мысли в устной и письменной формах, об обращении в родном языке, о вежливости, о принятых формах общения, о восприятии и понимании на слух.

Каждая форма речевой деятельности – сложная и своеобразная система умений творческого характера, основанных на знаниях и навыках, направленная на решение разных коммуникативных задач. Изучение родного языка на фоне истории и культуры своей малой Родины представляет значительный интерес в плане знакомства с фактами истории, национальным своеобразием жизни своего народа, природно-географическими особенностями, культурой, экономикой и т.д. Объяснения образности и значения многих языковых единиц родного языка отыскиваются в истории, обычаях, быту и правах, в национально-специфических религиях народа.

Для более эффективной реализации лингвострановедческого подхода в обучении родному языку студентов мы использовали различные педагогические технологии. Очень часто, например, применяли технологию коллажирования, которая заключается в использовании смысловых наглядных цепочек с отчетливой структурой, которые позволяли последовательно раскрывать ключевое понятие изучаемой темы.

Коллажирование реализуется следующим образом: преподаватель поочередно прикрепляет к магнитной доске карточки, на которых по-русски и по-осетински написаны ключевые слова-концепты. В нашем случае это слова, означающие символы или предметы из национальной культуры русского и осетинского народов, атрибутики национальных обычаев, традиций и др. При необходимости под карточками прикрепляли соответ-

ствующие картинки. Поначалу прикреплялся материал, связанный с ключевым словом, потом по мере удаления от ключевого понятия, добавлялся следующий материал. Последовательность проведения занятия был следующим: в начале занятия студенты изучали карточку и картинку к ней, а преподаватель рассказывал о предмете на осетинском языке; далее студенты повторяли вслед за ним наименования на русском языке, отвечая по-русски на вопросы, заданные по-осетински (вопросы формулировались таким образом, чтобы студенты включали в свой ответ обязательно концепт-слово); освоив незнакомые слова текста предварительно, студенты дальше слушали текст на осетинском языке; далее о концепте-слове преподаватель по-осетински задавал те же вопросы, что и по-русски, знакомил студентов со словами-спутниками таким же образом, но при этом непрестанно повторяли уже освоенный материал (с опорой на знакомые картинки и карточки); после того, когда часть коллажа или коллаж полностью уже отработали описанным методом, студенты на осетинском языке составили текст о концепте-слове, вставляя в него узловые понятия на русском, показывая соответствующие картинки и карточки на коллаже; преподаватель снимал с коллажа сначала картинки, а потом и полностью коллаж, а студенты повторяли свой текст; на заключительном этапе коллаж составляли сами студенты и рассказывали о концепте-слове уже без помощи преподавателя.

Как нами уже отмечено выше, язык выступает средством освоения культурных ценностей своего народа, познания окружающего мира, основным средством межличностной коммуникации. Одновременно он является хранителем и выразителем нравственных ценностей, духовной культуры, которые передаются как от поколения к поколению в семье, так и в условиях вуза. Не случайно одна из основных задач высшего образования заключается в том, чтобы сформировать у обучающихся ответственного отношения к родному и государственному языкам, к обогащению и сохранению научных, национальных, исторических и социокультурных ценностей. В этой связи в качестве одного из ведущих направлений в создании условий гармоничного развития личности студента и успешного формирования у него нравственно-ценностных приоритетов мы определили оптимизацию учебного плана за счет включения в него новых учебных дисциплин по выбору. В качестве такого спецкурса, наряду с дисциплинами «Осетинский язык» и «Традиции культура осетин» мы разработали «Нравственно-ценностные приоритеты», основными целями которого были:

- *образовательная,* которая заключалась в расширении общего объема научных знаний студентов по изучаемой теме; помочь студентам овладеть лексическим материалом по теме; обучить студентов навыкам грамотного перевода;

- *воспитательная,* направленная на повышение уровня мотивации студентов к обучению осетинскому языку; изучение политической, социокультурной и экономической ситуации России и Северной Осетии на современном этапе развития;

- *развивающая,* стимулирующая мотивацию студентов к повышению умений и навыков перевода различных текстов; качества разговорной речи; способности к использованию нового лексического материала.

Так, к семинарскому занятию по теме «Природные ресурсы как национальные ценности» на психолого-педагогическом факультете предложили студентам самостоятельно подобрать материалы «Проблемы экологии на территории Республика Северная Осетия – Алания», «О запасах природных ресурсов РСО – Алания», «Водные ресурсы Северной и Южной Осетии». Обсуждая данные проблемы, студенты пришли к выводу о значимости бережного отношения к окружающей среде, к природным ресурсам. Истощение природных ресурсов, халатное отношение к экологической проблеме республики ставят под угрозу не только рост национальной экономики, но и само существование нации. Тем самим происходит приобщение студентов к ценностям «человек», «природа», «труд» в контексте будущей профессиональной деятельности. Подготовленные доклады самостоятельно были переведены студентами на осетинский язык.

Таким образом, содержание воспитательной деятельности средствами родного языка включало в себя: отбор проблем для обсуждения, значимых для участников эксперимента в педагогическом, социальном, культурном, психологическом и личностном плане; создание нравственно-содержательной воспитывающей среды; организация культурно-воспитательных мероприятий во внеаудиторное время, соответствующих целям и задачам экспериментального исследования; создание внешних и внутренних условий для самосовершенствования и саморегуляции; разработка комплекса уровней и показателей сформированности ценностных ориентаций и нравственных приоритетов у студентов нелингвистических факультетов.

Это универсальные характеристики любой деятельности, которые полностью присущи и процессу формирования нравственно-ценностных приоритетов студентов современного вуза.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, разрабатывая теоретические основы процесса формирования нравственно-ценностных приоритетов у студентов средствами родного языка мы исходили из признания того, что исследование требует определения методологических подходов, разработки и реализации соответствующей модели, организации педагогического мониторинга, выявления результатов его внедрения в образовательный процесс, выявление критериев, показателей и уровней сформированности нравственно-ценностных приоритетов у студентов современного вуза.

При решении проблемы диагностики уровня нравственно-ценностных приоритетов у студентов и в работе над созданием педагогических условий формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов средствами родного языка, мы стояли перед выбором определенной философской, психологической, культурологической, лингвострановедческой, социокультурной и собственно психолого-педагогической парадигмы. Идеи, предложенные нами в данном исследовании, существенно отличаются друг от друга по своим методологическим и концептуальным основаниям, предмету изучения, методам организации и требуют специального осмысления. При выборе исследовательской парадигмы обозначенной проблемы одним из необходимых педагогических условий, на наш взгляд, является тесное взаимодействие и сотрудничество преподавателя родного языка с другими преподавателями, изучение процесса формирования нравственно-ценностного отношения студентов к своей будущей профессиональной деятельности в контексте его жизнедеятельности в реальных условиях современного вуза, что позволяет не ограничивать осмысление феномена нравственности определенными теоретическими рамками, а способствует созданию наиболее полной и многоплановой картины социальной ситуации развития и ее воспитывающих ресурсов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асташкина Н.В. Воспитание современного специалиста как индивидуальности //Высшее образование сегодня. 2007. № 7. С. 78-82.

2. 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.

3. Бибилова Р.П., Хадашева С.А., Ваниева А.Д. Специфика синтаксического состава научно-гуманитар-

ного стиля речи (на примере определительных отношений в лингвистической литературе) //Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 2-1. С. 103.

4. Джусоева К.Г. Язык и культура – две ветви, характеризующие ментальность народа //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 47-49.

5. Дзусова Б.Т. Специфика осетинского национального речевого этикета //Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 572.

6. Дзусова Б.Т., Хамикоева Л.А. Практико-ориентированный подход к разработке учебно-методического комплекса по осетинскому языку //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 82-85.

7. Зелинский К. Духовно-нравственное воспитание в школе: возможности и ограничения //Народное образование. 2008. № 1. С. 213-219.

8. Иванова Т.Н. К вопросу о готовности выпускников вузов к профессиональной деятельности //Азимут научных исследований. 2014. №4 (9). С. 60-63.

9. Казаева Е.А. Методологические положения интегративного подхода в аспекте гражданского воспитания молодежи //Высшее образование сегодня. 2009. №3. С. 61-63.

10. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2002. – 544 с.

11. Рубаева В.П., Бекоева М.И. Формирование нравственно-ценностных приоритетов у студентов нелингвистических факультетов современного вуза средствами английского языка. Монография /Под ред. док. пед. наук, проф. Б.А. Тахохова. Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2012. 135 с.

12. Рубаева В.П. Формирование иноязычной коммуникации студентов на основе лингвострановедческого подхода //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 177-179.

13. Рябчикова С.Б. Духовно-нравственное воспитание младших подростков в процессе изучения древнерусской культуры. Дис. . канд. пед. наук. Ярославль. 2008. 279 с.

14. Сорошева С.В. Духовно-нравственное воспитание студентов в условиях инновационной среды учреждений среднего профессионального образования. Дис. … канн. пед. наук. Якутск, 2010. 207 с.

15. Фардзинова М.Дз. Аормирование дискуссионных умений у учащихся в ходе изучения односоставных предложений русского языка //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №4. С. 177-180.

16. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2007. 520 с.

17. Цораева Ф.Н. Формирование нравственно-эстетических ценностей у студентов через творческую деятельность //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №4. С. 186-189.

FORMATION OF MORAL-VALUE PRIORITIES STUDENTS DURING LANGUAGE TEACHING

© 2015
L.A. Tuaeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of russian and ossetian philology
North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Abstract. The formation of value orientations and moral priorities of modern high school students should be considered as a specific historical socio-pedagogical phenomenon closely related to the political, economic, educational, national, regional, socio-cultural features. First of all, it's a long process, dynamic, multi-factor, changeable, continuous: it operate multiple subjective and objective factors that contribute to its complex action complexity of the process of education of the younger generation; the results are not so clearly expressed and is not immediately reveal themselves as in the learning process. It defines the structure, content, purpose and function of moral-aesthetic education, the priority areas of spiritual development of the individual student, the formation of personality-value priorities.

Keywords: moral education, moral and value priorities, prepodavanierodnogoyazyka, educational process.

УДК 378

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА И ВНЕШНИХ ПАРТНЕРОВ В РАМКАХ ЛОКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА

© 2015
С.А. Харченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»
Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)

Аннотация. В условиях преобразования мирового пространства в единую зону представляется целесообразной актуализация научного дискурса, предметом обсуждения которого являются возможности формирования менталитета сотрудничества в современном российском сообществе. Объективная сложность, многоплановость жизни субъекта в новом мировом сообществе ставит его перед необходимостью «быть сотрудником» на разных уровнях взаимоотношений. Определяющая роль в решении данной проблемы принадлежит системе высшего образования. Значительным развивающим потенциалом для формирования культуры сотрудничества студентов вуза обладает кластерное взаимодействие. Реализация механизма кластерного взаимодействия традиционно предполагает функционирование образовательного кластера, который характеризуется долгосрочным, системным характером совместной деятельности его субъектов (образовательных, производственных, научных учреждений и др.). В актуальной российской ситуации кластерное взаимодействие обусловлено такими трудностями, как неготовность работодателей формулировать систему требований к компетенциям будущего специалиста и ограничение возможностей вузов включаться в системное взаимодействие с работодателями на уровне современных требований производства. Необходима последовательная и глубинная проработка компонентов системы кластерного взаимодействия. Поэтому мы полагаем, что в образовательном процессе вуза одним из вариантов решения проблемы может выступать взаимодействие обучающихся и специалистов внешних учреждений, организуемое в рамках локального образовательного кластера, значимым преимуществом которого является прямое, активное включение студентов в совместную с профессионалами деятельность по производству конкретного социально-значимого продукта.

Ключевые слова: взаимодействие, кластерное взаимодействие, сотрудничество, совместная деятельность, культура сотрудничества, конкурентоспособность, инновационная ориентированность, образовательный кластер, локальный образовательный кластер.

Среди актуальных компетенций, которыми должен обладать сегодня профессионал в сфере образования, указываются: способность организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников; готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе, а также с родителями, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса и др. [19]. Это свидетельствует о серьезном

переосмыслении феномена сотрудничества как на уровне теории, так и на уровне практической деятельности педагогов. Вместе с тем в литературе имеются данные о сниженной мотивации педагогов к сотрудничеству, о склонности воспринимать свой труд только как индивидуальное педагогическое действие и индивидуальное творчество, об авторитарности педагогических решений и оценок [8].

Мы полагаем, что снижение ориентации на сотрудничество среди современных специалистов предопределено особенностями актуальной социокультурной ситуации, в которой обнаруживается явное противоречие: наряду с тенденцией глобализации, характеризующей эпоху общественного развития в целом, в поведении современного человека зачастую доминирует направленность на раскрытие его внутренней субъектной сущности в контексте идеологии индивидуализации, экономической выгоды, конкуренции, рыночных отношений. В этой связи вопрос о личности студента вуза – будущего профессионала, взаимодействующего на «уровне сотрудничества и диалога» [6] , приобретает особую значимость, поскольку в современной социокультурной ситуации будущие специалисты призваны обеспечить новый культурный синтез актуальных ценностей общества.

Сотрудничество рассматривается нами как концепт культуры, как культурная ценностная константа, детерминирующая характер поведения современного человека. Согласно предлагаемому нами пониманию, одной из важнейших личностных характеристик современного человека, определяющих продуктивность его взаимодействия с другими людьми, является культура сотрудничества.

В качестве средства формирования культуры сотрудничества будущих специалистов нам представляется целесообразным рассматривать кластерное взаимодействие, обладающее, на наш взгляд, значительным развивающим потенциалом для формирования культуры сотрудничества студентов. Изучая возможности и особенности реализации кластерного подхода к высшему образованию, мы считаем целесообразным обратиться к анализу современной экономической теории кластерного развития, основные положения которой легли в основу кластеризации образовательного процесса на разных уровнях.

В ходе теоретического исследования нами установлено, что идея кластеров как средства обеспечения конкурентоспособности экономического и социального развития регионов получила широкое развитие практически во всех странах мира довольно давно. Так, теоретические основы кластеров были заложены в конце XIX века в работах А. Маршалла (1890), а термин – кластер – введен в обиход профессором Гарвардского университета М. Портером в 80-е годы XX столетия [5].

Изучение работ М. Портера [12; 13; 31] привело нас к осознанию того, что ученый не только ввел понятие кластера как основного стимула развития региональной экономики, но и представил всеобъемлющий исторический анализ связи кластеров и конкурентоспособности стран и регионов. Дальнейшее теоретическое исследование показало, что теория конкурентоспособности М. Портера продолжает свое развитие в многочисленных исследованиях экономистов, связанных с вопросами повышения конкурентных преимуществ и кластерных инициатив.

Так, например, А.А. Мигранян, указывая на существование большого количества различных теорий формирования и развития конкурентоспособности, выделяет преимущества кластерной формы организации экономической системы: инновационная ориентированность: неожиданное образование новых комбинаций людских ресурсов и идей (создание особой формы инновации – «совокупого инновационного продукта»); динамичность и гибкость; свободный обмен информацией и быстрое распространение новшества по каналам поставщиков и потребителей; эффекты охвата, масштаба, синергии [11].

В свою очередь Смирнов Д.В. указывает на существование следующих социально-экономических принципов, заложенных в основу кластеров и определяющие их преимущества: инновационная ориентированность, социальное партнерство, объединение ресурсов и потенциалов, определение общих интересов и стратегий развития, иерархически выстроенная совокупность учреждений, устойчивости и развития его участников [16].

Анализ специальной литературы показывает, что, как правило, авторы выделяют следующие, свойственные кластерам, ключевые элементы: географическая концентрация; специализация; множество действующих лиц; конкуренция и кооперация; критическая масса; жизненный цикл кластера; инновационность [10].

В контексте данного исследования особенно значимым преимуществом взаимодействия в кластере является возможность достижения синергетического эффекта за счет кооперации множества субъектов, благодаря которому создается «совокупный инновационный продукт» как особая форма инновации. Таким образом, изучение экономической теории вопроса дает основания утверждать, что кластеры представляют собой высокопродуктивную и конкурентоспособную форму кооперации, благодаря чему использование кластерного подхода к организации деятельности возможно не только в сфере экономики, но и в образовании. Проблема кластеров в образовании представлена в современных исследованиях в самых разных контекстах с точки зрения анализа сущности понятия кластеров, процесса их формирования, этапов развития, а также эффективного использования кластерных инициатив в образовательном процессе.

Так, например, Е.А. Афонина рассматривает образовательный кластер как совокупность образовательных учреждений всех уровней образования в пределах данной географической территории, предприятий – поставщиков ресурсов и работодателей, элементов инновационной системы, а также координирующих органов и органов власти, деятельность которых взаимосвязана с близлежащими производствами и развитием инновационной системы. При этом эффективным является такой образовательный кластер, который обладает высокой производительностью вследствие повышенной инновационной активности, готовым продуктом которого являются конкурентоспособные на внутреннем и внешнем рынках знания и технологии [1].

К.С. Соколова определяет образовательный кластер как группу учебных заведений, локализованных на одной территории, формирующих в качестве конечного продукта образовательную услугу, конкурирующих и взаимодействующих между собой и имеющих вокруг поставщиков необходимых факторов производства, оборудования, специализированных услуг, инфраструктуры, научно-исследовательских институтов, при этом усиливающих конкурентные преимущества друг друга [17].

М.Ю. Барышникова акцентирует внимание на ведущей роли вузов в кластерном взаимодействии, отмечая, что вуз сегодня становится ключевым участником (ядром) кластеров. Автор полагает, что «в условиях, когда вузы становятся полноценными субъектами экономической деятельности и начинают конкурировать не только на традиционных для них рынках образовательных услуг и научных исследований, но и на рынке труда и коммерческих разработок», их интеграция в процессы формирования и развития территориальных производственных кластеров неизбежна [3, с. 19]. При этом кластер, по мнению ученого, это «совокупность организаций, которые взаимодействуют в целях получения общих выгод и нейтрализации общих угроз развитию» [Там же, с.20].

В свою очередь Г. Романцев подчеркивает, что «ин-

новационный путь развития образовательного кластера предполагает личное творчество каждого в поиске и реализации новых резервов и стимулов роста, полное развертывание научно-образовательного потенциала. Оптимальную организацию коллективных усилий всех подразделений, повышение продуктивности профессиональной деятельности» [14, с.33].

В.И. Трухачев, описывая опыт реализации кластерного подхода в Ставропольском государственном аграрном университете, подчеркивает, что триединое партнерство (образование, наука, производство) «дало возможность повысить конкурентоспособность и востребованность не отдельно взятого университета, а целого кластера, в состав которого входят 136 стратегических партнеров» [18, с.48].

По мнению И. Игнатовой, образовательный кластер — это совокупность согласованно действующих субъектов для достижения общей стратегической цели: «в кластере все субъекты оказывают друг другу поддержку. Близость друг к другу, внутренние связи, наличие постоянных личных контактов и общего взаимодействия облегчают коммуникацию и передачу информации внутри кластеров» [9, с. 65].

Т.И. Шамова считает, что кластер представляет собой организационную форму объединения усилий заинтересованных сторон в направлении достижения конкурентоспособных преимуществ. Реализация кластерного подхода к развитию образования предполагает, по мнению ученого, взаимо- и саморазвитие субъектов кластера «в процессе работы над проблемой, осуществляемое снизу на основе устойчивого развития партнерства, усиливающего конкретные преимущества, как отдельных участников, так и кластера в целом» [20].

По мнению Т.Г. Давыденко, образовательные кластеры – это совокупность согласованно действующих на основе общей цели субъектов, при этом цели могут иметь глобальный или локальный характер. Глобальная цель предполагает формирование профессиональных компетенций у выпускников вузов, в то время как локальная – выполнение совместных проектов в рамках образовательных процессов различных специальностей и направлений подготовки [6].

Описывая варианты применения кластерного подхода в рамках профессиональной подготовки будущих специалистов, авторы выделяют несколько типов кластеров, которые можно создавать со студентами.

На наш взгляд, большие возможности для реализации различных вариантов внутривузовского и межвузовского взаимодействия через создание кластеров появились в связи с переходом на двухуровневое образование. В связи с расширением возможностей взаимодействия в условиях двухуровневого образования, необходимо уточнить классификацию кластеров. Так, взяв за основу вариант, представленный Т.Г. Давыденко, можно обозначить типы кластеров следующим образом:

- кластеры первого типа объединяют преподавателей выпускающей кафедры и бакалавров в рамках одного профиля, либо магистрантов в рамках одного вида программы подготовки;

- кластеры второго типа создаются при объединении обучающихся бакалавриата и магистратуры внутри одного направления подготовки с преподавателями выпускающей кафедры (вертикальное объединение);

- кластеры третьего типа предполагают объединение разных профилей бакалавриата, либо разных программ магистратуры внутри одного направления подготовки (горизонтальное взаимодействие) под руководством одной или нескольких выпускающих кафедр;

- кластеры четвертого типа объединяют несколько направлений подготовки, включая бакалавриат и магистратуру, а также преподавателей разных кафедр;

- кластеры пятого типа выводят вуз (все уровни образования) на взаимодействие с внешними партнерами, которое сводится к выполнению некоторого вида работ (проектов) в интересах внешнего партнёра и с его участием;

- кластеры шестого типа объединяют несколько вузов с целью выполнения масштабных проектов с использованием уникального оборудования членов кластера;

- кластеры седьмого типа создаются, когда группа вузов работает над масштабными проектами во взаимодействии с глобальной корпорацией.

Безусловно, кластеры шестого и седьмого типов, представляющие вариант межвузовского взаимодействия, высокоэффективны, поскольку в основе данного потенциала заложено взаимодействие учреждений различных ступеней образования, различной направленности и ведомственной принадлежности, что позволяет расширять ресурсные возможности, привлекать дополнительных специалистов, увеличивать зону инновационного влияния и поле исследовательской деятельности.

Вместе с тем, полагаем, что функционирование образовательных кластеров, характеризуемое долгосрочным, системным характером взаимодействия его участников, в реальном образовательном процессе вуза, сопряжено с рядом трудностей и требует большой предварительной работы и подготовки субъектов взаимодействия. В этой связи считаем целесообразным начинать создание кластеров, организуя кластерное взаимодействие со студентами бакалавриата. В рамках направления «Педагогическое образование» мы рассматриваем также задачу подготовки наших выпускников к созданию кластеров в их будущей профессиональной деятельности в учреждениях системы российского образования. Поэтому, участвуя в создании кластера, бакалавры и магистры, проецируют проживаемый ими опыт взаимодействия на свою работу с обучающимися.

Учитывая, что одной из традиционных характеристик кластера является инновационная ориентированность, важно увеличить зону инновационного влияния кластера и предоставить возможности для расширения поля исследовательской деятельности его участникам. Эти условия могут быть реализованы в случае, если в состав кластера будут привлечены специалисты внешних учреждений (потенциальные работодатели), представители учреждений различных ступеней образования, различной направленности и ведомственной принадлежности. В данном случае становится возможным производство «совокупного инновационного продукта», за счет умножения потенциалов и ресурсных возможностей участников взаимодействия в процессе генерации инновационных идей и их реализации.

Изложенное выше актуализирует возможность обоснования собственной позиции, согласно которой одним из вариантов решения проблемы исследования может выступать взаимодействие обучающихся и специалистов внешних учреждений, организуемое в рамках локального образовательного кластера (ЛОК), который представляет собой продуктивную форму кооперации студентов вуза и специалистов внешних учреждений (потенциальных работодателей), осуществляющих совместную деятельность, направленную на получение социально-значимого продукта с учетом запросов потенциальных потребителей и ресурсных возможностей взаимодействующих сторон.

В качестве значимых преимуществ взаимодействия, организуемого в рамках локального образовательного кластера, нами были выделены следующие:

– прямое включение студентов в совместную с профессионалами деятельность по производству социально - значимого продукта,

– минимизация ресурсных затрат в процессе создания продукта за счет умножения потенциалов субъектов совместной деятельности;

– возможность краткосрочного решения актуальных учебных задач, возникающих ситуативно в соответствии с потребностями субъектов кластера и потребителей;

– усиление практической направленности взаимодействия, достаточной для возникновения его позитивных социальных эффектов.

При этом к числу позитивных социальных эффектов кластерного взаимодействия, на наш взгляд, относятся следующие:

– улучшение имиджа внешних учреждений как партнеров и работодателей (возможность найма лучших специалистов, снижение издержек на поиск и обучение новых сотрудников);

– формирование единого информационного пространства;

– реализация и развитие индивидуальных особенностей субъектов взаимодействия (обучающихся и специалистов внешних учреждений);

– повышение конкурентоспособности и мобильности участников взаимодействия;

– производство конкретного, социально-значимого продукта.

Полагаем, что выделенные нами преимущества кластерного взаимодействия являются достаточным основанием для участия в нем специалистов внешних учреждений.

В организации деятельности по созданию локальных образовательных кластеров для нас явилось авторитетным мнение Джозефа Рензулли (США), автора концепции обогащающего обучения, который теоретически обосновал и апробировал на базе множества образовательных учреждений США возможности включения обучающихся в продуктивную деятельность через кластерный подход. Кластер, по мнению автора, представляет собой практикоориентированную деятельность творческих мастерских, тренинговых групп, лабораторий, специально организованных для создания продукта или услуги, которые окажутся значимыми для целевой аудитории [15].

Изучив концепцию кластерного взаимодействия Д. Рензулли, мы пришли к выводу, что ее содержание по многим позициям соотносится с авторским пониманием сущности данного вида взаимодействия. В результате анализа мы приняли решение о возможности использования некоторых элементов описанной Д. Рензулли технологии с целью формирования культуры сотрудничества будущих педагогов.

Выбор нами данной модели реализации кластерного взаимодействия в качестве приоритетной обоснован тем, что модель студентоцентрирована: «при таком подходе формирующаяся личность студента становится наивысшей ценностью для преподавателя: к его индивидуальности относятся с уважением и эмпатией. Цель обучения и воспитания фокусируется на формировании личностных ценностей, которые необходимы будущему специалисту для самостоятельного адаптирования к окружающему миру» [3].

Для нас также значимы принципы самого процесса кластерного взаимодействия, выделенные Д. Рензулли:

1. Акцент на практическом применении изучаемого материала и развиваемых навыков.

2. Самостоятельный выбор студентами и преподавателями кластеров, в которых они хотели бы участвовать.

3. Объединение студентов разных групп и курсов в группы со схожими интересами.

4. Отсутствие четко структурированного плана или графика.

5. Руководство кластером с использованием достоверной методологии и информации и материалов продвинутого уровня по аналогии с креативными профессионалами и исследователями.

6. Обеспечение возможностями развития многочисленных талантов внутри кластера через разделение труда.

7. Выделение специальных временных блоков для реализации кластеров.

8. Исключение принципов традиционных образовательных учреждений [15, с. 36].

Следовательно, участники кластера взаимодействуют в ситуации свободы выбора условий, способов деятельности, а также партнеров кластерного взаимодействия, что, в свою очередь, приводит к повышению индивидуальной ответственности каждого за результат совместной деятельности, получение которого представляется возможным только в случае ее самоорганизации. При этом нельзя не отметить, что кластер обеспечивает возможность выбора как в процессе объединения студентов по интересам, так и в процессе взаимодействия внутри самого кластера, когда изучаются сильные стороны студентов, их стили самовыражения и предпочтения. В дополнение к созданию реальной жизненной ситуации в кластере группа студентов, объединенная по интересам, формирует то, что ученые называют «критической массой» - соединяются вместе столько необходимых ингредиентов, частиц, сколько необходимо для получения наилучших результатов. Следует отметить, что общность интересов участников кластера не только нивелирует личностные различия, но и способствует более креативному и творческому взаимодействию. Таким образом, объединение студентов разных групп должно давать наибольший синергетический эффект.

Таким образом, реализация кластерного подхода к обучению дает возможность студентам следовать исследовательской методологии профессионалов из реального мира, а также поддерживает взаимозависимость, кооперацию, признание и уважение способностей и талантов друг друга.

Поскольку одной из традиционных характеристик кластера является инновационная ориентированность, важно увеличить зону инновационного влияния кластера и предоставить возможности для расширения поля исследовательской деятельности его участникам. Эти условия могут быть реализованы в случае, если в состав кластера будут привлечены дополнительные специалисты-профессионалы, представители учреждений различных ступеней образования, различной направленности и ведомственной принадлежности. В данном случае становится возможным производство «совокупного инновационного продукта», за счет умножения потенциалов и ресурсных возможностей участников взаимодействия в процессе генерации инновационных идей и их реализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Афонина Е. А. Формирование образовательных кластеров как фактор повышения конкурентоспособности участников рынка образовательных услуг: дис. ... канд. экон. наук – Нижний Новгород. 2008. 177 с.

2. Барышникова М. Ю. Кластерное взаимодействие в стратегических программах развития вузов // Ректор вуза. 2012. № 4. С. 18–21.

3. Бех И. Д. Личностно - ориентированное воспитание. Київ : ІЗМН. 1998. 204 с.

4. Ванюрихин Г. Научно-образовательные кластеры и информационные технологии [Электронный ресурс] // Самоуправление. 2011. № 6-7. С. 46-47. – Режим доступа: http://www.samupr.ru/msu-innovacii/nauchno-obrazovatelnye-klastery-i-informacionnye-texnologii.

5. Возчиков В. А. Педагогические аспекты становления человека культуры // Педагогика. 2000. № 2. С. 43–49.

6. Давыденко Т. Г. О кластерном подходе к формированию профессиональных компетенций // Высш. образование в России. 2008. № 7. С. 69–72.

7. Донцов А.И., Дубовская Е.М., Улановская И.М. Разработка критериев анализа совместной деятельности // Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 61—71.

8. Евсеева О. Л. Изучение сотрудничества в педагогическом сообществе // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. 2009. № 7. С. 118–122.

9. Игнатова И. Кластерный подход в управлении учреждением образования // Народное образование. 2009. № 8. С. 62–66.

10. Марков Л. С. Экономические кластеры: понятия и характерные черты [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы социально-экономического развития: взгляд молодых ученых : науч.-практ. конф. Но-восибирск, ИЭОПП СО РАН, 9-11 ноября 2004 г. – Режим доступа: http://econom.nsc.ru/ieie/smu/conference/articles/%CC%E0%F0%EA%EE%E2%CB%D1.doc.

11. Мигранян А. А. Теоретические аспекты формирования конкурен-тоспособных кластеров в странах с переходной экономикой [Электронный ресурс] // Портал информационной поддержки малого и среднего производственного бизнеса. – Режим доступа: http://subcontract.ru/Docum/DocumShow_DocumID_171.html.

12. Портер М. Конкуренция : пер.с англ. / М. : Вильямс, 2003. 495 с.

13. Портер М. Международная конкуренция : конкурентные преимущества стран : [пер.с англ.]. М. : Междунар. Отношения. 1993. 895 с.

14. Романцев Г. Центр высшего педагогического образования – новая форма институциональной трансформации // Образование: цели и перспективы. 2010. № 10. С. 30–33.

15. Рензулли Дж. С., Джентри М., Рейс С.М., Селюк Е. Ю. Обогащающее обучение: Путеводитель по практико-ориентированному, основан-ному на потребностях студентов обучению. Владивосток: Изд-во ВГУЭС. 2006. 336 с.

16. Смирнов Д. В. Система дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования педагогов на основе кластерного подхода [Текст] : автореф. дис... док. пед. наук; Шуйс. гос. пед. ун-т – Шуя. 2012. 50 с.

17. Соколова К. С. Использование кластерного подхода в целях повышения конкурентоспособности системы образования: сравнительный анализ международного опыта // Современные исследования социальных проблем. 2010. № 4.1(04). С. 531–541.

18. Трухачев В. И. Как вырастить кластер : от стратегии к практике // Аккредитация в образовании. 2009. N 1(29). С. 48-49.

19. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://uop.ifmo.ru/file/stat/21/051000b.

20. Шамова Т. И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Взаимодействия образовательных учреждений и институтов социума в обеспечении эффективности, доступности и качества образования региона : Материалы X Международ. образоват. форума. Белгород, 2006. Ч. 1. С. 24-29.

21. Porter M. On Competition: Clusters and Competition: New Agendas for Companies, Government, and Institutions . Boston: Harvard Business School Press. 2008. 544 p.

INTERACTION OF UNIVERSITY STUDENTS AND EXTERNAL PARTNERS WITHIN THE LOCAL EDUCATIONAL CLUSTERS

© 2015
S.A. Kharchenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair « Pedagogy»
Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)

Abstract. In the context of world transformation into a single zone seems appropriate updating of scientific discourse, the subject of which is the possibility of formation of the mentality of cooperation in the modern Russian society. Objective complexity, diversity of subject`s life in the new world community makes it be “employee” at different levels of relationships. Determining role in solving this problem belongs to the higher education system. Significant potential for developing a culture of collaboration of university students has cluster interaction. Implementation mechanism of cluster interaction traditionally assumes functioning education cluster, which is characterized by long-term, systemic nature of joint activities of its subjects (educational, industrial, academic institutions and others.). Currently the situation in Russia is due to the interaction of the cluster difficulties such as unwillingness of employers to formulate the system requirements for the competence of the future expert and the limited capacity of universities included in the system interaction with employers to-date production. It is necessary to have a coherent and deep examination of the interaction of the system components of the cluster. Therefore, we believe that in the educational process of the university one of the solutions to the problem may be a collaboration of students and professionals outside agencies, organized within the local education cluster, which is a significant advantage of direct and active involvement of students in collaboration with professionals involved in production of a particular socially significant product.

Keywords: interaction, cluster interaction, cooperation, collaboration, collaborative culture, competitiveness, innovation orientation, educational cluster, the local educational cluster.

УДК 378.146

МОНИТОРИНГ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «МЕНЕДЖМЕНТ»

© 2015

О.В. Чиркова, соискатель
Кузбасский государственный технический университет, Таштагол (Россия)

Аннотация. В статье предлагается комплекс измерительных материалов, позволяющих отслеживать динамику уровня сформированности математической компетентности студентов.
Ключевые слова: уровень математической компетентности, компонент математической компетентности, измерительные материалы, критерии оценки, интегральная оценка.

В настоящее время остро стоит проблема разработки инструментов измерения качества предметной подготовки студента, учитывающих не только его знания и умения, но и уровень сформированности у него проекций на конкретную предметную область общекультурных и профессиональных компетенций. Решить эту проблему можно путем использования комплекса различных диагностических средств и получения на их основе интегральной оценки уровня сформированности компетентности студента (Н. Ефремова [1], В. Звонников, М.Челышкова [2], А. Хван [3] и др.).

Поэтому для мониторинга уровня математической компетентности студентов мы используем разнообразные измерительные материалы. Основными из них являются диагностическая и итоговая контрольная работа, компьютерное тестирование, анкетирование, наблюдение, опрос, кейс-измерители, метод портфолио (последний метод подробно описан в нашей публикации [4]).

Так, при оценивании *мотивационного компонента* математической компетентности, предполагающего наличие у студента мотивации, стойкого познавательного интереса к решению профессиональных задач с помощью математики, мы опираемся на методику Т. Д. Дубовицкой [5]. Набранный студентом по этой методике суммарный балл (*B)* переводим в пятибалльную оценку по формуле:

$$O_1 = \frac{B}{4} \qquad (1)$$

Исходный и достигнутый уровень *когнитивно-деятельностного компонента* математической компетентности, отражающего глубину и прочность математических знаний, умение приобретать их самостоятельно и применять в совокупности со знаниями других областей к решению профессиональных задач, также оценивается по пятибалльной системе (оценка O_2) с помощью диагностической и итоговой контрольных работ профессионально ориентированного содержания.

Диагностическая и итоговая контрольная работа имеют аналогичную структуру, благодаря чему обеспечивается объективность в сравнении исходного и достигнутого уровней сформированости когнитивно-деятельностного компонента математической компетентности.

Домашние контрольные работы (таблица 1), разработанные для студентов бакалавриата профиля подготовки 080206Г «Производственный менеджмент в горной промышленности», содержат:

- типовые текстовые задачи профессионально ориентированного содержания (задачи 1-3);
- задачи исследовательского характера (задача 4 с параметром);
- задачи на синтез математических знаний (в задаче 5 диагностической контрольной работы требуется знание тем «Проценты», «Геометрическая прогрессия», умение решать показательные уравнения»; в задаче 5 итоговой контрольной работы требуется знание экономического смысла точки рыночного равновесия, умение составлять уравнение прямой, решать систему уравнений, строить графики функций);
- задачи на интеграцию знаний из различных предметных областей для решения профессиональных задач (в задаче 6 требуется знание математики и физики).

Таблица 1 – Содержание диагностической и итоговой контрольных работ

1. Транспортёр за 40 мин. работы подаёт 1,4 т. руды. Далее следует десяти минутный перерыв. Сколько времени потребуется для загрузки двух семитонных вагонов? 2. Руда из первого рудника содержит 72% железа, а из второго 58% железа. Смешав некоторые количества первой и второй руды, получили руду, содержащую 62 % железа. Если бы взяли каждой руды на 15 кг больше, то получили бы руду, содержащую 63,25 % железа. Сколько было взято руды из обоих рудников для составления смеси? 3. Найдите максимальную производительность труда работников в течение рабочего дня при условии, что зависимость объема продукции V от времени t (ч) описывается функцией $V(t) = 2t^3 + 0\ t^2 + 6\ t - 6$ (Используйте экономический смысл производной: производительность труда есть производная объема продукции по времени). 4. Две бригады рабочих заработали 900000 рублей. Каждый рабочий одной бригады получил по 35000 рублей, а другой по 25000 рублей. Сколько рабочих было в каждой бригаде, если в одной из них было на *a* человек больше, чем в другой? Определите допустимые значения величины *a* и найдите все решения задачи. 5. В первый год разработки месторождения было добыто 100 тыс. т железной руды. В течение нескольких следующих лет годовая добыча руды увеличивалась на 25 % по сравнению с каждым предшествующим годом. 6. Чему равен угол наклона на эстакаде, если для подъёма вагонетки массой 600 кг, надо приложить силу 2,3 кН. Коэффициент трения равен 0,05.	Для производства 1 т стали нужно 3 т угля, а для 1 т угля – 0,1 т стали в виде инструментов. Найдите объём валового выпуска угля и стали, чтобы чистый выход угольной промышленности был 200 000 тонн угля, а чёрной металлургии – 50 000 тонн стали. 2. В железнодорожном составе 50 вагонов с углем двух сортов. По сортности угля вагоны состава делятся на три группы: 25 вагонов содержат 70% угля первого сорта и 30% угля второго сорта, 15 вагонов содержат соответственно 60% и 40%, остальные – 85% и 15%. Случайно взятый для анализа уголь оказался второго сорта. Какова вероятность, что он взят из вагона первой группы? 3. Для бесперебойной работы нового участка требуется закупить не менее - 20 буровых станков НКР – 100НА и не менее 3 буровых станков БП – 100. С учётом крепости пород техническая производительность станка НКР – 100НА составляет 2 м/ч, а станка БП-100 – 4м/ч. Рыночная стоимость первого станка 450 тыс. руб., а второго – 800 тыс. руб. Определите оптимальный план закупок буровых станков, если на приобретение оборудования выделяется 13000 тыс. руб. 4. Для функции спроса $2p + 3x = 120$ найти значения цены *p*, при которых спрос является эластичным. 5. Спрос *D* и предложение *S* описываются с помощью прямых линий. Спрос равен 10 единицам при цене 300 руб. и 20 единицам при цене 280 руб. Поставщик согласен продать 8 единиц товара при цене 84 руб. и 5 единиц при цене 60 руб. Составить уравнения спроса и предложения, построить график. Найти точку рыночного равновесия. Что показывают координаты этой точки? 6. Из шахты глубиной h=600 м поднимают клеть массой m_1=3,0 т на канате, каждый метр которого имеет массу m=1,5 кг. Какая работа совершается при поднятии клети на поверхность Земли?

Для установления у первокурсников исходного уровня сформированности *профессионально-личностного компонента* математической компетентности, представляющего собой совокупность актуальных в про-

фессии менеджера личностных качеств (гностических, презентативных умений и навыков, коммуникативных, способностей и др.), в рамках входной диагностики студентам предлагается подготовить доклады, рефераты и тестовые задания на применение производной функции в экономике и менеджменте (согласно рабочей программе изучение дисциплины «Математика» начинается с математического анализа).

Каждый вид самостоятельной работы студентов посвящен нахождению конкретной экономической величины: предельного дохода, предельных издержек, предельной полезности, предельной производительности труда, ценовой эластичности спроса и предложения, эластичности спроса по доходу и др.

Оценка докладов, рефератов, разработанных студентами тестов осуществляется в соответствии с критериями (таблица 2), охватывающими коммуникативные и исследовательские навыки, ответственность, способность к самоорганизации.

Таблица 2 - Критерии оценки самостоятельной работы студентов

№ п/п	Критерии оценки доклада	Критерии оценки реферата	Критерии оценки составленного теста
1	Соответствие содержания доклада выбранной теме	Соответствие содержания реферата выбранной теме	Соответствие содержания тестовых заданий выбранной теме
2	Обоснованность важности для менеджера умения рассчитывать исследуемую экономическую величину	Структурная упорядоченность (наличие и оптимальное соотношение введения, основной части, выводов, заключения	Использование различных видов тестовых заданий: задания на установление соответствия, на множественный выбор, на заполнение пропусков и др.)
3	Грамотность и ясность изложения материала, свободное владение им	Грамотность, логичность и связность текста реферата	Недвусмысленность, краткость и грамотность формулировок
4	Полнота раскрытия теоретических основ рассматриваемого вопроса	Глубина проработки материала	Содержательное разнообразие тестовых заданий
5	Правильность решения и интерпретации ответов приведённых примеров профессионально ориентированных задач	Правильность решения и интерпретации ответов приведённых примеров профессионально ориентированных задач	Дифференцированность заданий по уровню сложности
6	Соблюдение требований к оформлению презентации: правильность оформления титульного слайда, наличие библиографии, лаконичность информативность и читаемость текста, использование единого стиля оформления и др.	Соблюдение требований к оформлению реферата (культура цитирования источников, правильность оформления формул, графиков, рисунков, таблиц, буквенных аббревиатур и заголовков, библиографии)	Соблюдение требований к оформлению теста (наличие ключа, инструкций для тестируемых и тестирующего)
7	Полнота и грамотность ответов на вопросы	Обоснованность сделанных выводов, соответствие их поставленной цели	Полнота охвата учебного материала
8	Выдержанность регламента	Своевременность сдачи работы на проверку	Своевременность сдачи работы на проверку

При оценке каждого вида самостоятельной работы, как и в предыдущих методиках, используется пятибалльная шкала. Оценка профессионально-личностного компонента (O_2) математической компетентности рассчитывается с учетом количества выполненных студентом требований (m) по формуле:

$$O_2 = \frac{5m}{8} \qquad (2)$$

Для определения достигнутого уровня профессионально-личностного компонента математической компетентности студентам предлагаются те же виды самостоятельной работы (подготовка доклада, реферата, составление тестов), но уже на применение математической статистики в горной промышленности.

При разработке методики оценки уровня *рефлексивного компонента* математической компетентности, проявляющегося в умении сознательно контролировать результаты своей математической деятельности, уровень собственного развития, личностных достижений, учитывалась позиция психологов (А.В. Карпова, И.С. Ладенко, А.С. Шарова и других), которые различают рефлексивную деятельность по временному признаку. Этих авторы выделяют интроспективную (ситуативную), ретроспективную и перспективную рефлексию.

Интроспективная рефлексия обеспечивает анализ происходящего и самоконтроль в текущей ситуации. Ретроспективная рефлексия проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий. Перспективная рефлексия соотносится с размышлением о предстоящей деятельности, её планированием, выбором наиболее эффективных способов её осуществления, а также прогнозированием возможных результатов деятельности. Таким образом, рефлексия студента является «пусковым механизмом» самокоррекции и самообразования и включает в себя процессы самопознания, самоанализа, самоконтроля, понимания и оценки другого человека, соотнесения себя с существующими представлениями о том, чего требует избранная профессия.

Для мониторинга уровня рефлексивного компонента математической компетентности разработан опросник, в который, следуя А.В. Карпову[6] и В.В. Пономаревой [7], включены прямые и обратные утверждения, выявляющие ретроспективную рефлексию учебной деятельности (номера утверждений:10, 13, 17, 18), рефлексию настоящей учебной деятельности (номера утверждений: 1, 3, 5, 7, 11, 14, 15), перспективную рефлексию учебной деятельности (номера утверждений: 2, 4, 6, 16, 20), рефлексию общения и взаимодействия с другими людьми (номера утверждений: 8, 9, 12, 19, 20).

В бланке ответов (таблица 3) напротив утверждения студентам предлагается поставить номер соответствующего ответа: 1 – абсолютно неверно; 2 – скорее неверно; 3 – не знаю; 4 – скорее верно; 5 – совершенно верно.

Таблица 3 – Бланк ответов на вопросы опросника «Уровень рефлексии»

1) При выполнении какой-либо работы по математике, я анализирую её соответствие предъявляемым требованиям.	
2) Готовя доклад или сообщение по математике, я прогнозирую, какие вопросы мне могут быть заданы и готовлю ответы к ним.	
3) Заслушивая выступления товарищей на занятии, я мысленно даю им оценку.	
4) Бывает, что я мысленно соотношу себя и своих однокурсников с моими представлениями о менеджере.	
5) Я часто беру себе на заметку удачные моменты в публичных выступлениях товарищей.	
6) Выступление с докладом, сообщением, рефератом я считаю хорошей возможностью развить навыки публичного выступления, необходимые в будущей профессии.	
7) Решив математическую задачу (уравнение, систему уравнений и др.) я часто «для себя» делаю проверку правильности её решения.	
8) В большинстве случаев критические замечания к моей работе считаю полезными.	
9) Прежде чем дать характеристику работе товарища я обдумываю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.	
10) После выступления с докладом, я продумываю новые аргументы, которые мог бы привести в защиту своей точки зрения.	
11) Мне кажется, что я объективно оцениваю свои способности.	
12) У меня возникают негативные чувства к тем, кто критикует мою работу.	
13) Когда коллективное дело закончено, я мысленно оцениваю свой вклад в достижение поставленной цели.	
14) Испытывая трудности в овладении учебным материалом, я четко выделяю, что именно мне не понятно.	
15) Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.	
16) Готовясь к экзаменам, я чаще надеюсь на удачу, чем на себя.	
17) Бывает, что я не могу понять, почему за мою работу поставлена низкая оценка.	
18) Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.	
19) В большинстве случаев в конфликтных ситуациях я не считаю себя виноватым.	
20) Поручение выступить на занятии с докладом, сообщением или рефератом вызывает у меня смятение и неудовольствие.	

Из представленных 20 утверждений 15 являются прямыми, а остальные 5 – обратными. При обработке результатов в прямых вопросах (1-11,13,14,16,19) учитываются номера ответов испытуемых, а в обратных (12,15,17,18,20) – значения заменяются на те, что получаются при инверсии шкалы ответов (1 заменяется на 5, 2 на 4, 3 на 3, 4 на 2, 5 на 1).

Набранный студентом суммарный балл (B) переводится в пятибалльную оценку O_4 по формуле:

$$O_4 = \frac{B}{20} \qquad (3)$$

По результатам входной и итоговой диагностики всех компонентов математической компетентности студентов заполняются сводные ведомости (таблица 4), в которые вносятся оценки показателей сформированности всех компонентов математической компетентности. Затем рассчитывается средневзвешенная интегральная оценка уровня математической компетентности каждого студента по формуле:

$$J = K_1 \cdot O_1 + K_2 \cdot O_2 + K_3 \cdot O_3 + K_4 \cdot O_4, \qquad (4)$$

где k_1, k_2, k_3 и k_4 - весовые коэффициенты, определяемые по итогам опроса работодателей, а O_1, O_2, O_3 и O_4 – оценки компонентов математической компетентности.

Таблица 4 – Сводная ведомость оценок компонентов МК

Ф.И.О.	Оценка уровня сформированности компонента МК				Интегральная оценка	Уровень МК
	Мотивационный Компонент, O_1	Когнитивно-деятельностный компонент, O_2	Профессионально-личностный Компонент, O_3	Рефлексивный Компонент, O_4		

Значения весовых коэффициентов составляют:

$k_1 = 0{,}2$ для мотивационного компонента математической компетентности;

$k_2 = 0{,}2$ для когнитивно-деятельностного компонета математической компетентности;

$k_3 = 0{,}3$ для профессионально-личностного компонента математической компетентности;

$k_4 = 0{,}3$ для рефлексивного компонента математической компетентности.

Интегральной оценке ставится в соответствие уровень математической компетентности. Если интегральная оценка принадлежит промежутку $[1;3]$, имеем низкий уровень; $(3;4]$ – средний уровень; $(4;4{,}5]$ – повышенный уровень, $(4{,}5;5]$ – высокий уровень математической компетентности.

Очевидно, что мониторинг уровня математической компетентности студентов не ограничивается входной и итоговой диагностикой. В качестве одного из средств текущего контроля знаний, умений и навыков студентов по наиболее важным темам курса мы используем компьютерные тесты, которые по сравнению с традиционными тестами на бумажных носителях имеет ряд преимуществ:

- объективность тестирования, которая обеспечивается «беспристрастностью» персонального компьютера при предъявлении тестовых заданий и подсчете результатов их выполнения;
- экономичность тестирования (автоматизированность обработки результатов тестирования, возможность оперативно пополнять и регулярно модифицировать банк тестовых заданий, отсутствие необходимости в бумажных носителях и листах ответа);
- чистота диагностической процедуры, которая достигается случайной генерацией заданий и вариантов ответов в тесте, исключением случайных ошибок при проверке теста преподавателем;
- техничность тестирования, заключающаяся в разнообразии тестовых заданий, в использовании динамических и интерактивных возможностей, а также возможности установления времени тестирования, необходимых критериев оценки результатов тестирования, выбора режима тестирования и др.

Для организации компьютерного тестирования используется программа MyTest, которая состоит из трех модулей: модуль тестирования (MyTestStudent), редактор тестов (MyTestEditor) и журнал тестов (MyTestServer).

Программа MyTest работает с десятью типами заданий: одиночный выбор, множественный выбор, установление порядка следования, установление соответствия, указание истинности или ложности утверждений, ручной ввод числа, ручной ввод текста, перестановка букв, заполнение пропусков, выбор места на изображении.

В редакторе тестов с помощью вкладок «Параметры задания» и «Параметры теста» легко настраиваются различные опции, позволяющие сделать выборку заданий тестируемому, установить ему время на обдумывание, задать уровень сложности задания, шкалу оценок (пятибалльную, десятибалльную, стобалльную, зачет/незачет) и др.

Программа поддерживает несколько режимов тестирования (обучающий, свободный, штрафной, монопольный), что позволяет использовать её как для выявления уровня знаний по дисциплине, так и для обучения. При включении обучающего режима тестируемому может быть дана подсказка, пояснение верного ответа. В свободном режиме, благодаря кнопке «Пропустить» и выпадающему списку заданий, отвечать на задания можно в любом порядке.

При тестировании в штрафном режиме за неверный ответ будут сниматься баллы. Монопольный режим тестирования не даёт возможности переключаться на другие программы.

При наличии компьютерной сети журнал тестирования позволяет с головного компьютера раздавать тесты студентам, непосредственно следить за процессом тестирования, централизованно принимать и обрабатывать результаты тестирования. В журнале тестирования напротив фамилии каждого студента отображается затраченное на выполнение теста время, общее количество выполненных заданий, количество верно выполненных заданий, оценка и др. Благодаря журналу тестирования легко выявить задания, которые вызывают наибольшие затруднения у студента и скорректировать процесс обучения.

Для комплексного оценивания уровня математической компетентности студентов при изучении темы «Линейное программирование» также используются кейсы из учебного пособия [8]. При этом интегральная оценка уровня математической компетентности определяется с учетом следующих критериев:

- умение выявлять проблему, видеть её математическую суть;
- аргументированность выдвигаемых гипотез решения проблемы;
- самостоятельность применения математических знаний в ходе решения кейса;
- использование адекватных программных средств решения математических моделей;
- умение адаптировать математическую модель в соответствии с новыми требованиями;
- слаженность работы команд;
- соблюдение регламента работы над кейсом.

Как показывает опыт, кейс-измерители позволяют

оценить широкий спектр компетенций, осваиваемых будущими менеджерами в процессе математической подготовки. Поэтому конструирование математических кейсов, охватывающих весь курс математики, считаем перспективным направлением в совершенствовании диагностических средств математической компетентности студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании: учеб. пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 216 с.

2. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход): учеб. пособие. М.: Логос, 2012. 280 с.

3. Хван А. А. Теоретические и прикладные проблемы измерения компетенций [Электронный ресурс] // Оценка качества обучения в образовательных учреждениях: материалы всерос. науч. конф., Екатеринбург. УРГПУ. 2012. С. 105-110. URL: http://psyjournals.ru/files/56207/Sbornik_2012_Hvan.pdf (дата обращения 12.12.2014)

4. Чиркова О. В. Оценка и коррекция математической компетентности будущих бакалавров направления подготовки «Менеджмент» с помощью электронного портфолио // Наука и школа. 2013. № 3. С. 71-73.

5. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. №2. С. 42

6. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57

7. Карпов А.В., Пономарева В.В. Психология рефлексивных механизмов управления. М.: ИП РАН, 2000. 283 с.

8. Зайцев М.Г., Варюхин С.Е. Методы оптимизации управления и принятия решений: примеры, задачи, кейсы: учебное пособие 2-е изд., испр. М.: «Дело» АНХ, 2008. 664 с.

MONITORING THE MATHEMATICAL COMPETENCE DEVELOPMENT LEVEL OF THE BACHELOR'S PROGRAMME STUDENTS OF THE MANAGEMENT TRAINING DIRECTION

© 2015

O.V. Chirkova, applicant
Kuzbass State Technical University, Tashtagol (Russia)

Abstract. The article proposes a complex of measuring materials allowing to follow the evolution of the mathematical competence development level of students.

Keywords: the level of mathematical competence, a component of mathematical competence, measuring materials, evaluation criteria, integral criterion.

УДК 378.14

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

© 2015

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

Аннотация. В статье представлен опыт преподавателей химии по учебно-методическому сопровождению самостоятельной работы студентов. Показано, что в период социально-экономических преобразований, происходящих в стране, повышаются требования к подготовке специалистов; возрастает потребность в самостоятельных, инициативных, динамичных и профессиональных кадрах. Для формирования перечисленных качеств необходимо изменить систему подготовки студентов в направлении активизации самостоятельной работы, которая проектируется и управляется преподавателем. Необходимо учебно-методическое сопровождение, которое включает отбор учебного материала, планирование его объема с учетом сложности и трудоемкости, использование передовых технологий обучения, проверки и оценки приобретаемых студентами знаний в результате процесса обучения. Описывается структура и содержание самостоятельной работы по дисциплине «Химия», а также виды деятельности, организуемые преподавателем для выполнения основной образовательной программы. Все материалы прошли успешную апробацию в учебном процессе технического университета и признаны эффективными для получения качественных знаний по предмету.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, учебная деятельность, учебно-методическое сопровождение, учебные модули, рабочая тетрадь, дидактическое средство обучения, рейтинговая система.

Новая парадигма образования требует изменения системы подготовки выпускников высших учебных заведений. Современный специалист, чтобы выдерживать жёсткую конкуренцию на рынке труда, должен обладать личностными качествами нового типа: самостоятельностью, динамичностью, инициативностью, способностью повышать свой профессионализм на протяжении всей трудовой деятельности. Для формирования перечисленных качеств необходимо изменить систему подготовки студентов. Актуальным направлением решения задач реформирования высшего профессионального образования является использование инновационных методов обучения, способствующих активизации самостоятельной работы студентов [1]. Роль преподавателя заключается в проектировании и учебно-методическом сопровождении самостоятельной работы обучающихся.

Учебно-методическое сопровождение предполагает соответствующий отбор учебного материала, планирование его объема с учетом сложности и трудоемкости, использование передовых технологий обучения, проверки и оценки приобретаемых студентами знаний в результате процесса обучения.

Определим содержание рассматриваемой категории. Считаем, что в широком смысле под самостоятельной работой следует понимать совокупность всей самостоятельной деятельности студентов как в учебной аудитории, так и вне её, в контакте с преподавателем и в его отсутствии [2, 3]. Соответственно цели самостоятельной работы студентов состоят в следующем:

• систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений;

• углубление и расширение теоретических знаний;

•формирование компетенций;

• развитие творческой инициативы, самостоятельности, организованности;

•формирование самостоятельности мышления, спо-

собностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;

• развитие исследовательских умений [4].

Самостоятельная работа студентов это управляемый процесс, который осуществляется под контролем преподавателя. Общение преподавателя со студентом в процессе обучения является эффективным и определяющим элементом субъект-субъектной педагогической технологии и позволяет преподавателю получить более полное представление о студенте и его знаниях, чем общение в конце семестра при сдаче экзамена по традиционной технологии [5, 6].

К необходимым материалам, обеспечивающим эффективность самостоятельной деятельности можно отнести: рабочую программу учебной дисциплины с выделением видов самостоятельной работы; график самостоятельной работы студента по учебной дисциплине; индивидуальные задания для различных форм контроля, методические указания для различных видов занятий [7].

В техническом университете предмет “Химия” относится к общеобразовательной дисциплине, читаемой практически всем студентам первого курса как гуманитарного, так и технического профиля. Учебные программы по этой дисциплине включают часы, отводимые на проведение нескольких видов аудиторных и внеаудиторных занятий: лекции, лабораторные занятия, самостоятельная работа, подготовка к экзамену (табл. 1).

Таблица 1

Основные виды занятий по дисциплине «Химия»

Вид занятия	Количество часов по программе
Лекции	36
Лабораторные работы	36
Самостоятельная работа	36
Экзамен	36
Итого	144

Анализ учебных планов позволяет сделать вывод, что 50 % учебного времени студентов отводится на самостоятельную работу. В связи с этим считаем, что самостоятельная работа студентов является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой. Именно поэтому высшая школа постепенно переходит от «передачи» студентам знаний в готовом виде к управлению их самостоятельной учебно-познавательной деятельностью [8, 9].

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами студентам высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) обучающимся по различным направлениям подготовки предлагается на более высоком теоретическом и практическом уровне освоить сложные вопросы читаемого курса, такие как закономерности протекания химических реакций; окислительно-восстановительные реакции, вывод продуктов окислительно-восстановительных реакций, направление самопроизвольного протекания ОВР; электрохимические процессы, основы органической химии (табл. 2).

Таблица 2 - Структура и содержание дисциплины «Химия»

Раздел/тема дисциплины	Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах)		
	лекции	лабораторные занятия	Самостоятельная работа
1. Химическая термодинамика	4	6	4
2. Химическая кинетика	4	4	4
3. Растворы	6	4	4
4. Дисперсные системы	6	8	4
5. Окислительно-восстановительные процессы	4	4	4
6. Электрохимические системы	6	6	6
7. Химические и физико-химические методы анализа	6	4	6
8. Основные понятия химии органических соединений			4
Итого по дисциплине:	36	36	36

Весь курс дисциплины разбивается на учебные модули [10]. Изучение каждого модуля предполагает выполнение студентами различных видов учебной деятельности: ознакомление с теоретическим материалом (лекционные занятия), практические занятия по данной теме (лабораторные работы, упражнения), закрепление теоретических и практических знаний (индивидуальные домашние задания) и по окончании изучения темы – индивидуальный контроль (тесты в качестве эталонов сравнения). Каждый вид занятий включает самостоятельную работу: изучение учебной литературы, конспектирование, оформление отчета по лабораторной работе, решение домашнего задания, подготовка к контрольному тестированию. На основании такого планирования составляется план-график самостоятельной работы для студентов, которые выдаются им в начале семестра. В плане-графике указаны виды самостоятельной работы, распределены часы на её выполнение, указаны баллы и сроки выполнения (табл. 3).

Таблица 3- План-график самостоятельной работы студентов на семестр

№/№	Вид самостоятельной работы	Недели (продолжительность семестра)									Баллы
			1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17-18	
1	Проработка лекционного материала, изучение и конспектирование дополнительного материала	часы		2		2		2	4			10
		баллы										
2	Подготовка к лабораторным работам: изучение учебной литературы, конспектов лекций	часы	2	2	3	2	3	2	2	2	2	20
		баллы										
3	Подготовка к текущему и периодическому контролю: изучение учебной литературы, конспектов лекций	часы	1	2		2	2		1	1	1	10
		баллы	10	10		10	10		10	10	10	70
4	Выполнение домашних заданий	часы	3	5		8		5		3		24
		баллы	5	5		10		5		5		30
Итого за неделю		часы	6	11	3	14	5	9	7	6	3	64
		баллы	15	15	-	20	10	5	10	15	10	100
Всего за текущую и предыдущие недели		часы	6	17	20	34	39	48	55	61	64	
		баллы	15	30	30	50	60	65	75	90	100	

Для планомерной самостоятельной работы студентам необходимо руководствоваться планом-графиком самостоятельной работы (табл.3) и использовать соответствующие методические указания, разработанные преподавателями кафедры химии. Например, при изучении модуля «Химическая термодинамика» студентам предлагается использовать для каждого вида работы методические указания, приведённые в таблице 4. Особо отметим применение рабочей тетради для оформления отчётов по лабораторным работам. Многолетний опыт преподавательской деятельности показал, что рабочие тетради как дидактическое средство обучения способствуют успешному освоению учебной дисциплины студентами, а также формированию компетенций согласно требованиям ФГОС ВПО и активизируют учебную деятельность студентов. Наблюдение за студентами, а также результаты анкетирования позволили отметить, что использование рабочей тетради позволяет организовать индивидуальную и групповую работу студентов более эффективно, что способствует повышению мотивации и качества знаний [11, 12].

Продуктивность самостоятельной работы студентов значительно повышается в условиях ее организации на основе рейтинговой системы обучения [13,14]. При этом активно задействованными оказываются человеческий фактор, познавательная мотивация студента, его потребности и ценностные ориентации.

Программа организации самостоятельной работы студентов на рейтинговой основе имеет гибкий, вариативный, разноуровневый характер и вместе с тем исходит из определяемого стандартами содержания.

Опыт работы по проблеме показал, что рейтинговая система оценки знаний стимулирует студентов работать систематически, позволяет сократить в большинстве случаев время на выяснение подготовленности студен-

тов к занятиям [15].

Таблица 4 - Перечень методических указаний для самостоятельной работы студентов

Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость	Перечень методических указаний
Лекции	Коляда Л.Г, Одуд З.З., Бодьян Л.А. Общая и неорганическая химия. Электронное учеб. пособие. Свидетельство об отраслевой регистрации №8122. М.: ВНТЦ, 2007 №50200700814
Лабораторные работы	Мишурина О.А., Родионова Н.И. Энергетика химических процессов [Текст]: метод. указания к лабор. работам по дисциплинам «Химия», «Неорганическая химия» для студентов дневной формы обучения / О.А. Мишурина, Н.И. Родионова; Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова. – Магнитогорск, 2010. – 10 с. Родионова Н.И., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Чупрова Л.В., Леднова И.В. [Текст]: Рабочая тетрадь для отчетов по лабораторным работам по дисциплине «Химия» для студентов перового курса дневной формы обучения / Н.И. Родионова, О.В. Ершова, Э.Р. Муллина, Л.В. Чупрова, И.В. Леднова; Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова. – Магнитогорск, 2013. – 46 с.
Индивидуальные домашние задания	Коляда Л.Г., Барышникова Н.И. Химическая термодинамика [Текст]: метод. указания для самост. работы студентов по дисциплинам «Химия» и «Неорганическая химия» для студентов первого курса / Л.Г. Коляда, Н.И. Барышникова; Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова. – Магнитогорск, 2008. – 18 с.
Подготовка к контрольной работе	Коляда Л.Г, Одуд З.З., Бодьян Л.А. Общая и неорганическая химия. Электронное учеб. пособие. Свидетельство об отраслевой регистрации №8122. М.: ВНТЦ, 2007 №50200700814

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы:

• в период социально-экономических преобразований, происходящих в обществе, повышаются требования к подготовке специалистов;

• в этих условиях необходим поиск новых направлений совершенствования обучения, направленных на развитие таких качеств личности как самостоятельность, динамичность, инициативность, способность повышать свой профессионализм на протяжении всей трудовой деятельности;

• для формирования перечисленных качеств необходимо изменить систему подготовки студентов в направлении активизации самостоятельной работы;

• роль преподавателя заключается в проектировании и учебно-методическом сопровождении самостоятельной работы обучающихся;

• учебно-методическое сопровождение включает соответствующий отбор учебного материала, планирование его объема с учетом сложности и трудоемкости, использование передовых технологий обучения, проверки и оценки приобретаемых студентами знаний в результате процесса обучения;

• учебно-методическое материалы, разработанные преподавателями кафедры химии, прошли успешную апробацию на различных направлениях подготовки студентов, внедрены в учебный процесс Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова и являются достаточно эффективными для получения качественных знаний по дисциплине «Химия».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Чупрова Л.В. К проблеме совершенствования системы подготовки специалистов в высшей школе // Педагогика и современность. – 2012. – № 1. – С.63 – 67

2. Соколова И. Б. Основы самостоятельной работы студентов. Армавир, 2002. С.152–56.

3. Архангельский, С.И. Теоретические основы научной организации учебного процесса / С.И. Архангельский. М.: Знание, 1975. 41 с.

4. Беляева А. Управление самостоятельной работой студентов // Высшее образование в России. 2003. № 6. С. 24–27.

5. Чупрова Л.В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе технического университета// Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 7. – С. 110 – 112.

6. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2001. – 192 с.

7. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Учебно-методический комплекс как средство активизации самостоятельной работы студентов технического университета // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 12; URL: www.science-education.ru/119-14467 (дата обращения: 12.03.2015).

8. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов: учебное пособие.– М.:Педагогическое общество России, 2004.–112 с.

9. Эрганова Н.Е. Основы методики профессионального обучения – М.: Издательский центр «АПО», 2002.

10. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов – СПб.: Питер, 2001.

11. Чупрова Л.В., Мишурина О.А., Муллина Э.Р., Ершова О.В. Разработка и использование современных дидактических средств обучения для активизации самостоятельной работы студентов//Современные проблемы науки и образования. – 2014. –№ 6 . – С. 907; URL: www.science-education.ru/120-16695 (дата обращения: 25.02.2015).

12. Савицкий, Мечислав. Теория применения дидактических средств и оптимизация процесса обучения / М. Савицкий // Материалы научной конференции социалистических стран по проблемам школьного оборудования. – М., 1973. – доклад 20. – 9 с.

13. Ершова О.В., Чупрова Л.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Реализация рейтинговой системы оценки учебных достижений студентов технического университета// Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. С. 875; URL: www.science-education.ru/120-16471 (дата обращения: 24.02.2015).

14. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Мишурина О.А., Муллина Э.Р. Организационно-педагогические условия функционирования рейтинговой системы оценки качества подготовки студентов технического университета// Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2014. –№ 4 (30). – С. 275 –279.

15. Ершова О.В., Мишурина О.А. Качество образования в техническом университете как педагогическая проблема //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. –№ 4 (19). – С. 49 – 52.

SCHOLASTIC-METHODICAL ACCOMPANIMENT INDEPENDENT WORK OF STUDENTS STUDYING CHEMICAL DISCIPLINES

© 2015

L.V. Chuprova, candidate of pedagogical sciences, assistant Professor of «Chemistry»
O.V. Yershova, candidate of pedagogical sciences, assistant Professor of «Chemistry»
Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk (Russia)

Abstract. The article describes the experience of chemistry teachers on teaching and methodological support students' independent work. It is shown that in the period of social and economic transformation taking place in the country, increased requirements for training; increases the need for independent, enterprising, dynamic and professional staff. For the formation of these qualities need to change the training of students in the direction of activation of self-study, which is designed and managed by the teacher. Necessary educational and methodological support, which includes the selection of educational material, planning its volume, given the complexity and labor, the use of advanced technology training, testing and evaluation of the knowledge acquired by students as a result of the learning process. Describes the structure and content of independent work on discipline "Chemistry", as well as activities organized by the teacher to complete the basic educational program. All materials have been successfully tested in the educational process of the Technical University and found to be effective for high-quality knowledge on the subject.

Keywords: independent work of students, learning activities, educational support, training modules, workbooks, didactic teaching tool, the rating system.

УДК 37.013

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ ПОЛОРОЛЕВОЙ – ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2015

Н.А. Шинкарёва, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)

Аннотация. Раскрываются составляющие психологических предпосылок на ранних этапах онтогенеза в формировании полоролевой - гендерной идентичности. Представлен анализ основных научных подходов к конкретизации педагогических основ воспитания полоролевой - гендерной идентичности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: идентичность, полоролевая идентичность, гендерная идентичность, онтогенез, дети дошкольного возраста.

В рамках данной статьи теоретических оснований нашего исследования мы раскроем составляющие психологических предпосылок на ранних этапах онтогенеза в формировании гендерной культуры, а также представим основные научные подходы к конкретизации педагогических основ воспитания гендерной культуры дошкольников.

Выделяя существенные психолого-педагогические различия представителей мужского и женского пола, Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, Ж.Ж. Руссо, В.В. Розанов, К.Д. Ушинский и др. подчеркивали, что пол не есть одна из сторон человека - он захватывает и определяет всего человека. Изучение физического, социального и психологического формирования человека как представителя мужского и женского пола стало актуально для современных исследований [1].

Зарубежные исследователи - психологи рассматривали проблему становления гендерной идентичности с различных точек зрения: как процесс идентификации с родителями (традиционная психологическая концепция У. Бронфенбреннер, Ф. Додсон, Б. Спок, З. Фрейд, Е. Хетхерингтон, Э. Эриксон); как процесс образования условной связи между подражанием образцам мужского и женского поведения и социальным подкреплением (теория социального научения: А. Бандура, Дж. Мани и др.); как организация познания ребенком социального мира в ходе выполнения им ролей своего пола (теория когнитивного развития: Ф. Кац, Л. Кольберг, Д. Уллиан и др.).

В концепции З. Фрейда нет термина «гендер», но разработанная в психоанализе структура личности (Id, Ego, Super-ego) позволяет рассмотреть ее и как обусловленность врожденными предпосылками (Оно), и как процесс, протекающий под влиянием социума (Сверх-Я), посредством отождествления себя с другими людьми.

Психоаналитический подход представляет для нас теоретический интерес, в аспекте рассмотрения сензитивности возраста с 4 до 6 лет в формировании когнитивного и эмоционально-ценностного компонента гендерной культуры, подчеркивания особой значимости ближайшего окружения в формировании полоролевых эталонов.

Л. Кольберг считает, что формирование константной половой идентификации у ребенка продолжается в промежутке от 2 до 7 лет. Это совпадает с бурным усилением половой дифференциации активности и установок детей: мальчики и девочки по собственной инициативе выбирают разные игры и партнеров в них, у них проявляются разные интересы, возникают однополые компании. Автор полагает, что формирование полового стереотипа зависит от общего интеллектуального развития. У детей (дошкольников), более развитых в интеллектуальном отношении более четко происходит развитие соответствующего типа полового поведения. Понимание социальных ролей, специфических для каждого пола, интегративная часть когнитивной организации ребенка, активного структурирования его собственного опыта, в котором полоролевые стандарты в возрасте 5-8 лет приобретают значение моральных законов [2].

С. Томпсон (Thompson, 1975) выделяет в раннем развитии половой роли три этапа: 1) ребенок узнает, что существует два пола, 2) он включает себя в одну из этих категорий, 3) на основе самоопределения он руководит своим поведением, выбирая и предпочитая новые формы поведения. К 3 годам ребенок ясно различает пол окружающих его людей, но может не знать, в чем заключается различие между ними, ассоциируя пол со случайными внешними признаками, допуская изменение пола. К 4 годам знания о поле становятся утвердительными и убежденными и неизменными [3].

Мартин и Литтл, R. Slady, D. Ruble (1987) изучая гендерную идентичность детей дошкольного возраста отмечают, что в возрасте 3,5 лет дети не понимают постоянства гендера и практически ничего не знают о занятиях, характерных для их гендера. В возрасте 4 лет, дети

начинают понимать, что гендер не изменяется: мальчики станут мужчинами, а девочки - женщинами. Тем не менее дети на этой стадии считают, что девочка, которая носит мальчишескую стрижку, может стать мальчиком, а мальчик, играющий в куклы, - девочкой. [4; 5;].

Согласно взглядам Э. Маккоби, С. Джаклин основную роль в формировании психического пола и половой роли играют социальные ожидания общества, которые реализуются в процессе воспитания [6].

Обобщая зарубежные исследования по проблеме сензитивности старшего дошкольного возраста в формировании гендерной культуры, следует отметить теоретико-методологические посылки, наиболее релевантные нашему исследованию: - понимание константности своего тела формируется к возрасту 5 -7 лет, а в дальнейшем идет ее развитие и содержательное насыщение за счет собственного опыта [4], [3];

- до 5 лет складывается половое самосознание (отношение к мужчине и женщине, отношение к социально заданным образцам психики и поведения мужчины и женщины. На фоне речевого развития, мыслительной деятельности ребенок научается различать людей по внешности и половым признакам. В этом возрасте формируется уверенность в неизменяемости пола [4; 8;];

- основную роль в формировании психического пола и половой роли играют социальные ожидания общества, которые реализуются в процессе воспитания [6; 9].

Отечественные исследователи Е.А. Аркин, И.А. Арямов, М.Я. Басов, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, А.Б. Залкинд, А.П. Нечаев, Н.Е. Румянцев, Н.А. Рыбников, М.М. Рубинштейн, И.М. Сеченов, А.А. Ухтомский, и др.- уделяли внимание тому, что процесс формирования человека как представителя определенного пола протекает во взаимодействии врожденных задатков и программ развития, которые задаются обществом, культурой, воспитанием.

Следует отметить научный приоритет зарубежных исследователей в рассмотрении феноменологии гендерного развития, в том числе формирования основ гендерной культуры. Вместе с тем, при анализе работ Л. Кольберга, R. Slady, С. Томпсона, Р. Нойберт нам удалось обнаружить верифицируемые составляющие онтогенеза гендерной идентичности на ранних этапах онтогенеза и в ряде современных отечественных исследований психолого-педагогического цикла, адекватные предмету нашего исследования [3; 5].

И.С. Кон отмечает, что первичная половая идентичность, осознание своей половой принадлежности формируется у ребенка уже к 1,5 годам, составляя наиболее устойчивый, стержневой элемент его самосознания. Двухлетний ребенок знает свой пол, но еще не умеет обосновать эту атрибуцию. В норме дети 5-6 лет обнаруживают некоторый половой субъективизм, когда свой пол считается престижнее, чем другой. В 3-4 года половая принадлежность ассоциируется с определенными соматическими (образ тела, включая гениталии) - (когнитивный компонент) и поведенческими свойствами (индивидуально-поведенческий компонент).

Теоретический интерес представляет идея И.С.Кона о том, что на старший дошкольный возраст приходится развитие полового субъективизма, который можно рассматривать как показатель сенситивности возраста в формировании эмоционально-ценностного компонента гендерной культуры на основе социальной перцепции престижа своего пола [7].

Самоощущение, а затем и самосознание, по мнению И.М. Сеченова, постепенно формируются на основе восприятия ребенком внешнего мира и впечатлений от собственного тела. Важным и одним из наиболее ранних элементов этого самоощущения и самосознания является чувство собственной половой принадлежности, убеждение в принадлежности к мужскому или женскому полу. Это не просто чувство или знание, а именно убеждение, и формируется оно в первые 2,5-3 года жизни.

Самосознание личности на определенном этапе включает и осознание половой специфики своих интересов и склонностей. Ребенок воспринимает себя как члена определенной социальной группы, коллектива в соответствии с осознанием своей половой социальной роли, роли мальчика или девочки. Это осознание происходит вслед за формированием чувства собственной половой принадлежности, убежденности в определенном ее характере. Сначала ребенок обособляется как личность, а затем все более осознанно начинает сравнивать себя с другими людьми. Обычно это происходит после 2,5-3 лет. Одно из проявлений этого сравнения - половое любопытство, т.е. проявление интереса к половым органам. Интерес к особенностям строения половых органов - закономерное появление этапа социального развития нормального ребенка [11].

Анализируя динамику полоролевого развития, формирования психологического пола, Е.Е. Сапогова выделяет ряд показателей, которыми должны овладевать дети к 6 годам: эмоционально положительно переживать свою принадлежность к определенному полу и осознавать ее необратимость; располагать общим набором индивидуальных психических установок (моделей) мальчика - будущего мужчины и девочки - будущей женщины; соотносить свое поведение с поведением взрослых мужчин/женщин; соотносить себя с другими детьми своего и противоположного пола; осознавать значение своей личности как представителя пола для себя самого и других; вырабатывать полоролевые идеалы, ценности.

Согласно определению Д.Б. Эльконина, «ролевая игра - деятельность, в которой дети берут на себя роли (функции) взрослых и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношений между ними. Для этих условий характерно использование разнообразных игровых предметов, замещающих действительные предметы деятельности взрослых» [10].

Как отмечал В. Штерн, «Уже маленькие девочки трех или четырех лет обнаруживают в своем отношении к кукле часто такую искренность выражения и тона, такую преданность и заботливость, такое тонкое чутье к предметным деталям ухода, что их как будто окружает подлинный ореол материнства».

Исследование Д.Б. Эльконина по обоснованию ведущей деятельности дошкольника в очередной раз доказывает сенситивность возраста в формировании основ гендерной культуры: и когнитивного, и эмоционально-ценностного, и поведенческого компонентов, которые с успехом развиваются в условиях многосюжетной и многоперсонажной ролевой игры.

Т.И. Бабаева отмечает, что дошкольный возраст - это период активного социального развития, становления личного опыта взаимодействия детей с миром, освоения культурных ценностей. Автор также отмечает особую роль сверстников. В отличие от контактов со взрослыми, в общении со сверстником ребенок действует «на равных», чувствует себя более свободно, учится осваивать свои позиции и учитывать мнение партнеров.

Данные ученых В.А. Геодакян, И.С. Кона, В.Е. Кагана, Ю.А. Гуркина, В.Д. Еремеевой и Т.П. Хризман о наличии особенностей и различий между мальчиками и девочками позволили выявить и систематизировать проявления мальчиков и девочек в образовательном учреждении. Авторы, в частности, доказывают, что у мальчиков и девочек дошкольного возраста разная стратегия мозга, их эмоции имеют разную генетическую основу. Девочки чаще и ярче выражают сочувствие человеку, у них выше сопротивляемость к стрессовым ситуациям, гибкость в адаптации к новым условиям.

Согласно концепции В. А. Геодакяна (1983), дихотомия мужского и женского - это дихотомия наследственности и изменчивости, оперативной и долговременной памяти вида. На всех возрастных этапах мужчины и женщины переживают изменения своей телесности, психи-

ки и социального статуса. Биологические и социальные часы обоих полов находят свое отражение в адекватных формах поведения и соответствующих нормах и стереотипах культуры.

По данным Т.М. Титаренко (1989), мальчики и девочки отличаются в физическом, интеллектуальном развитии, у них разные интересы. Словарь мальчиков богат глаголами, междометиями, что свидетельствует о внутреннем динамизме психической жизни, стремлении не созерцать, а видоизменять. Девочек интересует человек и окружающая его среда: одежда, утварь и др. Они любят играть с куклой, проявлять заботу, предпочитают порядок. Мальчикам интересна среда передвижения: техника машинки, танки, поезда, вертолеты. Они любят конструировать, изобретать. Стремятся разобрать и собрать механизм.

Д.И. Фельдштейн, рассматривая социальное развитие дошкольников, условно выделяет две позиции ребенка по отношению к обществу: «я в обществе» и «я и общество». Находясь в позиции «я в обществе», ребенок стремится понять свое «Я», свои возможности, личностные качества, эта позиция складывается в предметно - практической деятельности. В позиции «я и общество» ребенок уже пытается осознавать себя субъектом общественных отношений. Эта позиция развертывается в условиях деятельности, направленной на усвоение норм человеческих взаимоотношений, в условиях признания его индивидуальности.

Д.И. Фельдштейн четко связывает эти позиции с определенными годами детской жизни. Так, позиция «я в обществе» особенно активно разворачивается в возрасте от 1 года до 3 лет, когда актуализируется предметно - практическая деятельность. Позиция «я и общество», которая ориентирует на социальные контакты, наиболее активно формируется с 3лет до 6, когда интенсивно усваиваются нормы человеческих полоролевых взаимоотношений.

Полоролевые действия, правила, нормы, эталоны мужественности и женственности определяют формирование образа гендерной культуры. Это явление особенно важно для понимания закономерностей в детском возрасте, так как ребенок дошкольного возраста еще не включен в научное познание действительности, но в его полоролевом опыте уже сложился на эмоционально-образном уровне некий «образ гендерной культуры».

К концу дошкольного возраста и у мальчиков, и у девочек четко прослеживаются четыре типа полоролевого поведения, а именно: маскулинный, феминнный, андрогинный и недифференцированный. Л.Э Семенова приводит психологические характеристики данных гендерных типов [11].

Маскулинные дети ценят авторитет силы и независимость поведения, ориентированы на высокие индивидуальные достижения, независимо от пола отвергают женское общество и, напротив, отдают предпочтение мужскому авторитету, что свидетельствует о наличии потребностей маскулинных детей в значимых мужчинах, в том числе и мужчинах-педагогах. Маскулинные дети часто не терпят возражений, отстаивают свое мнение любыми доступными для них способами. Им присущи независимо-соревновательный стиль поведения, авторитарный характер взаимоотношений со сверстниками.

Феминнные дети независимо от половой принадлежности принимают эмоционально-экспрессивный стиль поведения, связанный с зависимым, подчиненным поведением, осторожностью, отказом от собственной инициативы и самостоятельности, ориентированностью на других. Особенно ярко зафиксированная тенденция прослеживается у феминнных мальчиков, для которых оказалась значимой стратегия сознательного ограничения своего «исследовательского пространства». Феминнные дети, как правило, в совместной деятельности являются ведомыми, их инициатива минимальна, а в случае с феминнными мальчиками вообще отсутствует. Поведение последних характеризуется социальной ограниченностью, избеганием контактов и взаимодействий, особенно со сверстниками своего пола, а также маскулинными девочками, среди которых они чувствуют себя неуверенно, боятся продемонстрировать свою несостоятельность. Феминнные девочки в социальных контактах остаются успешными.

Андрогинные дети относительно свободны от жесткой половой типизации, признают за собой право на осознание различного рода деятельности без привязанности к традиционным нормам, для них характерна направленность на реальное осмысление ситуации, самостоятельное преодоление трудностей. Им присуща высокая социальная активность. Эти дети активно взаимодействуют со взрослыми и сверстниками независимо от пола, чаще других становятся организаторами совместной деятельности, при этом являются популярными у детей всех полоролевых групп. Андрогинные дети объединяют в себе и демонстрируют в своем поведении традиционно мужские и женские черты, берут на себя маскулинные и феминнные роли. Их маскулинные качества носят конструктивный характер (защита, помощь). Им присущи настойчивость, самостоятельность в принятии решений, высокий уровень реальных достижений, что может служить подтверждением их личностного благополучия [11].

Недифференцированные дети отвергают как мужской, так и женский стиль поведения, характеризуются отсутствием каких-либо полоролевых ориентиров, а также эмоциональным отвержением всех видов деятельности. Пассивность, низкие реальные достижения, отсутствие социального принятия в коллективе сверстников и ответное избегание контактов - основные характеристики таких детей [11].

Конструирование гендерных компонентов базисной культуры личности идет на протяжении всего дошкольного детства. Современные ученые в области педагогической науки считают, что формирование гендерной культуры является результатом сложного процесса, соединяющего онтогенез, половую социализацию и развитие самосознания (А.И. Захаров, Д.Н. Исаев, Л.В. Ильченко, В.Е. Каган, И.С. Кон, В.С. Мухина, Т.А. Репина). Обобщая данные исследования можно констатировать, что усвоение половой роли, соответствующих навыков и стиля поведения, полоролевых установок и ориентации оценивается по степени соответствия или несоответствия поведенческих и характерологических свойств нормативным стереотипам маскулинности и феминнности, это и есть содержательный набор составляющих гендерной культуры на ранних этапах онтогенеза. При этом основным является социальный фактор.

На наш взгляд, у ребенка в дошкольном возрасте развиваются все компоненты гендерной культуры: когнитивный, эмоционально-ценностный и индивидуально-поведенческий. Подобный теоретический вывод нам позволило сделать теоретико-логическое обобщение исследований зарубежных (С. Томпсон, R. Slady, D. Ruble , Р. Нойберт, Д.И. Фельдштейн) и отечественных авторов (А.И. Захарова, О.А. Ворониной, Д.Н. Исаева В.Е. Кагана, Т. А. Репиной, Е.Е. Сапоговой,): - характеризуя стадии гендерного развития дошкольника, мы полагаем, что гендерное развитие связано с «Я - концепцией» ребенка; на протяжении первых 5-7 лет жизни у детей на основании тех моделей поведения, которые предъявляются ребенку, формируется гендерная схема. На наш взгляд, обусловленное полом поведение является результатом познавательного опыта полоролевого развития ребенка и составляет накопление когнитивного компонента основ гендерной культуры; - исследование Д.Б.Эльконина по обоснованию ведущей деятельности дошкольника в очередной раз доказывает сенситивность возраста в формировании компонентов гендерной культуры, и когнитивного, и эмоционально-ценностного, и поведенческого, которые с успехом развиваются в условиях многосюжетной и многоперсонажной

ролевой игры; - исследования И.С. Кона, В.Е. Кагана, Т.А. Репиной, Е.Е. Сапоговой, Н.К. Ледовских, Л.А. Арутюновой позволили нам выделить ряд психологических нормативных показателей развития компонентов гендерной культуры в старшем дошкольном возрасте, которыми должны овладевать дети к 6 годам: эмоционально положительно переживать свою принадлежность к определенному полу и осознавать ее необратимость; располагать общим набором индивидуальных психических установок (моделей) мальчика - будущего мужчины и девочки - будущей женщины; соотносить свое поведение с поведением взрослых мужчин/женщин; соотносить себя с другими детьми своего и противоположного пола; осознавать значение своей личности как представителя пола для себя самого и других; вырабатывать полоролевые идеалы, ценности; [7; 9; 11;].

Наиболее теоретически ценными, с нашей точки зрения, являются работы таких зарубежных ученых, как А. Бандура, С. Бем, Э. Маккоби (где прослеживаются различные подходы к пониманию половой социализации: теория когнитивного развития, теория социального научения, ролевая теория), а также отечественных исследователей: А.Б. Залкинда, В.Е. Кагана, Н.В. Поляшовой, А.Л. Козловой, А.М. Прихожан, И.И.Толстых, А.Ш. Шахмановой, Т.М. Юферовой, Л.И. Божович, М.И. Лисиной, И.В. Дубровиной.

Так, процесс вхождения ребенка в систему культурных норм включает три компонента: 1. Наличие у детей адекватных представлений о разных полах, их социальных функциях и особенностях. 2. Сформированность у детей чувства эмоционального принятия своего пола.

3. Проявление у детей характерных положительных поведенческих признаков, свойственных определенному полу.

Таким образом, мы раскрыли составляющие психологических предпосылок на ранних этапах онтогенеза в формировании полоролевой - гендерной идентичности, а также представили основные научные подходы к конкретизации педагогических основ воспитания полоролевой - гендерной идентичности детей старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.

2. Kohlberg L. A cognitive-developmental analysis of children s sex-role concepts and attitudes / L. Kohlberg // The development of sex differences. – Stanford, Calif.: Stanford University Press. -1966. – P.82-173.

3. Thompson S. K. Gender labels and early sex-role development // Child Development, 1975, v. 46, P. 339-347.

4. Кон И.С. Социология личности / И.С. Кон. - М., 1967.-С.22-2

5. Rable L. Sex-role development // M. Bornstein, M.E. Lamb (eds). Developmental psychology: An advanced textbook. Hillsdale, N-Y., Erlbaum,1988 – P. 10-17.

6. Maccoby E.E., Jaclin C. N. Psychology of sex differences / V. 1,2. Stanford, Calif., Stanford University Press, 1974.- 340 p.

7. Кон И.С. Социология личности / И.С. Кон. - М., 1967.-С.22-23.

8. Connor J. M., Serbin L. A., Behaviorally based masculine-and feminine- activity-preference scales for preschoolers: Correlates with other classroom behaviors and cognitive tests// Child Development,1977, v. 48, P. 1411-1416.

9. Нойберт П. Что я скажу своему ребенку /. Пер. с нем./ П.Нойберт.- М., 1971.- 46 с.

10. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – С.65-72.

11. Чекалина А.А. Гендерная психология: Учебное пособие / А.А. Чекалина. – М.: «Ось-89», 2006. – 256 с.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO EDUCATION GENDER-GENDER IDENTITY OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

© 2015

N. A. Shinkareva, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of psychology and pedagogy of preschool education
Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)

Abstract. Disclosed are the components of psychological preconditions in the early stages of ontogenesis in the formation of gender roles and gender identity. Presents an analysis of the main scientific approaches to the specification of the pedagogical foundations of education gender gender identity of children of senior preschool age.

Keywords: identity, gender identity, gender identity, ontogeny, preschool children.

УДК: 378

АНАЛИЗ ТРЕБОВАНИЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ВОСТРЕБОВАНЫХ КАДРОВ ДЛЯ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ТУРИСТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

©2015

В.Н. Якунин, доктор исторических наук, профессор, проректор по инновационной и научно-исследовательской деятельности
Т.Ю. Крамарова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Туризм и рекреация»
Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти (Россия)

Аннотация. В статье производится анализ требований к профессиональной подготовке востребованных кадров с высшим профессиональным образованием для сферы спортивно-оздоровительного туризма.

Ключевые слова: профессиональная подготовка востребованных кадров, спортивно-оздоровительная туристская деятельность, направление подготовки 034600 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм», направление подготовки 100400 «Туризм», профиль «Технология и организация спортивно-оздоровительных услуг», квалификация (степень) «бакалавр».

В настоящее время профессиональная подготовка кадров с высшим профессиональным образованием для сферы спортивно-оздоровительного туризма осуществляется по двум направлениям: 1) 034600 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм» (Квалификация (степень) «бакалавр»); 2) 100400 «Туризм», профиль «Технология и организация спортивно-оздоровительных услуг» (Квалификация (степень) «бакалавр»).

Несмотря на то, что профессиональная подготовка кадров по названным0 направлениям осуществляется в рамках разных укрупненных групп направлений подготовки (направление подготовки 034600 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм» [2] относится к укрупненной группе специальностей и направлений «Гуманитарные науки», а направление подготовки 100400 «Туризм» [3]. - к группе «Сфера обслуживания») в содержании действующих Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) данных направлений много пересечений, что позволяет судить об их междисциплинарном характере.

Такой характер рассматриваемых направлений дает возможность проектировать интегрированные образовательные профессиональные программы, в том числе программы переподготовки и повышения квалификации.

В данной статье осуществлен анализ содержания действующих ФГОС ВПО рассматриваемых направлений на предмет определения пересечения области, объектов и видов деятельности бакалавров [2,3].

Анализ документов показывает что, область профессиональной деятельности бакалавров направления 034600 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм» связана со спортивно-оздоровительным туризмом как видом физической культуры и физкультурно-спортивной рекреацией, хотя и включает индустрию туризма, досуга и рекреации; туристско-рекреационные комплексы, учреждения и системы; санаторно-курортные комплексы и учреждения; иные услуги в сфере физической культуры, спорта, рекреации и туризма.

Область профессиональной деятельности бакалавров направления 100400 «Туризм» ограничена разработкой и реализацией туристского продукта, а также организацией комплексного туристского обслуживания в основных секторах туристской индустрии.

Общей областью профессиональной деятельности бакалавров рассматриваемых направлений является оказание услуг в туристской индустрии (Таблица 1).

Объекты профессиональной деятельности бакалавров направления 034600 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм» весьма разнообразны. ФГОС ВПО направления относит к ним: физические, психические и функциональные возможности человека; рекреационно-оздоровительные циклы обслуживания туристов, туристский продукт; специальные двигательные режимы, ориентированные на профилактику и устранение психических и физических перенапряжений; социально-культурное, экологическое, краеведческое и физическое воспитание личности; организационно-методическая, управленческая деятельность в сфере туризма и краеведения, рекреации и санаторно-курортного комплекса; здоровый образ жизни, формируемый средствами рекреации, туризма и краеведения; процесс формирования личности, ее приобщение к общечеловеческим и культурным ценностям, к рекреационно-оздоровительным формам занятий, туристско-краеведческим мероприятиям и туризму.

Таблица 1 - Анализ области профессиональной деятельности бакалавров направлений подготовки 034600 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм» и 100400 «Туризм»

Область профессиональной деятельности бакалавров	*034600 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм»*	*100400 «Туризм»*	*Полное пересечение*	*Частично е пересечение*
спортивно-оздоровительный туризм	+			
физическая (физкультурно-спортивная) рекреация и реабилитация	+			
деятельность по оздоровлению населения средствами физической культуры, спорта и туризма	+			
индустрия туризма, досуга и рекреации	+			+
туристско-рекреационные комплексы, учреждения и системы; санаторно-курортные комплексы и учреждения	+			+
иные услуги в сфере физической культуры, спорта, рекреации и туризма	+			+
разработка и реализация туристского продукта, обладающего качествами, удовлетворяющими требования потребителей, организация комплексного туристского обслуживания в основных секторах туристской индустрии		+		+

Объектами профессиональной деятельности бакалавров направления 100400 «Туризм» являются: потребители услуг туристской индустрии и их потребности; туристский продукт; технологические процессы предоставления услуг туристской индустрии; результаты интеллектуальной деятельности; нематериальные активы, принадлежащие субъектам туристской индустрии на праве собственности или ином законном основании; средства размещения, предприятия питания, объекты экскурсионной деятельности, спортивно-оздоровительных услуг, средства транспорта, иные предприятия туристской индустрии и другие объекты, связанные с разработкой и реализацией туристского продукта; информационные ресурсы и системы, средства обеспечения автоматизированных информационных систем и их технологий.

Общими объектами профессиональной деятельности бакалавров рассматриваемых направлений являются потребители услуг туристской индустрии и туристский продукт (Таблица 2).

Таблица 2 - Анализ объектов профессиональной деятельности бакалавров направлений подготовки 034600 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм» и 100400 «Туризм»

Объекты профессиональной деятельности бакалавров	*034600 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм»*	*100400 «Туризм»*	*Полное пересечение*	*Частичное пересечение*
физические, психические и функциональные возможности человека	+			
рекреационно-оздоровительные циклы обслуживания туристов, туристский продукт	+			+
специальные двигательные режимы, ориентированные на профилактику и устранение психических и физических перенапряжений	+			
социально-культурное, экологическое, краеведческое и физическое воспитание личности; организационно-методическая, управленческая деятельность в сфере туризма и краеведения, рекреации и санаторно-курортного комплекса	+			
здоровый образ жизни, формируемый средствами рекреации, туризма и краеведения	+			
процесс формирования личности, ее приобщение к общечеловеческим и культурным ценностям, к рекреационно-оздоровительным формам занятий, туристско-краеведческим мероприятиям и туризму	+			
потребители услуг туристской индустрии (индивидуальные или корпоративные клиенты), их потребности; туристский продукт		+		+
технологические процессы предоставления услуг туристской индустрии; результаты интеллектуальной деятельности		+		
нематериальные активы, принадлежащие субъектам туристской индустрии на праве собственности или ином законном основании; средства размещения, предприятия питания, объекты экскурсионной деятельности, спортивно-оздоровительных услуг, средства транспорта, иные предприятия туристской индустрии и другие объекты, связанные с разработкой и реализацией туристского продукта; информационные ресурсы и системы, средства обеспечения автоматизированных информационных систем и их технологий		+		+

Согласно ФГОС ВПО направления подготовки 034600 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм», бакалавр готовится к таким видам профессиональной деятельности как педагогическая; организационно-управленческая; научно-исследовательская. Бакалавр, обучающийся по направлению подготовки 100400 Туризм готовится к проектной; производственно-технологической; организационно-управленческой; сервисной; научно-исследовательской деятельности. Полностью совпадают два вида деятельности: организационно-управленческая и научно-исследовательская деятельность (Таблица 3).

Таблица 3

Анализ видов деятельности бакалавров направлений подготовки 034600 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм» и 100400 «Туризм»

Виды деятельности бакалавров	*034600 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм»*	*100400 «Туризм»*	*Полное пересечение*	*Частично е пересечение*
педагогическая	+			
организационно-управленческая	+	+	+	
научно-исследовательская	+	+	+	
проектная		+		
производственно-технологическая		+		
сервисная		+		

Большая часть работников организаций и предприятий спортивно-оздоровительной туристской направленности – это инструкторы-методисты, менеджеры и консультанты, большая часть из которых имеет образование по направлению (специальности) «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм», «Физическая культура и спорт» и «Туризм», или имеет непрофильное образование, тогда как, например, согласно требований «Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих» инструктор-методист по туризму должен иметь высшее профессиональное образование по специальности (направлению подготовки) «Физическая культура и спорт», «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм» и курсы инструкторов-проводников в соответствии с видом туристского маршрута или среднее профессиональное образование по специальности «Физическая культура», «Туризм», курсы инструкторов - проводников в соответствии с видом туристского маршрута.

Анализ должностных обязанностей инструктора-методиста, приведенных в едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих [1], показывает, что такой работник должен быть способен не только к педагогической, организационно-управленческой, научно-исследовательской, как, например, это предусмотрено ФГОС ВПО направления 034600 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм», но и к осуществлению проектной, производственно-технологической и сервисной деятельности, что, на наш взгляд, диктует необходимость получения ими дополнительных компетенций.

Выполнение задач профессиональной деятельности выпускников направлений подготовки 034600 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм» и 100400 «Туризм», обозначенных в ФГОС определяет перечень требований к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата данных направлений.

Анализ требований к результатам основных профессиональных образовательных программ бакалавров направлений подготовки 034600 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм» и 100400 «Туризм» показывает, что существует большое количество сходных профессиональных компетенций.

Так, например, совпадают следующие компетенции (Таблица 4):

Таблица 4 - Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата направлений подготовки 034600 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм» и 100400 «Туризм»

Выпускник направления 034600 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм» должен обладать	Выпускник направления 100400 «Туризм» должен обладать
готовностью использовать компьютерную технику, компьютерные программы для планирования учебно-тренировочного, рекреационно-оздоровительного, рекреационно-реабилитационного и туристского спортивно-оздоровительного процесса, учета выполняемых нагрузок, контроля за состоянием занимающихся, их корректировки, а также решения других практических задач (ПК-10); готовностью использовать мультимедийные технологии (ПК-11)	способностью обрабатывать и интерпретировать с использованием базовых знаний математики и информатики данные, необходимые для осуществления проектной деятельности в туризме (ПК-2); способностью самостоятельно находить и использовать различные источники информации по проекту туристского продукта (ПК-3)
способностью реализовать технологии турагентской и туроператорской деятельности (ПК-20); способностью конструировать и продвигать туристско-оздоровительный продукт и циклы обслуживания туристов (ПК-26); способностью конструировать циклы оздоровительно-рекреационного обслуживания различных социально-демографических групп населения и туристов (ПК-27)	готовностью к разработке туристского продукта на основе современных технологий (ПК-5)
готовностью практически осуществить маркетинг и реализовать технику продаж туристских и рекреационных услуг (ПК-22)	способностью к реализации туристского продукта с использованием информационных и коммуникативных технологий (ПК-6)
готовностью к организации и обеспечению контроля качества оказываемых туристско-рекреационных услуг (ПК-21)	способностью использовать нормативные документы по качеству, стандартизации и сертификации в туристской индустрии (ПК-10);
готовностью общаться с клиентами, коллегами, деловыми партнерами, работать в команде, вести переговоры, деловую переписку и делопроизводство, соблюдает деловой этикет и корпоративную культуру (ПК-17)	способностью к эффективному общению с потребителями туристского продукта (ПК-11)
готовностью подчинять личностные интересы потребностям занимающихся, общественным и корпоративным интересам с целью успешной реализации спортивного, туристского и рекреационно-оздоровительного продукта (ПК-19)	умением организовать процесс обслуживания потребителя (ПК-12)

осуществлять свою профессиональную деятельность, руководствуясь Конституцией Российской Федерации, законодательством Российской Федерации, и нормативно-правовыми актами Президента Российской Федерации, Правительства Российской Федерации, а также нормативно-правовыми актами федеральных органов исполнительной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, принимаемых в пределах их полномочий (ПК-16)	способностью к работе в трудовых коллективах предприятий туристской индустрии (ПК-7)
способностью проявлять инициативу, в том числе в ситуациях риска, брать на себя всю полноту ответственности (ПК-18)	способностью организовывать работу исполнителей, принимать управленческие решения в организации туристской деятельности, в том числе с учетом социальной политики государства (ПК-8)
способностью (в рамках должностных функций) работать с финансово-хозяйственной документацией в сфере рекреации, санаторно-курортного комплекса и туризма (ПК-25)	умением рассчитать и оценить затраты по организации деятельности предприятия туристской индустрии (ПК-9)
способностью на практике осуществлять комплекс мер по разработке и соблюдению правил и норм охраны труда, и техники безопасности занимающихся в процессе тренировочной, соревновательной, рекреационно-оздоровительной и туристской деятельности (ПК-8); готовностью использовать основные методы защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ПК-9)	владением основными методами организации безопасности жизнедеятельности людей, их защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий, иных ситуаций в туристской деятельности (ОК-13)
готовностью разрабатывать программы, режимы занятий по спортивно-оздоровительному туризму, двигательной рекреации и реабилитации населения, подбора соответствующих средств и методов их реализации по циклам занятий различной продолжительности (ПК-29)	владением теоретическими основами проектирования, готовностью к применению основных методов проектирования в туризме (ПК-1)
готовностью организовывать и проводить рекреационно-оздоровительные, физкультурно-массовые, туристские, краеведческие и спортивные мероприятия в учреждениях образовательного, культурно-досугового, санаторно-курортного, рекреационно-оздоровительного и туристско-краеведческого профиля (ПК-24); готовностью планировать и организовывать деятельность населения по применению различных ценностей и средств туризма и краеведения, рекреации и реабилитации в целях укрепления здоровья и социальной адаптации личности (ПК-28)	готовностью к реализации проектов в туристской индустрии (ПК-4)
способностью на практике исследовать рынок туристских и рекреационно-оздоровительных услуг и их потребителей (ПК-33)	способностью использовать методы мониторинга рынка туристских услуг (ПК-14)
готовностью обрабатывать, анализировать и оформлять результаты исследований, используя компьютерную технику и компьютерные программы (ПК-34)	способностью находить, анализировать и обрабатывать научно-техническую информацию в области туристской деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий (ПК-13)
способностью определять цели и задачи исследования (ПК-30); способностью использовать современные методы исследования проблем сферы рекреации и туризма (ПК-31); способностью на практике применять адекватные поставленным задачам методы и методики исследования (ПК-32)	готовностью к применению прикладных методов исследовательской деятельности в туризме (ПК-15)
способностью на практике внедрять инновационные технологии туристских и рекреационно-оздоровительных услуг во все типы учебных заведений, в туристско-рекреационные и санаторно-курортные учреждения (ПК-5)	готовностью к применению инновационных технологий в туристской деятельности (ПК-16)

Анализ представленных в ФГОС ВПО направлений подготовки 1) 034600 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм» и 2) 100400 «Туризм» компетенций носят междисциплинарный характер, что обусловлено спецификой профессиональной деятельности в сфере спортивно-оздоровительного туризма, осуществляемой на стыке таких областей как туристская, спортивная, оздоровительная и организационно-управленческая.

Выявленные точки пересечения позволяют успешно проектировать содержание образовательных программ на основе междисциплинарной интеграции, в том числе программ повышения квалификации и переподготовки кадров в соответствии с насущными запросами сферы спортивно-оздоровительного туризма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 12.03.2012 № 220 н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников организаций сферы туризма» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 02.04.2012 № 23681) URL :http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_128025/?frame=(дата обращения 24.09.2014).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению 100400 Туризм, утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 октября 2009 г. № 489 (Зарегистрировано в Минюсте РФ 16 декабря 2009 г. N 15644) / Официальный сайт министерства образования и науки Российской Федерации // URL : http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm489-1.pdf (дата обращения 24.09.2014).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению 034600 Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 24 января 2011 г. № 81 (Зарегистрировано в Минюсте РФ 28 марта 2011 г. № 20315) / Официальный сайт министерства образования и науки Российской Федерации // URL : http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm81-1.pdf (дата обращения 24.09.2014).

ANALYSIS OF TRAINING REQUIREMENTS DEMAND TRAINING FOR SPORTS AND HEALTH TOURISM ACTIVITIES

© 2015
V.N. Yakunin, doctor of historical sciences, professor, vice-rector on innovation and research activities
N.Y. Kramarova, candidate of pedagogical sciences Associate Professor, Head of Chair «Tourism and recreation»
Volga Region State University of Service, Togliatti (Russia)

Abstract. This paper analyzed requirements to vocational training demanded by personnel with higher professional education for the sphere of sports tourism.

Keywords: training of personnel demanded, sport and recreation tourist activity, training direction 034600 «Recreation and sports tourism» training direction 100400 «Tourism» profile «Technology and organization of sports and recreational services», qualification (degree) «Bachelor».

УДК 159.9:331.101.3

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА ВОСПИТАННИКОВ 1 КУРСА СУВОРОВСКОГО ВОЕННОГО УЧИЛИЩА

© 2015

Ю.А. Анцибор, аспирант
Тверской государственный университет, Тверь (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются профессионально-значимые аспекты деятельности психолога по адаптации воспитанников суворовского военного училища на начальном этапе обучения. Проанализированы характерные индивидуально-психологические и личностные особенности воспитанников, поступающих в суворовское военное училище. Выявлены основные проблемы социально-психологической адаптации, возникающие на начальном этапе обучения воспитанников. Выделены основные направления психологического сопровождения, включающие в себя: психологическое просвещение, психопрофилактику, консультирование, развивающую работу, диагностику и экспертизу. Определены критерии эффективности системы психологического сопровождения, в соответствии с которыми разработана авторская программа психологического сопровождения воспитанников на этапе адаптации к условиям суворовского военного училища. Подобран комплекс диагностических методик: опросник школьной тревожности Филлипса, методика изучения мотивации учения Н.В. Лускановой, «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» М.В. Матюхиной, изучение степени адаптации (методика Александровской), факторный опросник Р. Кеттелла (ФОКС – 2009), карта настроения. Эффективность программы подтверждена положительной динамикой показателей по результатам трех лет исследований. Подтверждена значимость деятельности психолога как необходимого элемента системы управления образовательным процессом в суворовском военном училище. Психолого-педагогическая система сопровождения на начальном этапе обучения позволяет решать проблемы развития и обучения воспитанников внутри образовательной среды учреждения, улучшить качество образования.

Ключевые слова: адаптация, критерии, психологическое сопровождение, деятельность психолога, суворовское военное училище, психологическое просвещение, психопрофилактика, консультирование, развивающая работа.

Пребывание воспитанников в условиях суворовского военного училища на начальном этапе обучения, требует особых подходов к организации психологического сопровождения и выступает гарантом качественного общекультурного, личностного и познавательного развития воспитанников. Условия суворовского училища формируют особый мир, в котором воспитанники проживают значительную часть своей жизни, здесь они обучаются, принимают различные решения, выражают свои чувства, формируют своё мнение, отношение к будущей профессии. В данный период особенно важными остаются вопросы социально-психологической адаптации воспитанников. Необходимость подстраиваться под новые условия, специальный режим, окружающую среду, новый коллектив, а также «отрыв» от семьи, предъявляет к личности подростка серьезные требования [1].

Следует отметить, что адаптационный процесс начинается у воспитанников с первых дней их пребывания в училище и протекает неравномерно. Согласно А.А. Налчаджану, нормальная адаптация походит без патологических изменений структуры личности, нарушений социальных норм группы, в которой находится воспитанник [2]. В первом случае, суворовец справляется с учебной нагрузкой и психологически комфортно чувствует себя в училище. Если же процесс адаптации затягивается или нарушается, то усилия суворовца направляются на разрешение возникающих трудностей, что отражается на успеваемости, чувстве психологического дискомфорта, отношениях в коллективе и с педагогами. В любом случае процесс адаптации неизбежен и всегда сопровождается наличием напряжения у воспитанника [3]. Поэтому главной задачей психолога является разработка программы психологической поддержки в новый период жизни воспитанника [4].

В психологической литературе отмечают, что основу социально-психологической адаптации составляют личностные особенности воспитанников (самооценка, уровень агрессивности, тревожности), сформированные на предшествующих этапах развития. Важным является умение контактировать с другими людьми, стремление к общению и владение конструктивными приемами и навыками межличностного общения, развитие способностей и интеллектуальной сферы воспитанников, наличие стойкой мотивации к обучению и познавательный интерес к учебной деятельности (Н.П. Бадьина [1], М.М. Семаго [3], О.В. Хухлаева [5]).

Учитывая вышесказанное, необходимо отметить, что профессиональная деятельность психолога относится к «субъект-субъектному» типу и отличается активным общением, а также взаимодействием с разной категорией людей (воспитанники, воспитатели, родители, руководство). Поддержание благоприятного морального климата в системах «воспитанник-воспитанник», «воспитанник-воспитатель», «воспитанник-преподаватель», отличает деятельность психолога высоким уровнем напряженности, когнитивной сложностью и необходимость быстрого включения в проблемные ситуации [6, 7].

Нами был проведен подробный анализ деятельности психолога, связанный с психологическим сопровождением. Данный процесс заключается в обеспечении социально-психологического проектирования, мониторинга качества образования и условий для личностного, интеллектуального и социального развития воспитанников. Психологическое сопровождение строится совместно с родителями воспитанников, преподавателями и воспитателями. Результаты совместной деятельности по улучшению адаптации воспитанников на начальном этапе обучения предполагают оценку качества обучения по ряду обязательных критериев: снижение уровня тревожности, повышение мотивации к учебной деятельности, положительная динамика социального статуса воспитанника в группе, отсутствие симптомов психоэмоционального напряжения, социальная активность воспитанников [8].

Психологическое сопровождение позволяет решать следующие задачи:

- отслеживание статуса и динамики развития воспитанника в процессе обучения;
- создание психологических условий для успешного обучения и развития личности воспитанника, создание и внедрение индивидуальных и групповых программ психологического сопровождения обучающегося;
- построение индивидуального маршрута работы для воспитанников, имеющих проблемы в период адаптации, с учетом их особенностей и социально-психологического статуса в коллективе.

Деятельность психолога по психологическому сопровождению на начальном этапе обучения воспитанников строится по следующим направлениям:

- психологическое просвещение;
- психопрофилактика;
- консультирование (индивидуальное и групповое);
- развивающая работа (индивидуальная и групповая);

- диагностика (индивидуальная и групповая);
- экспертиза [9].

Психологическое просвещение проводится с целью формирования психологических знаний у воспитанников, педагогических работников, родителей и руководителей общеобразовательного учреждения. Психологическое просвещение позволяет систематизировать полученные знания и применять их на практике с целью эффективного взаимодействия с воспитанниками, построения продуктивных взаимоотношений в коллективе, развития личности. В процессе профессиональной деятельности психолог знакомит педагогический коллектив с различными отраслями психологии (педагогической, социальной, возрастной). На педагогических совещаниях курса доводит и разъясняет результаты психологических исследований с целью эффективного взаимодействия и эмоциональной удовлетворенности субъектов процессом и результатом взаимодействия.

Психопрофилактика проводится с целью предупреждений дезадаптации воспитанников, профессионального выгорания педагогов и воспитателей, разработке рекомендаций педагогическим работникам и родителям по вопросам воспитания, обучения и развития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся [10].

Консультирование оказывает помощь обучающимся, их родителям, педагогическим работникам и другим участникам образовательного процесса по вопросам преодоления имеющихся проблем в развитии, образовании и обучении путем составления необходимых рекомендаций. Психологическое консультирование помогает правильно выстраивать систему взаимоотношений в решении возникающих психологических проблем, связанных с трудностями межличностного общения, обучения и поведения воспитанников, развития их самосознания и саморазвития, активизирует внутренние ресурсы подростков; помогает формировать морально-психологический климат на курсах; активно содействует присвоению нового социального опыта.

Развивающая работа раскрывает потенциальные возможности воспитанников, позволяет создать условия для их психологического развития в познавательной, эмоционально-волевой, мотивационной, поведенческой сферах, приобрести и реализовать полученные новые знания в деятельности и общении.

Критериями эффективности системы психологического сопровождения на начальном этапе обучения являются: положительная динамика и устойчивые результаты коррекционно-развивающей работы, формирование и сплочение взводов, создание благоприятного социально-психологического климата, формирование у обучающихся устойчивой учебной мотивации и развитие личностных качеств, необходимых для конструктивного, успешного и ответственного поведения с учетом принятых правил поведения [9].

Для успешной реализации психологического сопровождения воспитанников на начальном этапе обучения разработана авторская программа. Цели данной программы – создание условий, способствующих личностному росту суворовцев, снижение уровня тревожности, сплочение коллектива, развитие эмоционально-волевой сферы, способности к самопознанию, рефлексии и совершенствование навыков конструктивного общения [11]. В ходе реализации программы воспитанники овладевают следующими знаниями: формы, приемы и методы релаксации, саморегуляции, снятие напряжения, дезактуализация негативных переживаний, повышение концентрации внимания, выработка позитивной поведенческой стратегии [11]. Деятельность психолога также направлена на профессиональное самоопределение воспитанников посредством формирования внутренней позиции [4, 12, 13, 14].

Данная программа была реализована на протяжении трех лет обучения с суворовцами младших курсов на этапе адаптации к условиям обучения, воспитания и жизни в военно-учебном заведении. Для определения уровня социально-психологической адаптации воспитанников к учебному процессу использовались следующие методы исследования: тестирование (опросник школьной тревожности Филлипса, методика изучения мотивации учения Н.В. Лускановой, «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» М.В. Матюхиной, изучение степени адаптации (методика Александровской), факторный опросник Р. Кеттелла (ФОКС – 2009), карта настроения, наблюдение, беседа. Количество воспитанников, проходивших апробацию программы, составило 240 человек.

В качестве критериев успешности адаптации нами рассматривались следующие показатели воспитанников, полученные в результате диагностических исследований:

- уровень мотивации к обучению;
- преобладающий эмоциональный фон;
- степень эмоциональной устойчивости и принятия моральных норм;
- социальная активность;
- отсутствие симптомов психоэмоционального напряжения.

Сравнительный анализ по результатам трех лет исследований показывает, что в результате реализации программы наблюдается увеличение числа воспитанников, имеющих стойкую мотивацию к обучению (рис.1).

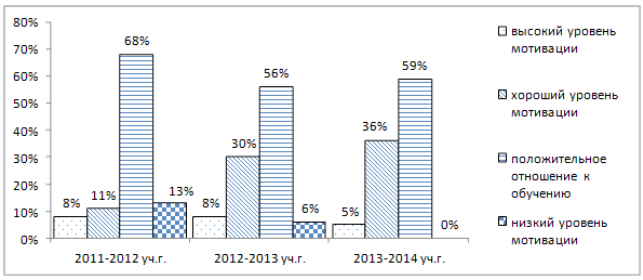


Рис.1 Уровень мотивации воспитанников к обучению в Тверском суворовском военном училище

В целом на курсах психоэмоциональное состояние воспитанников достаточно устойчивое. Повышенная эмоциональность и поведенческая неустойчивость ситуативны и связаны с трудностями, возникающими в течение дня.

В сплочённом коллективе воспитанники приобретают опыт межличностного взаимодействия, группового сотрудничества, социальной ответственности, происходит формирование нравственных качеств и мотива достижения успеха в учебной деятельности.

Сравнительный анализ показывает увеличение сплоченности на курсе к концу первого года обучения, что свидетельствует о положительной динамике и эффективности совместной деятельности (рис.2).

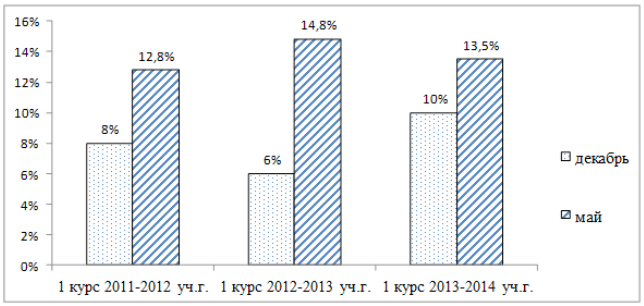


Рис.2 Оценка степени сплоченности на 1 курсе

Основные трудности воспитанников на начальном этапе обучения связаны в основном с выполнением распорядка дня, обучением, взаимоотношением с однокурсниками и разлукой с родителями. Нормативность поведения и психическое благополучие суворовцев определяется степенью эмоциональной

устойчивости, уровнем самоконтроля и степенью принятия норм, действующих в суворовском училище.

Таким образом, сотрудничество психолога и воспитанников в рамках практико-ориентированных занятий способствует развитию моральных представлений и убеждений, интериоризации ценностей социальной среды в собственные ценностно-смысловые установки и формированию собственной иерархии приоритетных ценностей, на основе которых воспитанники осуществляют рефлексию оснований своего выбора и действий. Выработанная собственная ценностно-смысловая система задает общую направленность интересам и устремлениям личности, формирует индивидуальные предпочтения и образцы, целевую и мотивационную программы, уровень притязаний и престижных предпочтений, меру готовности и решимости к реализации собственного «проекта» жизни.

В процессе участия в моральных дискуссиях и в решении моральных дилемм каждый воспитанник получает возможность принимать решения и быть в них уверенным, ставить цели и планировать пути их достижения, учиться эффективно взаимодействовать со сверстниками и успешно организовывать собственную деятельность. Анализ конкретных ситуаций позволяет воспитанникам увидеть наглядную картину межличностных отношений, исследовать свое прошлое и настоящее, определить важные в жизни ценности, сформировать отношение к будущему, понимать настоящий смысл устремлений при постановке цели. Накопление нравственного опыта поведения воспитанников происходит с опорой на наглядные представления или на воспроизводимые в сознании образцы поведения идеала. Система сюжетно-ролевых игр и упражнений способствует освоению нравственных ценностей, давая необходимые представления о различных вариантах действий и поступков [15].

Применение в деятельности психолога активных форм работы позволяет улучшить процесс адаптации и достигать поставленных целей [16].

Деятельность психолога становится необходимым элементом системы управления образовательным процессом в суворовском училище. Построение эффективной системы психолого-педагогического сопровождения на начальном этапе обучения позволяет решать проблемы развития и обучения воспитанников внутри образовательной среды учреждения, избежать необоснованной переадресации проблемы ребенка внешним службам, улучшить качество образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бадьина Н.П. Показатели психологической комфортности ребенка в образовательном учреждении. Курган, 2006. 66 с.

2. Налчаджан А.А. Социально-психологическая адаптация личности: формы, механизмы, стратегии. Ереван, 1988. 263 с.

3. Семаго М.М. Экспертная деятельность педагога-психолога в образовательном учреждении. М., 2005. 128 с.

4. Климов Е.А. Психология профессионала: учебник. М.: Воронеж, 1996. 235 с.

5. Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба. М.: Просвещение, 2008. 112 с.

6. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2006. 624 с.

7. Коробкина С.А. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах (1,5,10 классы): система работы с детьми, родителями, педагогами. Волгоград: Учитель, 2011. 261 с.

8. Ахметжанова Г.В., Осипов А.Н. Повышение уровня мотивации к обучаемых к здоровому образу жизни // Вектор Науки Тольяттинского государственного университета. 2014. №3. С. 265 – 267.

9. Гудина Т.А. Условия формирования социально-профессиональной компетентности педагога социального приюта // Вектор Науки Тольяттинского государственного университета. 2014. №3.С. 283 – 287.

10. Возняк И.В., Гринин Л.Е. Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения ФГОС. Волгоград: Учитель, 2014. 235 с.

11. Анцибор Ю.А. Содержание деятельности и профессионально-важные качества педагога-психолога суворовского военного училища // Акмеология научно-практический журнал. 2014. № 1-2. С. 110-111.

12. Балакшина Е.В. Динамика профессионального становления менеджеров (на примере менеджеров, занятых в сфере страхования)…Автореферат на соиск. ученой степени кандидат. психол. наук / Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. Ярославль, 2011, 18 с.

13. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997. 298 с.

14. Дубровина И.В. Психологическая служба в современном образовании. СПб.: Питер, 2009. 400 с.

15. Бадьина Н.П., Дементьева Л.А. Формирование готовности педагогов-психологов к психологическому сопровождению инновационной деятельности в образовательном учреждении // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2011. №2(7). С.119 – 126.

16. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика инновационной деятельности. М., 1997. 223 с.

PROFESSIONAL ACTIVITY FEATURES OF THE PSYCHOLOGIST ON PSYCHOLOGICAL SUPPORT DURING ADAPTATION PERIOD OF CADETS OF THE FIRST CLASS IN THE SUVOROV MILITARY SCHOOL

© 2015

Y.A. Antsibor, postgraduate student
Tver State University, Tver (Russia)

Abstract. The author considers important professional activity aspects of the psychologist during the adaptation of cadets at the time of their initial period and analyses distinctive individual, psychological and personal features of the cadets entering the Suvorov Military School. Individual, psychological and personal features of the students who enter Suvorov Military School are analyzed. The main problems of social and psychological adaptation emerging at the initial period of cadets during the study process are revealed. The main directions of psychological support are emphasized which include the following: psychological education, psychoprophylaxis, consultation, development work, diagnostics and expertise. Effectiveness criteria for psychological support system are defined according to which the program for pupils' psychological support at the adaptation stage to conditions of Suvorov Military School was developed. The complex of diagnostic techniques is picked out: school anxiety questionnaire by Phillips, learning motivation methodology of the study by N.V. Luskanova, "Structure diagnostics for educational motivation of the school student" by M.V. Matyuhina, the study for adaptation degree (methodology developed by Aleksandrova), factor questionnaire by R.Kettel (FOKS – 2009), the mood map. The effectiveness of the program was approved by the positive dynamics of the parameters as a result of three-year study. The importance of psychologist work as the necessary element of system for educational process control at Suvorov Military School was approved. The system for psychological and pedagogical support at the initial period of education allows to solve development and teaching problems of cadets inside the educational environment of the institute and makes possible to improve quality of the education.

Keywords: adaptation, criteria, psychological support, psychologist work, Suvorov Military School, psychological education, psychoprophylaxis, consultation, development work.

УДК 159.9

РЕЛИГИОЗНЫЕ СИМВОЛЫ

© 2015

Н.А. Буравлева, кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования

Томский государственный педагогический университет, Томск (Россия)

Аннотация: В статье говорится о значении символов в богослужении, психологических аспектах религиозных символов.

Ключевые слова: религия, христианская икона, семантика цвета, архетип, символ, ритуал, символический язык.

Религия многие века играла важную роль в жизни общества. Она и сегодня остается живой силой, хранительницей вневременных ценностей. Во многих странах религия является выражением системы идеалов исповедующего ее народа, провозглашая, что есть человек и чем он должен быть. В большинстве государств элемент социального контроля обеспечивается скорее религией, нежели политической и правовой организациями [1].

Возникают вопросы: с помощью каких приемов религии достигают посева базовых понятий в душах людей и как на их основе организуют правильное поведение, каковы инструменты, позволяющие добиваться передачи культурных ценностей от поколения к поколению. Многовековая история существования религии показывает, прежде всего, с помощью системы символов, работающих на создание мощной и долговременной мотивации, формирующей у верующих представления о всеобщем порядке существования.

Религиозные символические системы относятся к макроуровню социальной жизни. Они обеспечивают осмысленность человеческого поведения, сопоставляя его с общим пониманием смысла жизни в контексте мироздания и общего порядка бытия. Религия занимается не столько конкретными вопросами повседневного существования, сколько пониманием самой жизни, ее смысла перед лицом смерти, страданий, несправедливости.

Существование символов в религиозной практике связано с особенностями психологии людей: им очень трудно обходиться без внешних атрибутов. Символы облегчают переход от восприятия внешнего к внутреннему переживанию. Они помогают понять природу мира, помещая негативный опыт в рамки общей картины мироздания, где он получает объяснение и за счет этого несет эмоциональное утешение.

В религиозных символах осознается опыт предельности, встречи с чем-то «другим», выходящим за рамки обычного, «священным», встречи, которая означает некое особое отношение к реальности и сама выходит за пределы повседневного (просветление, озарение и т.д.) [2].

Ритуалы, символы, прививая социальные навыки, создают условия для противостояния разрушительным аспектам общественной жизни. В религии они незаменимы потому, что представляют нечто такое, что иным путем не может быть выражено вообще. Они — единственный способ выразить то, что «по определению» является невыразимым: священное, т.е. то, что не является «вещью среди вещей», а чем-то совсем особым.

В нашем суетном мире, когда человек редко остается один на один с собой, редко обращается к своему внутреннему миру, возникает потребность в открытии реальности и ценности внутреннего, субъективного мира психического, в открытии символической жизни. По этому поводу Юнг говорит следующее: «Человек нуждается в символической жизни. Следует иметь в виду, что только символическая жизнь способна выразить повседневные нужды души! И поскольку у людей нет символической жизни, они не в силах выбраться из ужасных, скрежещущих жерновов обыденной жизни, с которой они вынуждены мириться» [2].

Слово «символ» происходит от греческого слова «сим-болон», в котором объединяются два корневых слова: *сим* в значении «вместе» или «с» и *болон* в значении «то, что было отброшено». Отсюда основное значение слова сим-болон: «то, что было сведено вместе». В первоначальном употреблении в греческом языке символы обозначали две половины предмета (например, палочки или монеты), которые торговцы оставляют у себя в качестве залога для установления в дальнейшем личности предъявителя одной половины по отношению к владельцу другой половины. Таким образом, первоначально символ представлял собой половинку, указывающую на недостающую часть предмета. Соединение половинок позволяло восстановить первоначальный, целостный предмет. Этот процесс соответствует нашему пониманию психологической функции символа.

Символ приводит нас к недостающей части целостной личности. Он позволяет нам установить связь с нашей первоначальной всеобщностью. Символ устраняет нашу расщепленность, отчужденность от жизни. Поскольку целостная личность значительно больше, чем эго, символ реализует нашу связь со сверхличностными силами, которые составляют источник нашего существования и смысла нашей жизни. Поэтому необходимо относиться с должным почтением к субъективности символической жизни [2].

Символичность языка религии помогает человеку соотнести себя с бесконечным. Вечная проблема смысла, столь животрепещущая для нас сегодня, вполне решаема лишь в связи с ощущением соотнесенности с чем-то «большим», чем мы сами. Человек ощущает недостаточность мира, построенного всего лишь по волеизъявлению эго, стремится к чему-то более значительному. Юнг писал: «Решающим для человека является вопрос, связан ли он с чем-то бесконечным, или нет? Таков определяющий вопрос его жизни» [3].

К.Г. Юнг связывал символы в жизни человека с существованием архитипов (буквально, «первичных моделей»), считая, что символы являются продуктами спонтанной деятельности архетипической психики. Он ввел в психологию понятие «коллективное бессознательное», которое представляет собой хранилище латентных следов памяти человечества. В нем отражены мысли и чувства, общие для всех человеческих существ и являющиеся результатом нашего общего эмоционального прошлого. Как говорил сам Юнг, «в коллективном бессознательном содержится все духовное наследие человеческой эволюции, возродившееся в структуре мозга каждого индивидуума». Содержание коллективного бессознательного складывается благодаря наследственности и одинаково для всего человечества [3].

Архетипы – это врожденные идеи или воспоминания, которые предрасполагают людей воспринимать, переживать и реагировать на события определенным образом. В действительности, это не воспоминания или образы как таковые, а скорее, именно предрасполагающие факторы, под влиянием которых люди реализуют в своем поведении универсальные модели восприятия, мышления и действия в ответ на какой-либо объект или событие. Врожденной здесь является именно тенденция реагировать эмоционально, когнитивно, поведенчески на конкретные ситуации [4].

К.Г. Юнг пришел к выводу, что, символическим является такое слово или образ, значение которого выходит

за рамки прямого и не поддается точному определению или объяснению. Когда разум пытается объять некий символ, то неизбежно приходит к идеям, лежащим за пределами логики [3]. Система символов помогает выразить невыразимое, в какой-то мере обозначить в слове чувства, не укладывающиеся в принятые понятия и эмоции, активизировать глубинные переживания личности.

Исследователи приходят к выводу, что непосредственный религиозный опыт - это в значительной степени подсознательное, эмоциональное переживание, но оно не может сохраняться в памяти без должного рационального оформления. В этом смысле ритуалы и обряды выступают как могучий охранитель идей, как самое надежное средство ввести в народные массы известные религиозные воззрения. Если проанализировать обрядовые и ритуальные особенности церкви, то мы увидим, что лишь частично воздействие на человека осуществляется на уровне логики. Большая часть воздействия осуществляется на эмоциональном, интуитивном уровне. Участвуя в обрядах, верующие, ориентирующиеся на чувства, легко духовно «резонируют» под влиянием музыки, изображений и символов [5].

Символы, ритуалы и обряды предназначены для создания, возбуждения или поддержания определенных психических состояний личности или группы, в том числе измененных состояний. Например, в христианстве этому способствует многократное повторение молитвы. Молитва успокаивает человека, настраивает на определенное состояние, стирает отвлекающие мысли. Она способствует успокоению мысли, остановке сознания, достижению одноточечного сознания в пространстве и времени, выступает как средство разрушения привязанностей. Тогда внимание может сконцентрироваться на некоторых духовных объектах. При осуществлении ритуалов каждый участник испытывает чувство растворения в общности, для него исчезает неудержимый бег потока времени.

В церковных ритуалах и обрядах также используется ритм. Известно, что ритм способствует освобождению сознания от логики, то есть фактически приводит его к медитативному состоянию, когда человек ощущает себя погруженным в непрерывный поток. Сознание переходит на наглядно-действенные и наглядно-образные виды мышления. Поэтому неудивительно, что для усиления воздействия ритуалов в качестве основных используются приемы, активизирующие правое полушарие и ускоряющие наступление резонанса. Люди, участвующие в службе, часто испытывают особое ощущение благополучия, облегчения, при этом ослабляются длительные и интенсивные стрессы.

С точки зрения психологии массовидных явлений, звучание хора, участие в хоровом пении в наивысшей степени воплощает чувство «мы». Кроме этого хоровое пение, мессы, реквиемы, звучащие под сводами храмов, создают атмосферу ирреальности. Совокупность приемов в экстатических и медитативных ритуалах способствует расширению границы «Я» – человек на время становится как бы другим, испытывает чувство перевоплощения. Нарастание эмоциональной вовлеченности участников ритуала обязано специфическому процессу эмоционального заражения. Если при помощи речи человек приспособился передавать другим свои мысли, то ритуалы и обряды помогают передать свои чувства окружающим, заразить их и, ощутив переживания окружающих, с новой силой заразиться ими.

Пережив духоподъемную, опьяняющую и закрепляющую силу таких мощных объединяющих чувств, человек испытывает потребность в их повторении. Так поддерживается стремление к тому, чтобы в определенные моменты жизни члены общества совместно переживали, чувствовали и осознавали общность своих целей, ценностей и интересов, побуждающих их к деятельности. В этом смысле эффективность ритуалов зависит от существования группы людей, искренне разделяющих общие ценности.

Американский психоаналитик Д. Ранкур-Лаферьер, размышляя о важности символов и ритуалов церкви, обращает внимание на проблему самооценки. Он пишет, что одно из преимуществ веры в Бога состоит в возникновении кого-то верящего в *тебя.* Если переходить на более приемлемый для православия язык, суть возжигания молитвенной свечи — в освещении себя Фаворским светом. Свеча не только освещает объект почитания, то есть того, кто не нуждается в свете. Эта свеча есть еще и метонимическое обозначение почитателя, того, кому *требуется* внимание, признание почитаемого. В идеале, почитатель стремится получить поддержку от объекта почитания, а может быть, даже чудесную помощь. Но такой результат вовсе не обязателен для религиозного опыта иконопочитания. Важно, что почитателя заметил, *увидел* почитаемый [6].

Говоря о символах, используемых в религиозной практике, отдельно следует сказать об иконах. В.Н. Лосский, Л.А. Успенский, считают, что цель иконы — не в том, чтобы возбудить или усилить в нас то или иное естественное человеческое чувство: «Икона не *трогательна,* не чувствительна. Цель ее — направить все наши чувства, так же как и ум, и всю нашу человеческую природу к ее истинной цели — на путь преображения» [7].

Размышляя об иконе, П. Флоренский говорит о границе соприкосновения двух миров, … ибо и в нас самих жизнь в видимом чередуется с жизнью в невидимом. Он подчеркивает, что икона имеет целью вывести сознание в мир духовный и является орудием сверхчувственного познания [8].

«Икона всегда или больше себя самоё, когда она — небесное видение, или меньше, если она некоторому сознанию не открывает мира сверхчувственного и не может быть называема иначе как расписанной доской. Глубоко ложно то современное направление, по которому в иконописи надлежит видеть древнее художество, живопись, и ложно, прежде всего, потому, что тут за живописью вообще — отрицается собственная ее сила: даже и вообще живопись или больше или меньше самоё себя. Всякая живопись имеет целью вывести зрителя **за** предел чувственно воспринимаемых красок и холста в некоторую реальность, и тогда живописное произведение разделяет со всеми символами вообще основную их онтологическую характеристику — быть тем, что они символизируют. А если своей цели живописец не достиг, вообще ли или применительно к данному зрителю, и произведение никуда **за** себя самого не выводит, то не может быть и речи о нем, как о произведении художества» [8].

Огромное значение в иконах придается свету. Флоренский утверждает, что содержание всякого опыта, всякое бытие, есть свет. Метафизический свет – это единственная истинная реальность, но недоступная нашему физическому зрению. То же и в отношении православной иконописи, где этот изначальный свет изображается *золотом* как веществом, полностью эстетически несовместимым с обычной краской. Золото здесь выступает как свет, который *не-цвет*. Этим символизируется то, что вечный свет трансцендентен даже по отношению к тому, что изображено на иконе. Само же изображенное также вне- и надмирно.

Цвета красок также имеют значение в иконах. За долгую историю развития человечества в культурной традиции сложились неосознаваемые (биоархетипические) соответствия между отдельными цветами и определенными символическими значениями. При встрече человека с тем или иным цветом происходит спонтанное ассоциирование физиологического ощущения с закрепленным в данной культурной традиции символическим смыслом [9].

В психологии много исследований о влиянии цвета на психофизиологическое состояние человека. Так, на-

пример, М. Люшер разработал основы функциональной психологии цветовосприятия и создал на ее базе широко известный в практике психодиагностики цветовой тест, относящийся к высокоэффективным проективным методикам и предназначенный для изучения ситуативного эмоционального состояния личности и ее адаптации к различным социально-психологическим ситуациям. Исходной точкой построения цветопсихологической диагностической системы явилась концепция связи основных цветов с определенными настроениями и специфическим характером отношений человека с окружением.

Гете писал: «Цвета действуют на душу: они могут вызывать чувства, пробуждать эмоции и мысли, которые нас успокаивают или волнуют, они печалят или радуют». Подобно тому как музыка вызывает чувства, передает настроение и способна выражать самые наитончайшие изменения чувств, также и цвета путем различных цветовых тонов, путем различной степени яркости и насыщенности вызывают у каждого человека также совершенно определенные ощущения [10].

Уже в иконах XIII-XIV веков мы видим стремление использовать чистые и яркие цвета. Благодаря этим открытым краскам иконы получили способность светиться и в полутемных интерьерах храмов. Нередко чистые цвета сопоставляются друг с другом по контрасту: красные - синие, белые – черные, что сообщает иконе большую силу выражения.

Смысловая гамма иконописных красок необозрима. При этом важное место занимают всевозможные оттенки небесного свода. Иконописцы знали великое многообразие оттенков голубого: и темно-синий цвет звездной ночи, и яркое сияние голубой тверди, и множество бледнеющих к закату тонов светло-голубых, бирюзовых и даже зеленоватых.

Со времен античности белый цвет имел значение «чистоты» и святости, отрешенности от мирского (цветного), устремленности к духовной простоте и возвышенности. Так, по-видимому, со времен классической Греции сохранились и представления о цветастом и пестром как выражении суеты сует, как о зле повседневности, уничтожающем величие времен. Эту символику белый цвет сохранил и в византийском эстетическом сознании. Белый как равноправный цвет означает светоносность, «родство с божественным светом».

Пурпурные тона в иконах используются для изображения небесной грозы, зарева пожара, освещения бездонной глубины вечной ночи в аду. Коричневый цвет символизируется с цветом голой земли, праха, всего временного и тленного. Смешиваясь с царским пурпуром в одеждах Богоматери, этот цвет напоминал о человеческой природе, подвластной смерти.

Чёрный цвет - цвет зла и смерти. В иконописи чёрным закрашивали пещеры - символы могилы - и зияющую адскую бездну. В некоторых сюжетах это мог быть цвет тайны. Например, на чёрном фоне, означавшем непостижимую глубину Вселенной, изображали старца в иконе Сошествия Святого Духа. Черные одежды монахов, ушедших от обычной жизни, - это символ отказа от прежних удовольствий и привычек, своего рода смерть при жизни.

Цвет, который никогда не использовался в иконописи - серый. Смешав в себе чёрное и белое, зло и добро, он становился цветом неясности, пустоты, небытия. Такому цвету не было места в лучезарном мире иконы.

С точки зрения церковного богослужения, не один только потусторонний мир Божественной славы нашел себе место в иконописи. В ней также живое, действенное соприкосновение двух миров, двух планов существования: с одной стороны - потусторонний вечный покой, с другой стороны - страждущее, греховное, хаотическое, но стремящееся к успокоению в Боге существование - мир ищущий, но еще не нашедший Бога.

По мнению Юнга, идеи в религии представляют собой продукт досознательного знания, которое всегда и везде выражается через символы. Это универсальные психические факты, поэтому они работают даже при условии, что интеллект не воспринимает их. Юнг считал, что мы не можем перевести назад стрелки часов и заставить себя поверить «в то, что, как мы знаем, не соответствует истине»; однако мы могли бы задуматься об истинном смысле символов и сохранить, благодаря этому, какую-то часть достижений нашей цивилизации. Признание религиозных истин за их символический характер, то есть, за то, что они представляют собой на самом деле, открывает двери перед мудростью прошлого [3].

Долгое время считалось, что по мере развития средств передачи культуры новым поколениям роль символов и ритуалов уменьшится. Вместе с тем в настоящее время мы наблюдаем тенденцию усиления их роли, т.к. они играют ключевую роль в сохранении традиций и обычаев народа, помогают членам общества совместно переживать и осознавать общность своих целей и устремлений [1].

Символы имеют важное значение в жизни человека. Они привязывают индивида к исторически сложившимся чувствам, деятельности, ценностям и верованиям. Символы функционируют как составная часть социального организма. Они помогают индивиду преодолеть время и пространство, выйти «за пределы себя».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Грановская Р.М. Психология веры. СПб.: Речь, 2004. 576 с.
2. Даурли Д.П., Эдингер Э., Зеленский В.К. Г. Юнг и христианство. СПб.: Академический проект, 1999. 287 с.
3. Юнг К.Г. Структура психики и архетипы. М.: Академический проект, 2009. 303 с.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 1999. 608 с.
5. Гараджа В.Н. Социлогия религии. М.: Наука, 1995. 223 с.
6. Ранкур-Лаферьер Д. Традиция почитания икон Богоматери в России глазами американского психоаналитика. М.: Ладомир, 2005. 348 с.
7. Лосский В.Н., Успенский Л.А. Смысл икон. М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет: Эксмо, 2014. 336 с.
8. Флоренский П. Иконостас. М.: Эксмо, 2008. 76 с.
9.Серов Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология. СПб.: Речь, 2004. 672 с.
10.Драгунский В.В. Цветовой личностный тест. Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. 448 с.

RELIGIOUS SYMBOLS

© 2015

N.A. Buravljova, candidate of psychological sciences, associate professor of department of psychological and pedagogical education
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk (Russia)

Abstract. In the article the meaning of the symbols in the temple of worship, the psychological aspects of the characters are discussed.

Keywords: religion, Christian icon, the semantics of color, archetype, symbol, ritual, symbolic language.

УДК 152.27

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ОВЛАДЕНИЕ ВЕРБАЛИЗАЦИЕЙ ДЕТЬМИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

© 2015

Е.В. Галеева, старший преподаватель кафедры
«Психологии и педагогики дошкольного образования»
И.А. Галкина, кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Психологии и педагогики дошкольного образования»
ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», Иркутск (Россия)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования эмоциональных представлений, способности и овладение вербализацией у детей дошкольного возраста. Содержании лексики, используемой ребенком, в которой отражена сфера эмоций, ставит проблему изучения закономерностей приобретения этих значений, их динамики. Способность осознавать явления речевой действительности и представления об эмоциональном состоянии развиваются у детей дошкольного возраста во взаимосвязи. Эмоции составляют базисную основу смысловых образований, а осознание их возможно в форме обозначения, являющейся результатом вербальной деятельности. В связи с этим важно подчеркнуть влияние эмоциональных процессов на формирование осмысленного отношения ребенка к слову. Эмоциональные представления подразумевают совокупность вербальных обозначений эмоций, которые служат средством их осознания. Для достижения эффективности общения и речи ребенку необходимо обеспечить развитие вербализации эмоциональных представлений, которые обеспечиваются эмотивной лексикой, являющейся вербальным обозначением эмоций в ситуациях эмоционального воздействия на говорящего.

Ключевые слова: эмоциональные представления, лексика языка, вербальная деятельность, эмотивная лексика, речевая действительность, смысловые образования, процесс речевого общения, категоризация эмоций, владение словесными обозначениями эмоций.

Изучение проблемы эмоциональных особенностей речи имеет важное значение для развития теоретических представлений о значимости решения задач вербального общения дошкольника, а также для определения условий, необходимых для осознания собственных эмоциональных состояний средством которых является лексика эмоций.

Разработка этих вопросов представляет теоретический и практический интерес на современном этапе развития интеграционных процессов в образовании, поскольку в речи отчетливо выявляются весь облик социализации личности и ее эмоциональные отношения к действительности.

Эмоции являются обязательным элементом любого вида деятельности человека и осуществляют его связь с внешним миром (N.H. Frijda, B. Mesquita). Эмоции осознаются, вербально перерабатываются и категоризуются языковой личностью. При этом в сознании происходит взаимопроникновение рационального и эмоционального как двух аспектов интеллектуального (В.И. Шаховский). В филогенезе эмоция предшествует интеллекту, что особенно заметно при наблюдении за речевым поведением ребенка: до определенного возраста детская оценка всех ситуаций идет только через эмоциональную сферу. Этим объясняется превалирование в речи детей эмотивов, особенно дериватов с суффиксами эмотивно-субъективной оценки.

Эмоции составляют базисную основу смысловых образований, а осознание их возможно в форме обозначения, являющейся результатом вербальной деятельности (В.К. Вилюнас, Б.С. Братусь, В.В. Столин, М. Кальвиньо). В связи с этим можно подчеркнуть влияние эмоциональных процессов на формирование осмысленного отношения ребенка к слову.

По мнению Л. С. Выготского, у людей эмоции изолируются от царства представления об эмоциональном состоянии развиваются у детей дошкольного возраста во взаимосвязи. Представления о значении и смысле в речевой деятельности, о роли эмоций в смыслообразовании дают возможность осуществлять первые связи ребенка с его социальной средой. Развитие динамики интеллектуальных функций тесно связано с развитие эмоциональных процессов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн). Мышление протекает в форме понятий, а понятия требуют опоры на слово. Эмотивное значение слова (эмотивная лексика) всегда соотносится с определенными представлениями, которые не могут быть независимыми от понятий. В связи с этим является важным выявление у ребенка представлений об эмоциональном мире путем изучения его вербальной деятельности. Таким образом, ссылаясь на учение о развитии высших психических функций (Л.С. Выготский), мы можем рассматривать способность к осознанию своих эмоций как высшую психическую функцию, условиями формирования которой выступают игра и общение, а средством - речь.

Вербализация эмоциональных состояний характеризуется как отражение совокупности эмоционального опыта в процессе речевого общения, который является речевым показателем личности старшего дошкольника.

Механизм, классификация и особенности возникновения представлений и формирование понятий рассматриваются в совокупности с речевым развитием ребенка и раскрываются в трудах Б.Г. Ананьева, В.А. Артемова, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, В.Г. Казакова Л.Л. Кондратьева, А.Г. Крысько, Ж. Пиаже, Л.С. Рубинштейна. Эмоциональные представления подразумевают совокупность вербальных обозначений эмоций, которые служат средством их осознания.

Средствами внешней репрезентации когнитивного компонента эмоциональных представлений (совокупность знаний об эмоциях) у детей являются наглядный образ и вербальное его обозначение.

Содержание эмоциональных представлений ребенка зависит от степени владения ребенком словесными обозначениями эмоций, а перевод с чувственного понимания экспрессии на уровень ее осмысления возможен при условии точной и полной вербализации эмоциональных состояний. Таким образом, вербальное обозначение эмоций является структурным компонентом представлений об эмоциях и определяет особенности овладения детьми значениями эмоций, а также осознанность и обобщенность данных представлений.

Эмоциональные представления как когнитивные образования, основаны на слиянии двух компонентов: эмоциональной окрашенности (положительной, отрицательной, нейтральной) и феномена познавательного уровня (сознательного и бессознательного). А.Н. Леонтьев определяет этот процесс пристрастным отношением субъекта к мыслимому объекту- личностному смыслу, который представлен в сознании языковыми единицами с эмоциональной окраской. Полученные представления ребенок выражает словом или словосочетанием, строя свои знания в определенную систему в зависимости от цели сообщения. Когда ребенок научится упорядочивать выделенные признаки, обозначая их

особыми терминами или целыми словесными формулировками, совокупность которых вполне точно и однозначно определяет содержание результата проведенного обобщения, формируются понятия.

Таким образом, комплексное понятие представления об эмоциях - сложное, динамичное образование когнитивно-аффективных компонентов, где когнитивная составляющая представлена совокупностью знаний об эмоциональной жизни человека, а аффективная составляющая — знаком и интенсивностью эмоционального отношения ребенка. Характеристика когнитивного компонента представлений подводит нас к пониманию того, что старший дошкольник на определенном этапе чувственно-предметной и речевой деятельности может усвоить некоторые научные знания, которые определяются обобщенностью на основе овладения детьми языком эмоций.

Благодаря словесному определению, выраженному в понятии, обобщенные признаки становятся подлинно абстрактными, отвлеченными от каких-либо частных форм своего существования. Они становятся самостоятельным объектом в дальнейшей мыслительной деятельности ребенка (Ф.И. Фрадкина).

В современных исследованиях проблема категоризации эмоций в лексике языка решается с психолингвистических позиций (В.И. Мальцева, В.И. Шаховский, Л.А. Дубровская, В.И. Жельвис и др.). В отечественной лингвистике, благодаря интересу к отражению в языке и речи способности человека чувствовать, были разработаны такие понятия, как «эмоциональная окраска», «эмоциональный тон» высказывания (Н.А. Лукьянова), «эмотивно-оценочный дискурс» (Т.А. Трипольская), «категория эмотивности» (Л.Г. Бабенко, И. И. Квасюк, В.Н. Телия, В.И. Шаховский), «эмотивное значение» (Э.С. Азнаурова, И.В. Арнольд, Л.Г. Бабенко, И.Р. Гальперин, В.И. Шаховский); «эмоциональный концепт», «эмоциоконцептосфера», «эмоциональная языковая картина мира» (Н.А. Красавский). Осознание необходимости изучения такого важного феномена языковой деятельности, как вербализация эмоций, послужило формированию научного направления в лингвистике эмоций – эмотиологии. Мы полагаем, что движущими факторами вербализации эмоциональных представлений выступает степень сформированности их качеств, их подвижность, проявляющаяся в умении фиксировать и обобщать.

Для достижения эффективности общения и речи необходимо обеспечить развитие вербализации эмоциональных представлений, которые обеспечиваются эмотивной лексикой, являющаяся вербальным обозначением эмоций в ситуациях эмоционального воздействия на говорящего.

Такое понимание вербализации эмоциональных представлений созвучно широкому пониманию категории эмотивности (Л. Г. Бабенко, В. И. Жельвис, И. И. Квасюк), эмоционального тона высказывания (Н. А. Лукьянова), положениям теории панэмоциональности языка, когда большинство слов содержат в структуре своих значений эмоциональный компонент (В. Н. Гридин, В. А. Звегинцев, И. И. Квасюк, Е. Ю. Мягкова, В. И. Шаховский, Д. Н. Шмелев). Следовательно, вербальное выражение эмоциональных состояний всегда контекстуально, так как связано с конкретной речевой ситуацией, а также функционально, т. е. несет в себе цель оказать определенное воздействие на адресата (B. Parkinson). Для реализации этой функции языка, необходима соответствующая лексика, которая в лингвистике получила название эмотивной. Мягкова Е.Ю. и В.И. Шаховский предлагают, сохраняя за терминами «лексика эмоций» и «эмоциональная лексика» их традиционное осмысление, назвать совокупность обозначаемых ими средств эмотивной лексикой. Несомненно, языковые единицы не могут функционировать в чистом виде, поэтому существуют понятия, обозначающие переходные явления в языке, такие как эмотивная лексика (Н. В. Гридин, В.И. Шаховский).

Взаимосвязь когнитивных и эмоциональных процессов является важной особенностью продуктивной и игровой деятельности ребенка. А.В. Запорожец отмечал деятельность эмоционального воображения, которая позволяет ребенку представить (когнитивный процесс) и пережить (эмоциональный процесс) последствия своих поступков для окружающих. Ученый утверждает, что эмоции, а соответственно и словарь эмоций, развиваются в деятельности, в результате практического выполнения нравственных требований, которые предъявляют к нему окружающие люди, и зависят от содержания и структуры этой деятельности. Среди её структурных компонентов непосредственное влияние на возникновение переживаний оказывают мотивы и цели, а способы выполнения действий и связанные с ними операции влияют косвенно.

Недостаточный опыт моральных переживаний, отсутствие упражнений в нравственных действиях, приводят к формальности знаний о морали и отсутствию поведения в соответствии с этими правилами. Следовательно, формирование в речи ребенка лексики эмоций связано с усвоением знаний о нормах и правилах морали, т.к. слово может быть усвоено только тогда, когда у ребенка есть представления о предметах и явлениях их обозначаемых (П.М. Якобсон).

Старший дошкольный возраст связан с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми в связи с приобретением нового социального статуса будущего школьника. У детей в этом возрасте актуализируется потребность в общении, которая не всегда может быть удовлетворена. Возникает несовпадение в желании сообщить увиденное, вербализовать эмоциональный опыт и неумение выразить его в разных формах, интегрировать знания в таком сочетании, которое позволило бы раскрыть и в полной мере отразить закономерности их приобретения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бреслав Г.М. Психология эмоций - М: Смысл, 2004. - 187с.

2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии – СПб: Союз, 1997. - 222с.

3. Гридин В.Н. Семантика эмоционально-экспрессивных средств языка. //Психолингвистические проблемы семантики. - М.: Наука, 1983. С. 113-119.

4. Запорожец А.В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника. //Эмоциональное развитие дошкольника. / Под ред. А. Д. Кошелевой. - М: Просвещение, 1985. С. 8-29.

5. Запорожец А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка //избранные психологические труды. / Под ред. В.В.Давыдова, В.П. Зинченко. - М: Педагогика, 1986.Т. 1. С. 258-259.

6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства – СПб: Питер, 2002. - 524с.

7. Крысько А.Г. Психологические познавательные процессы: сущность представлений и их виды. - Мн., 2007. -254с.

8. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. - М.: Смысл, 1997. - 287 с.

9. Леонтьев А.А. Деятельный ум. – М: Смысл, 2001. -285 с.

10.Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. -225 с.

11. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. -Воронеж, 2009. - 182 с.

12. Шахнарович А.М. Онтогенез речи и формирование языковой способности человека: проблемы формирования языковой способности // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. М.: Наука, 1999. - 238 с.

13. Швачкин Н.Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В.

Запорожца. - М.: Межд. образоват. педколледж, 1995. - 144 с.

14. Якобсон П.М. Чувства: их развитие и воспитание. - М.: Знание, 1976, -64 с.

15. Galeeva E. V, Galkina, I. A. Educational technology forming the verbalization of emotional representations in children of preschool age. // The azimuth of research: pedagogy and psychology. 2014. No. 1, P.-18-20.

16. Galeeva E. V., Galkina I. A. Chapter 1. Psychological and psycholinguistic basis of verbal designation of the emotions in children of preschool age. // Innovations in education: Monograph Volume 2/ ed. by L. Shlossman. – Vienna: "East West" Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2014.-182 p.

THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL PERCEPTIONS AND MASTERING THE VERBALIZATION OF CHILDREN AT PRESCHOOL AGE

© 2015
E.V. Galeeva, the senior lecturer of the chair «Psychology and pedagogy of preschool education »
I.A. Galkina, candidate of psychological Sciences, associate Professor of the chair «Psychology and pedagogy of preschool education »
Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)

Abstract. The article discusses the formation of emotional representations, abilities and mastery of verbalization in children of preschool age. The content of the vocabulary used by the child, which reflects the scope of emotions, raises the problem of studying the patterns of acquisition of these values, their dynamics. The ability to perceive speech phenomena of reality and understanding of the emotional state develop in children of preschool age in the relationship. Emotions are the basic Foundation of the semantic units, and the awareness of them perhaps in the form of symbols that are the result of verbal activity. In this regard, it is important to emphasize the influence of emotional processes on the formation of a meaningful relationship of the child to the word. Emotional representation implies a set of verbal symbols of emotions, which serve as the means for their realization. To achieve effective communication and speech, the child needs to ensure the development of verbalization of emotional representations that are provided emotive vocabulary, non-verbal designation of emotions in situations of emotional impact on the speaker.

Keywords: the emotional presentation, vocabulary, language, verbal activity, emotive language, voice reality, semantic education, the process of verbal communication, the categorization of emotions, knowledge of verbal symbols of emotions.

УДК 159.922.7

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

© 2015
И.В. Жуйкова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая и социальная психология»
Курганский государственный университет, Курган (Россия)

Аннотация: В современном мире проблема агрессивности подростков становится все более актуальной. Количество детей, совершающих те или иные агрессивные действия, неукоснительно растет. Все это приводит к необходимости всестороннего анализа существующей проблемы с целью выявления и коррекции параметров, оказывающих наиболее пагубное влияние на формирующуюся личность подростка.

Ключевые слова: семейное воспитание, агрессивность, подростковый возраст, взаимосвязь, корреляционный анализ.

На сегодняшний день изучение вопросов агрессивного поведения людей является одним из наиболее популярных направлений научных исследований как в отечественной (Л.М. Семенюк, А.П. Ковалев, Т.Г. Румянцева и т.д.), так и в зарубежной психологии (А. Бандура, Р. Бэрон, Л. Берковиц и т.д.). Особое беспокойство вызывают не только увеличивающиеся повышенная эмоциональность, тревожность, ранимость детей, но и их отчужденность, жестокость, негативизм, агрессивность. Наиболее ярко эти явления проявляются в подростковом возрасте, при переходе из детского состояния во взрослый мир.

При анализе отечественных и зарубежных публикаций, описывающих природу агрессии, выявляются три группы теорий: психоаналитическая (З. Фрейд), фрустрационная (Н. Миллер), теория социального научения (А. Бандура). Наиболее близка нам теория социально научения А. Бандуры, в которой агрессия понимается как «социальное поведение, включающее в себя действия, за которыми стоят сложные навыки, требующие всестороннего научения» [1, с. 149]. Соответственно для формирования агрессивности необходимо, чтобы индивид имел перед собой некий объект для подражания, одновременно выступающий и как стимулятор агрессивного поведения, и как источник готовности к таким действиям. В качестве подобного объекта часто выступают родители, поскольку как отмечал И.С. Кон «нет практически ни одного социального или психологического аспекта поведения подростков или юношей, который не зависел бы от их семейных условий в настоящем и прошлом» [2, с. 107].

Таким образом, целью нашего исследования, проведенного в 2013-2014 гг. на базе школ города Кургана, является изучение взаимосвязи параметров семейного воспитания и агрессивности подростков. В качестве испытуемых выступили подростки 13-14 лет из полных семей (120 человек) и их родители (240 человек) [3].

Для решения поставленных задач были выбраны следующие методики: методика Басса-Дарки для оценки уровня агрессивности подростков, опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) В. Юстицкиса, Э.Г. Эйдемиллера для выделения параметров семейного воспитания, методы математической статистики.

Были установлены достоверные различия между отцами и матерями, мальчиками и девочками с помощью W-критерия Манна-Уитни для несвязанных выборок.

Если в целом рассматривать особенности семейного воспитания отцов и матерей, то можно выделить следующее:

1. Говоря о параметрах семейного воспитания следует отметить, что у матерей преобладают гиперпротекция, удовлетворение потребностей, повышенные требования и меньшее количество запретов и санкций. Для отцов характерны гипопротекция, недостаточное удовлетворение потребностей, а также повышенные требования при наличии запретов и санкций.

2. Среди личностных нарушений матерей можно выделить следующие: расширение сферы родительских чувств, фобия утраты, проекция собственных нежелаемых качеств на ребенка и предпочтение женских качеств. У отцов – воспитательная неуверенность, нераз-

витость родительских чувств и предпочтение мужских качеств. Неустойчивость стиля семейного воспитания присутствует в равной степени как у отцов, так и у матерей.

При определении соотношения гармоничного и негармоничного стилей воспитания были получены такие результаты: у родителей детей с высоким уровнем агрессивности четко видно преобладание негармоничного стиля над гармоничным (рисунок 1).

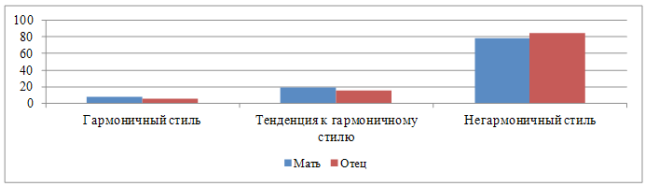


Рисунок 1 – Соотношение гармоничного и негармоничного стилей воспитания у родителей подростков, %

Таким образом, можно сделать вывод о том, что негармоничные стили семейного воспитания (т.е. наличие явных нарушений в параметрах семейного воспитания) способствуют развитию агрессивности и препятствуют благоприятной адаптации детей в окружающем мире.

Рассмотрим более подробно, какие варианты негармоничного стиля воспитания присутствуют у родителей подростков с высоким уровнем агрессивности. Так у матерей девочек преобладают такие стили, как доминирующая гиперпротекция и эмоциональное отвержение (рисунок 2). В первом случае подростки часто настроены враждебно по отношению к своим родителям и испытывают глубокое недовольство из-за подавления их воли и самостоятельности. Когда же им удается преодолеть власть взрослых, то подростки часто становятся «мятежными», избыточно агрессивными. Если говорить об эмоциональном отвержении, то здесь источником агрессивного поведения может являться стремление подростка привлечь к себе внимание матери, которая для девочки несмотря ни на что остается значимым человеком.

У матерей мальчиков с высоким уровнем агрессивности в качестве основного стиля семейного воспитания выступает доминирующая гиперпротекция. Это значит, что мальчики постоянно находятся под пристальным вниманием со стороны матери. Проявления опеки, жесткий контроль за поведением приводят к развитию конфронтации и реакции эмансипации, т.е. стремлению обрести самостоятельность.

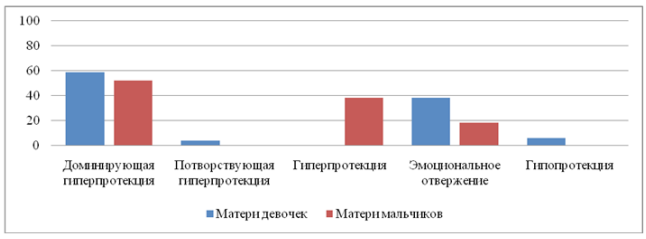


Рисунок 2 – Типы негармоничных стилей семейного воспитания у матерей подростков, %

Для отцов девочек с высоким уровнем агрессивности характерны повышенная моральная ответственность, эмоциональное отвержение (рисунок 3). В первом случае отцы предъявляют девочкам требования, которые часто не соответствуют возможностям и способностям подростка. В результате девочки постоянно испытывая давление со стороны отца, начинают срываться на окружающих, проявляя агрессию.

У отцов мальчиков присутствуют такие стили, как эмоциональное отвержение, повышенная моральная ответственность. При достижении ребенком подросткового возраста отцы часто отстраняются от воспитания, предоставляя им полную свободу действий, считая сыновей уже достаточно взрослыми. При этом они совершенно не учитывают потребности мальчиков в поддержке и понимании отца. В результате у подростка может появиться ощущение собственной ненужности, и как следствие агрессивности – как одного из способов обратить на себя внимание.

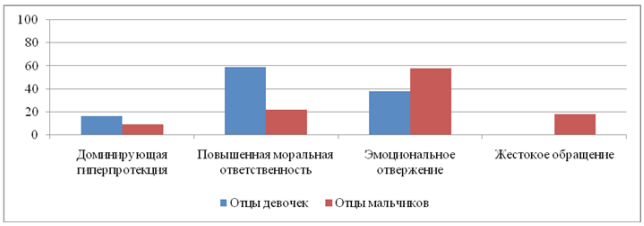


Рисунок 3 – Типы негармоничных стилей семейного воспитания у отцов подростков, %

Для определения взаимосвязи параметров семейного воспитания и агрессивности подростков был проведен корреляционный анализ данных по детям с высоким уровнем агрессивности и по их родителям. Были получены следующие результаты:

Агрессивность детей связана с гиперпротекцией матери ($r=0,51$, $p\leq0,001$) и гипопротекцией отца ($r=0,56$, $p\leq0,001$). Подростки стремятся установить с родителями новый тип отношений, но матери не могут отпустить ребенка, дать ему больше самостоятельности, ответственности, а отцы, наоборот, слишком отстраняются, отдаляются от своего ребенка. В результате подросток своим агрессивным поведением либо стремится завоевать свободу, либо привлечь внимание.

Недостаточность требований, предъявляемых подростку со стороны родителей, вызывает агрессивное поведение, поскольку в этом случае у ребенка плохо развиваются волевые качества личности и возникают трудности с локусом контроля, в результате чего подросток не может контролировать свои агрессивные импульсы.

Чрезмерность санкций со стороны отца ($r=0,61$, $p\leq0,001$)увеличивает вероятность проявления агрессивного поведения и раздражения у дочери, что подтверждается данными многочисленных исследований по поводу влияния наказаний на уровень агрессивности подростков. Но в то же время полное отсутствие санкций способствует развитию физической и вербальной агрессии сына ($r=0,52$, $p\leq0,001$).

Наличие запретов, устанавливаемых взрослыми, способствует снижению агрессивности. Подросток учится контролировать свое поведение и действовать в заданных рамках, не нарушая права общежития. При этом недостаточность запретов со стороны матери положительно коррелирует с раздражением дочери, а со стороны отца – с чувством вины сына.

Принимая во внимание результаты корреляционного анализа можно сделать вывод, что параметры семейного воспитания родителей оказывают влияние на уровень агрессивности подростков.

К проявлению агрессивного поведения могут приводить и личностные психологические проблемы родителей. Корреляционный анализ позволили выделить следующие зависимости.

Воспитательная неуверенность родителей приводит к повышению агрессивного поведения детей ($p\leq0,001$), а со стороны отца может также влиять на развитие раздражения и подозрительности у дочери и негативизма у сына. Поскольку родитель ведет себя непоследовательно в отношениях с ребенком, очень часто меняя подходы к воспитанию, подросток не знает, как ему надо себя вести, что делать. В результате развивается неуверенность, стремясь преодолеть которую подросток начинает прибегать к агрессивным и враждебным формам поведения.

При наличии у отца предпочтения детских качеств наблюдается тенденция к повышению агрессивности у

мальчиков (r=0,49, p≤0,01) и к снижению ее у девочек (r=-0,48, p≤0,01). Такие мужчины всячески поощряют в ребенке проявления детскости, непосредственности. Мальчики же хотят показать свою самостоятельности, взрослость, нередко прибегая к агрессивным формам доказательства. Тогда как девочки чаще соглашаются на предлагаемое отцами поведение, в результате чего у них может развиться психологический инфантилизм.

Фобия утраты ребенка у матери имеет положительную корреляцию с косвенной агрессией как у мальчиков, так и у девочек. Мать представляет ребенка как хрупкое создание и боится, что с ним что-то может случиться. Поэтому он постоянно находится под пристальным вниманием с ее стороны. У подростка возникает ощущение своей беспомощности, враждебности окружающего мира по отношению к нему. Боясь непосредственно взаимодействовать с внешним миром, он начинает окольными путями выражать свое мнение, отношение, нередко в агрессивной форме.

Неразвитость родительских чувств у отцов прямо пропорционально связана с агрессивностью дочерей. Отцам часто бывает сложно брать на себя ответственность, принимать и любить ребенка таким, какой он есть. Это приводит к тому, что они меньше времени проводят со своими детьми, мало интересуются их делами. В результате девочкам не хватает отцовского внимания, отца как такового, который мог бы помогать справляться с возникающими трудностями. А так девочки начинают решать свои проблемы, используя не всегда адекватные способы.

Предпочтение женских качеств матерью снижает физическую агрессию мальчика (r=-0,51, p≤0,001), а предпочтение мужских качеств отцом, наоборот повышает (r=0,48, p≤0,01). Здесь важную роль играют существующие в обществе стереотипы: мужчина должен быть сильным, агрессивным. В результате отец воспитывает в своем сыне эти качества. Матери, которые предпочитают женские качества, наоборот считают, что нельзя проявлять агрессивность и при этом всячески препятствуют ее возникновению у сыновей.

Также прослеживается зависимость между неустойчивостью стиля семейного воспитания родителей и агрессивностью у детей. Вполне естественно, что смена стилей, приемов воспитания – от очень строгого стиля к либеральному, а затем наоборот – часто определяет поведение ребенка, неустойчивость эмоциональных отношений в семье. Это способствует формированию таких черт характера, как упрямство, склонность противопоставлять себя любому авторитету, а также агрессивность.

Таким образом, обобщая полученные результаты, можно сделать вывод о том, что семейное воспитание как способствует, так и препятствует развитию агрессивного поведения в зависимости т воспитательной практики родителей и их личностных особенностей. Выявленные данные можно использовать в семейном консультировании при обращении родителей подростков с запросом о повышенной агрессивности детей, а также в психологическом просвещении по вопросам семейного воспитания и детско-родительских отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Райс Ф., К. Долджин Психология подросткового и юношеского возраста; пер. с англ.: Е. И. Николаева. СПб. : Питер, 2010. 816 с.

2. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 255 с.

3. Жуйкова И.В. Гендерные особенности агрессивного поведения подростков и их родителей // Научно-теоретический журнал «Ученые записки», №12. 2014. С. 257-261.

FAMILY EDUCATION AS A FACTOR OF AGGRESSIVE ADOLESCENT

© 2015
I.V. Zhuykova, candidate of psychological sciences, associate professor of «General and social psychology»
Kurgan State University, Kurgan (Russia)

Abstract. In today's world, the problem of aggressive adolescents is becoming increasingly important. Number of children engaged in these or other aggressive actions, strictly increasing. All this leads to the need for a comprehensive analysis of the problem in order to identify and correct the parameters that have the most detrimental effect on the emerging identity of a teenager.

Keywords: family education, aggression, adolescence, relationship, correlation analysis.

УДК 159.9.072.5

КОРРЕЛЯЦИОННЫЙ АНАЛИЗ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА И ПОТРЕБНОСТЕЙ ВОСПИТЫВАЮЩИХ ВЗРОСЛЫХ, ИХ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ С ДЕТЬМИ

© 2015

Л.А. Кананчук, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Т.О. Смолева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)

Аннотация: В статье представлен корреляционный анализ акцентуаций характера и потребностей воспитывающих взрослых, их особенности отношений с детьми. Особое внимание обращается на то, в какой степени сила потребности в доминировании и особенности акцентуации взрослых способствуют становлению определённого стиля отношений воспитывающих взрослых с детьми. Актуальность представленного в статье содержания исследования определяется значимостью изучения данного аспекта в связи с формированием в семье и образовательном учреждении базового отношения дошкольника к миру. Базовое состояние доверия к миру, к себе и окружающим людям формируется у ребенка с раннего детства со значимыми воспитывающими взрослыми и, в большей степени, - матерью. Стиль обращения взрослых с ребёнком, в конечном счёте, способствует формированию личности. Если некоторые стили становятся устойчивыми, то это приводит к формированию, как позитивных черт характера ребёнка, так и негативных. Постоянно действующие влияния могут приводить к появлению симптомов психосоматических расстройств. В статье обращается внимание именно на то, в какой степени сила потребности в доминировании и особенности акцентуации самых близких для ребенка воспитывающих взрослых - матерей способствуют становлению определённого стиля отношений с детьми. Данные, представленные в статье, ориентируют на то, чтобы у матерей с преобладанием потребности в доминировании в отношениях с детьми в стиле воспитания превалируют санкции наказания и запрета, проявляются расширение родительских чувств, проекция нежелательных качеств. Матерям с невротическими чертами акцентуации характера и акцентуацией вытеснения, как показали статистически значимые различия степени выраженности основных тенденций в воспитательном подходе, свойственна проекция нежелательных качеств. Для матерей этого типа свойственны также внесение супружеских конфликтов в отношения с детьми.

Ключевые слова: потребность, доминирование, характер, акцентуация, отношение, доверие, гиперконтроль, гипертимическая и невротическая акцентуации характера, гипо – или гиперпротекции.

Актуальность исследования определяется значимостью изучения данного аспекта в связи с формированием в семье и образовательном учреждении базового отношения к миру. Базовое состояние доверия к миру, к себе и окружающим людям формируется у ребенка в раннем детстве со значимыми воспитывающими взрослыми и, в большей степени, - матерью [1].

Психологами изучается и учитывается в коррекционной практике, какими способами воспитывающие взрослые влияют на ребенка (тип воспитания), во-вторых, исследуется совокупность взаимоотношений в семье, и в качестве одного из факторов, определяющих развитие ребенка, в нашей работе рассматривается характер матери, определенным образом оставляющем отпечаток на мироощущении и поведении дошкольника [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9].

Конкретно и целенаправленно корреляционная связь между особенностями акцентуации и потребностями воспитывающих взрослых, их особенности отношений с детьми-дошкольниками не рассматривалась. Выбор акцентуаций матерей детей с нарушениями в социальном, личностном развитии в качестве объекта исследования продиктован их широкой распространенностью и неразработанностью механизма их влияния в совокупности воздействий всех составных данного феномена на процесс становления личности ребенка.

Цель исследования состояла в проведении эмпирического исследования корреляционной связи акцентуации воспитывающих взрослых (матерей) с особенностями их потребностей и отношениями.

Цель статьи состоит в раскрытии этих связей, представлении данных корреляционного анализа акцентуаций характера и потребностей воспитывающих взрослых, их особенности отношений с детьми и представлении у матерей с преобладанием потребности в доминировании в отношениях с детьми в стиле воспитания.

Взрослый оказывает решающее влияние на становление личности ребенка не только своими интеллектуальными и педагогическими способностями, но и личностными качествами, характером [10, 11, 12, 13,14]. .

. Решающее влияние на отношение ребенка к себе и окружающим его людям оказывают психологическая устойчивость, стиль общения, отношений к ним воспитывающих взрослых, определяемый особенностями эмоциональной дистанции и контроля, способностью взрослых к взаимопониманию с ребенком [15, 16, 17, 18, 19]. Проявляемые в отношениях матери с ребенком гипо – или гиперпротекции, эмоциональное отвержение выступают инвариантными компонентами различного рода акцентуаций.

В исследовании определена цель: изучение взаимосвязи потребностей воспитывающих взрослых с гипертимической и невротической акцентуациями характера и особенностей их отношений с детьми.

Мы предположили, что существует взаимосвязь потребностей воспитывающих взрослых с гипертимической и невротической акцентуациями характера с проявлениями преобладания потребности в доминировании в отношениях с детьми.

В исследовании решались следующие задачи:

1. Выявить потребности воспитывающих взрослых с акцентуированными чертами характера.

2. Изучить особенности их отношений с детьми доминирующих взрослых с гипертимической и невротической акцентурованными чертами характера.

Э.Г. Эйдемиллером и В.В. Юстицким в опроснике для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» выделены следующие показатели отношений матери к ребенку:

- уровень протекции в процессе воспитания (гиперпротекция, при которой родители ребенка, его воспитание ставят в центр внимания, и гипопротекция, когда взрослые уделяют ребенку внимание только в крайних, критических ситуациях);
- степень удовлетворения потребностей ребенка (потворствование и игнорирование);
- качество и количество требований и запретов (чрезмерность или недостаточность требований и запретов к ребенку);
- санкционирование поведения ребенка (одобрения и разрешения или наказания и запрета);
- неустойчивость стиля воспитания (переход от ав-

торитарности к либеральному стилю или попустительскому);

- предпочтение качеств в оценке значимости (предпочтение женских или мужских, а также детских качеств) и др.

По определению К. Леонгарда лица с гипертимическими чертами акцентуированного характера неудержимо активны. Настроение их чаще – приподнятое в силу оптимизма по поводу планов на будущее. В ситуациях ограничения их активности, склонны к вспышкам раздражительности, несогласия с ними – к конфликтам. Поведение их окрашено постоянным стремлением к лидерству [18].

В связи с данными показателями мы предположили, что у матерей с высокой гипертимической акцентуацией характера в воспитании детей превалируют санкции наказания и запрета.

С целью проверки выдвигаемой в исследований гипотезы было предпринято обследование 500 матерей с помощью опросника Ю.М. Орлова [20] на выявление потребностно-мотивационного профиля личности матери, опросника для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкого [7].

В исследовании использовался математический метод анализа полученных статистических данных. Распределение испытуемых на условные подгруппы с низкой и высокой степенью акцентуации осуществлялась по медиане.

Как показало исследование: сравнение показателей потребности в доминировании у матерей с высокой и низкой гипертимической акцентуацией характера демонстрирует существенные различия: в группе с высокой гипертимностью потребность в доминировании выше (t-Стьюд.=2,94), что подтвердило наше предположение (табл. 1).

Таблица 1 - Средние показатели потребностей воспитывающих взрослых с высокой и низкой степенью проявления гипертимической акцентуации

Гипертимическая акцентуация	В достижении	В аффилиации	В доминировании
Низкая	38,34	52,52	27,18
Высокая	40,15	53,72	30,51
Разность	1,82	1,20	3,33
t-Стьюд.	1,30	0,96	2,94

Анализ взаимоотношений с детьми матерей с гипертимической акцентуацией показал, что для них характерна неосознанность поведения, раздражительность в ситуациях, когда ребенок не соответствует их представлениям о должном поведении, о послушании ребенка, что приводит к семейным конфликтам, активной стороной в которых выступает мать. Это объясняется ее агрессией против других.

Сравнение показателей агрессии против других у матерей с высокой и низкой гипертимической акцентуацией показало существенные различия: матерям с высокой гипертимической акцентуацией свойственна агрессия против других (t-Стьюд.=2,94), проявляемая и во взаимоотношениях с детьми в чрезмерности санкций наказания и запрета (t-Стьюд.=2,91).

Таким образом, наше предположение нашло свое подтверждение.

При невротической акцентуации (по К. Леонгарду) личность характеризуется как тревожно-боязливая. Различные нарушения или изменения в привычных обстоятельствах и отношениях могут вызывать фобические реакции. Для лиц с невротической акцентуацией характерны зависимость и несамостоятельность. При оптимальном уровне развития данного типа акцентуации на первый план выступают ее положительные стороны: впечатлительность, дружелюбие, обязательность, надежность и постоянство привязанностей. Однако при неблагоприятных условиях среды данная личность «залипает» на обстоятельствах. Повторяющиеся жизненные ситуации, закрепляясь, образуют устойчивые черты характера, способные перерасти в симптомы болезни ипохондрического невроза (Елисеев О.П.).

В связи с высокой степенью личностной тревожности (t-Стьюд.=2,94), частой перестраховки, сверх ответственности, коррелирующих с желанием держать все под контролем, можно предположить, что у матерей с высокой невротической акцентуацией характера преобладает потребность в доминировании.

С целью проверки нашей гипотезы было предпринято обследование 500 матерей с помощью характерологического опросника К. Леонгарда - Г. Шмишека.

Распределение испытуемых на условные подгруппы с низкой и высокой академической успешностью осуществлялась по медиане. Возраст испытуемых: от 23 до 41 года. Результаты обследования представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Средние показатели потребностей воспитывающих взрослых с высокой и низкой степенью проявления невротической акцентуации характера

Невротическая акцентуация	В достижении	В аффилиации	В доминировании
Низкая	39,20	52,54	20,57
Высокая	39,30	53,70	27,13
Разность	0,09	1,17	3,44
t-Стьюд.	0,08	0,93	3,05

Данные показывают существенные различия в показателях потребности в доминировании у матерей с высокой и низкой степенью проявления невротической акцентуации. В группе с высокой невротичностью характера потребность в доминировании выше (t-Стьюд.=2,94).

Мы также предположили, что у матерей с высокой степенью невротической акцентуации в стиле воспитания потребность в доминировании проявляется в излишних запретах, расширении родительских чувств, проекции нежелательных качеств и, учитывая их невротизацию, «залипание» на стрессовых ситуациях – внесении супружеских конфликтов в отношения с детьми. Результаты обследования представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Средние показатели параметров отношений с ребенком матерей с высокой и низкой невротической акцентуацией

Особенности отношений родителей с ребенком	Невротическая акцентуация		Разность	t-Стьюд.
	низкая	высокая		
Излишние запреты	1,33	1,77	0,45	4,54
Расширение сферы родительских чувств	2,04	2,38	0,34	2,47
Фобия утраты ребенка	1,57	2,03	0,46	2,41
Проекция нежелательных качеств	1,25	1,49	0,24	2,47
Внесение супружеских конфликтов в отношения с ребенком	0,78	0,99	0,21	2,47
Неразвитость родительских чувств	0,99	1,47	0,48	3,35

Сравнение показателей отношений с детьми матерей с высоким уровнем проявления невротической черты характера с показателями низкого уровня позволило выделить статистически значимые различия степени выраженности основных тенденций в воспитательном подходе.

Матерям с высокой степенью невротической акцентуации свойственны излишние запреты (t-Стьюд. =4,54), проекция нежелательных качеств (t-Стьюд. =2,47), чрезмерность санкций наказания и запрета (t-Стьюд. =2,41), внесение супружеских конфликтов в отношения с ребенком (t-Стьюд. =2,47).

Та же тенденция обнаруживает себя и в расширении сферы родительских чувств (t-Стьюд. =2,47), фобии утраты ребенка (t-Стьюд. =2,41). Выдвинутая гипотеза подтвердилась.

Приведем типичный пример такого отношения матери к ребенку: анализ семейных отношений Н.А. показывает ее склонность к страху потерять сына, что зачастую

проявляется в ограничении двигательной активности ребенка, самостоятельности и инициативы мальчика. Так, на дачном участке она запрещает ему подходить к строящемуся дому, разговаривать с незнакомыми взрослыми - строителями, выходить за пределы видимости матери; контролируются и его передвижения в доме. Когда между родителями возникают ссоры, то Н.А. обращается к сыну: «Если не будешь слушаться, что тебе говорят, не выйдет из тебя хорошего человека, будешь таким же, как твой отец», «Зачем ты повторяешь то, что нельзя повторять, вырастешь негодяем». Подобные проекции матери негативно сказываются на поведении ребенка. Зачастую поведение мальчика характеризуется матерью как неуверенное, несамостоятельное и вместе с тем импульсивное.

Таким образом, исследование показало, что существует взаимосвязь воспитывающих взрослых с гипертимической и невротической акцентуациями характера с проявлениями преобладания потребности в доминировании в отношениях с детьми.

Изучение особенностей отношений с детьми позволило обнаружить следующее: такие акцентуированные черты характера как гипертимность выражены сильнее у матерей в их отношениях с детьми в чрезмерности санкций наказания и запрета.

Предпочтение мужских качеств в воспитании, как показало сравнение параметров семейного стиля воспитания, отдается матерями с высоким уровнем проявления невротической черты характера по сравнению с показателями низкого уровня.

Также матерям с невротическими чертами акцентуации характера, как показали статистически значимые различия степени выраженности основных тенденций в воспитательном подходе, свойственна проекция нежелательных качеств, коррелируемая с внесением супружеских конфликтов в отношения с ребенком.

Результаты эмпирического исследования показывают, что у матерей с преобладанием потребности в доминировании в отношениях с детьми в стиле воспитания превалируют санкции наказания и запрета, проявляются расширение родительских чувств, проекция нежелательных качеств и, учитывая их невротизацию, «залипание» на стрессовых ситуациях – внесение супружеских конфликтов в отношения с детьми. Данные подтвердили выдвинутую гипотезу. Что актуализирует необходимость экспериментального исследования технологии и условий оптимизации отношений воспитывающих взрослых с гипертимической и невротической акцентуациями характера с детьми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1.Репина Т.А. Особенности межличностных отношений ребенка-дошкольника в семье // Психологические основы формирования личности в условиях общественного и семейного воспитания: Тезисы докладов Всесоюз. конференции.– М., 1979. - С.182-1 85.

2. Adler A. Uber den nervosen Charakter. Munchen, 1928.

3.Trudewind C.. Husarek B.Mutter – Kind Jnteraktion bei der hausaufgabenanfertigung die Leistungsnotiventvisklung im Grunt schulalter-eanalyse einer okologischen schulsselsituation.-In:H.Walter, R. Olrter (Hg.). Okologie und Entwiklung. Stuttgard, 1979.

4. Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского характера / В кн. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии.- М.: Педагогика, 1983. – 153 с.

5. Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии поведения. – Собр. соч., т.1.- М., 1982.

6. Варга А.Я.Структура и типы родительских отношений.- Автореф.дис.-

7. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи. - СПб., 1998.

8. Смолева Т.О. Психологическое неблагополучие ребенка в группе сверстников и его преодоление Иркутск: ВСГАО, 2009. – Изд. 2-е доп.– 170 с.

9. Кананчук Л.А., Смолева Т.О. Педагогические условия развития саногенной рефлексии специалистов дошкольного образования: учебное пособие. – Иркутск: ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2014. – 128 с.Леонгард К. Акцентуированные личности. Пер. с нем. Ростов н/Д, 1997.

10. Валлон А. Истоки характера у детей // Вопросы психологии.- №5. - С.129-140, № 6. - С.121-133.

11.Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблемы общей и социальной психологии. – В кн.: Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми: Тез. Симп. – Л., 1970.- С. 114 – 116.

12. Шорохова Е.В., Бобнева М.И. Проблемы изучения психологических механизмов регуляции различных видов социального поведения // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука, 1979. - С. 3-20.

13. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М.: Международная пед. Академия , 1994. - 192 с.

14. Смирнова Е.О., Радева Р. Развитие теории привязанности (по материалам работ П.Криттенден // Вопросы психологии, 1999.-.№ 1-С.105-116.

15. Крупник Е.П. Психологическая устойчивость индивидуального сознания. // Психология человека в условиях социальной нестабильности. Сб. под ред. Б.А.Сосновского.- М.: Московский пед. гос. ун-т, 1994. - С. 102-119, 204.

16. Мерлин В.С. Личность как предмет психологического исследования: Учебное пособие для студентов.- Пермь, 1988. - 79 с.

17. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида. – В кн.: Психологические проблемы социальной регуляции поведения. - М., 1976. - С. 64 – 93.

18 Елисеев О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности.- Псков,1994. - 280 с.

19. Орлов Ю.М. Личность и индивидуальность. – М, 1997.

20.Орлов Ю.М. Когнитивно-Эмотивный тест (КЭТ). – М.: Импринт-Гольфстрим, 1999. – 20 с.

THE CORRELATION ANALYSIS AKTSENTUATSY OF CHARACTER AND NEEDS OF THE BRINGING-UP ADULTS, THEIR FEATURES OF THE RELATIONS WITH CHILDREN

© 2015
L.A. Kananchuk, candidate of psychological sciences, associate professor of psychological and pedagogics of preschool education
T.O. Smoleva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of psychological and pedagogics of preschool education
Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)

Abstract. The correlation analysis of aktsentuation of character and needs of the bringing-up adults, their features of the relations with children is presented in article. Special attention is paid on in what degree power of need for domination and feature of accentuation of adults promotes formation of a certain style of the relations of the bringing-up adults with children. Relevance of the content of research presented in article is defined by the importance of studying of this aspect in connection with formation in a family and educational institution of the basic relation of the preschool child to the world. The basic condition of trust to the world, to itself and surrounding people is formed at the child since the early childhood with the significant bringing-up adults and, more, - mother. Style of the treatment of adults of the child, eventually, promotes formation of the personality. If some styles become steady, it leads to formation, both positive traits of character of the child, and negative. Constantly operating influences can lead to emergence of symptoms of psychosomatic frustration. In article the attention to is paid in what degree power of need for domination and feature of accentuation of the relatives for the child of the bringing-up adults - mothers promotes formation of a certain style of the relations with children. The data presented in article focus on that at mothers with prevalence of need for domination in the relations with children in style of education sanctions of punishment and a ban prevail, expansion of parental feelings, a projection of undesirable qualities are shown. With neurotic lines of accentuation of character and accentuation of replacement as showed statistically significant distinctions of degree of expressiveness of the main tendencies in educational approach, the projection of undesirable qualities is peculiar to mothers. For mothers of this type are peculiar also entering of the matrimonial conflicts into the relations with children.

Keywords: requirement, domination, character, accentuation, the relation, trust, hyper control, gipertimichesky and neurotic accentuation of character, hypo - or a hyper patronage.

УДК 159.9: 37.015. 3(045)

АКТИВНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

© 2015
А.И. Карманчиков, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеинженерных дисциплин
С.А. Васюра, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
Удмуртский государственный университет, Ижевск, (Россия)

Аннотация. В настоящее время ускоряются темпы жизни, возрастают скорости протекания социально-экономических процессов, поэтому основным требованием социума к личности является повышение активности. Активность относится к фундаментальным понятиям, использующимся в различных областях научного знания. В психологии, педагогике и смежных с ними науках предпринимаются попытки систематизировать и обобщить представления об активности человека. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты разных видов активности человека – коммуникативной, творческой и др., выполненные в рамках психолого-педагогических исследований.

Ключевые слова: активность, личность, коммуникативная активность, творческая активность, мышление, индивидуальная активность, коллективная активность.

Происходящие в настоящее время в российском обществе изменения предъявляют новые требования к активности каждого человека, отдельных социальных групп и общества в целом. Коренным образом меняется социокультурное пространство, ускоряются темпы жизни, поэтому всё более актуальными становятся понятия: активность, инициативность, самостоятельность и др. Интерес исследователей вызывают такие виды активности человека как социальная, коммуникативная, интеллектуальная, учебная, прогностическая, творческая и др. Что представляет собой активность? На каком этапе жизненного пути та или иная активность проявляется более интенсивно? К чему приводит активность? Чем отличается индивидуальная и коллективная активность? Как снизить негативные и повысить позитивные аспекты активности личности? Как регулировать и развивать активность? Эти вопросы решаются представителями гуманитарных и естественнонаучных наук.

Активность относится к фундаментальным понятиям, использующимся в различных областях научного знания. Термин «активность» происходит от латинского слова *activus* и означает энергичную, усиленную деятельность; деятельное участие в чем-либо; инициативность.

В философии активность рассматривается как имманентное свойство материи, как способ бытия материи, взаимодействия материальных объектов. В настоящее время назрела необходимость глубокого познания активности как наиболее общей характеристики бытия человека (Б.А. Вяткин, 2005; В.Л. Хайкин, 2000 и др.) и фактора развития его индивидуальности (Б.А. Вяткин и сотр., 1999; 2005). Как отмечает Б.А. Вяткин: «Уникальность феномена «человек», для которого характерно единство природы и общества, создает ему особое положение как объекту научного исследования. В этой области смыкаются интересы общественных, естественных и частично технических наук. Более того, растущая «антропологизация» различных отраслей знаний позволяет ряду ученых высказывать предположение, что современная наука находится на пути интеграции всех знаний о человеке» [2. с. 6].

Отношения человека с окружающим миром многообразны, а, следовательно, многообразны проявления его активности как субъекта бытия. Человек не существует как отдельно взятое существо, его сущность – между людьми, в пространстве человеческих отношений. Эта идея положена в основу культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Идея межсубъектности (междусубъектности) характерна для культурно-исторической традиции, в которой общение является формой онтогенетического становления человека. Но наиболее целостно и развернуто идея межсубъектности разработана С.Л. Рубинштейном. В его концепции один человек выступает в качестве условия (причины) существования

другого человека.

С.Л. Рубинштейн утвердил человека не как единичное существо, а как «коллективного субъекта». Идея межсубъектности приобретает все большую значимость для психологии, В.И. Слободчиков, автор онтологической концепции сознания, идет дальше, считая, что человек является не только условием существования другого, сколько вообще является онтологической возможностью существования другого. Эта возможность существования интерпретируется автором как возможность трансцендирования: «Человек по самой своей природе есть бытие для других. Человек есть существо, в природе которого мы находим стремление трансцендировать себя, стремление быть собой с другими» [9, с.171].

Выделяют проявления активности человека как субъекта бытия как когнитивная эмоциональная, коммуникативная, социальная, личностная, поведенческая, творческая и многие другие. Различные формы и виды активности пронизывают всю жизнедеятельность человека, его жизненный путь. Так, социальная активность, как отмечает К.А. Абульханова-Славская, может выступать в роли «координатора» жизни, проявляясь в «личностно окрашенной» деятельности, иначе говоря, человек делает все «в охотку». Социальная активность может являться и «дезинтегратором» жизни человека, представляя собой различные формы отклоняющегося поведения личности (разные варианты социального неучастия, уходы от решения проблем, «бойкоты» и т.п.), формы активного отрицания «навязываемых» авторитетов, правил.

Изучение активности имеет богатую традицию в отечественной психологии (К.А. Абульханова-Славская, М.Я. Басов, А.В. Брушлинский, Б.А. Вяткин, А.И. Крупнов, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.Л. Хайкин и др.). Но, как отмечает И.Г. Дубов: «Давно получившее права гражданства в психологической науке понятие «активность» имеет не то чтобы нелегкую, а прямо сказать, незавидную судьбу. Вкладываемые в данное понятие смыслы настолько разнообразны, что зачастую вступают в очевидное противоречие между собой» [6, с. 41]. В психологической науке отдельные понятия, относящиеся к сфере человеческой активности, не являются устоявшимися, однозначными, например, профессиональная активность, социальная активность, коммуникативная активность. Эти виды активности анализируются психологами и педагогами в контексте исследований профессионально-педагогической деятельности, стилей деятельности и стилей общения учителя, стилей коммуникативной активности учителей и учащихся. Л.М. Митина, рассматривая психологический механизм саморазвития учителя, впервые в научной литературе употребляет словосочетание «профессиональная активность», однако, не дает его определения. Ю.П. Поваренков, изучая проблемы профессионального становления личности, использует понятие «профессиональная активность» наряду с понятием «профессиональная деятельность», употребляя их как синонимы. Э.Ф.Зеер рассматривает сверхнормативную профессиональную активность как уровень реализации ведущей деятельности [5].

Профессиональная, коммуникативная и другие виды активности человека изучаются представителями пермской психологической школы под руководством Б.А. Вяткина, исследования активности проводятся в русле теории интегральной индивидуальности. Интегральная индивидуальность – это особый, выражающий индивидуальное своеобразие характер связи между всеми свойствами человека, т.е. целостная характеристика его индивидуальности. Интенсивное изучение условий развития интегральной индивидуальности, предпринятое в лаборатории Б.А. Вяткина показало, что человек сам начинает искать наиболее эффективные приемы и способы деятельности и общения в тех случаях, когда изменяются (повышаются) требования деятельности, т.е. когда он сам проявляет определенную активность [1]. В исследовании А.В. Краснова показана системообразующая функция профессиональной активности в структуре интегральной индивидуальности учителя, в исследовании С.А. Васюра – системообразующая функция коммуникативной активности в структуре интегральной индивидуальности подростков.

В последние годы в связи с социальным запросом по развитию коммуникативной активности личности, к этой проблеме обращаются представители педагогической науки: Т.А.Уракова (1998), С.А.Горохова (2006), Т.А.Карбушева (2007), Н.В.Поповицкая (2010), С.Ю.Горохова (2011), В.П.Козырева (2011) и др., рассматривая коммуникативную активность как свойство личности и как характеристику успешности межличностного общения [4; 5; 11; 12]. Обратимся к определениям коммуникативной активности, сформулированным в педагогических исследованиях:

интегративная личностная характеристика, определяющая уровень межличностного общения и характер межличностных отношений человека как субъекта собственной жизнедеятельности (Т.А.Уракова, 1998);

интегративное свойство личности, которое выражает степень потребности в общении, проявляется в готовности включиться в коммуникативную деятельность и осуществлять её наиболее оптимальными способами, направленными на достижение результатов этой деятельности (С.Ю. Горохова, 2011).

Как отмечается в этих исследованиях, важной составляющей педагогического процесса развития коммуникативной активности является педагогическая поддержка учащихся, которая рассматривается с позиций принципов субъектности, гуманизма, сотрудничества, развития, природосообразности и культуросообразности воспитания и обучения.

В педагогической науке также накоплен определенный теоретический фонд по проблеме активности учащихся в учебной деятельности (П.П. Блонский, Н.С. Лейтес, Г.И. Щукина, И.С. Якиманская и др.). Педагогические исследования в последнее время направлены также на разработку эффективных педагогических технологий, основной задачей которых является повышение качества обучения, сокращение сроков обучения и повышение активности учащихся в учебной деятельности, в усвоении учебного материала. Наряду с активными формами обучения всё шире используется интерактивное обучение, при котором учащиеся становятся участниками процесса изложения учебного материала, принимают активное участие в раскрытии отдельных вопросов новой темы. Отвечая на вопросы преподавателя, учащиеся сами находят ответы и ставят вопросы в рамках рассматриваемой темы, предлагают эффективные решения в процессе совместного обсуждения, тем самым, ускоряется понимание осваиваемой темы, повышается учебная активность, формируется самостоятельность, повышается самооценка, появляется уверенность в своих силах. Учащиеся находят эффективные решения проблем, делают открытия, изобретения, которые сделали известные ученые, изобретатели.

Рассмотрение психолого-педагогических проблем активности нам представляется особенно актуальным, потому что позволяет существенно повысить эффективность учебной и профессионально-педагогической деятельности. Анализ интеллектуальной, коммуникативной и других видов активности личности показывает, что резервы повышения эффективности учебной деятельности лежат в сфере коллективной работы учащихся. Поэтому важно выяснить взаимное влияние индивидуальной активности на результаты коллективной деятельности. По нашему мнению, индивидуальную активность можно сравнить с физическим процессом придания магнитных свойств материалу. Магнитные свойства отдельных частиц направлены в разные стороны, как и индивидуальная активность (см. Рис. 1а), а в определенных условиях

появляется общая ориентация, совпадающая с направлением каждой отдельной частицы. Общая активность команды единомышленников будет позитивно влиять на результативность совместной деятельности (см. Рис. 1б).

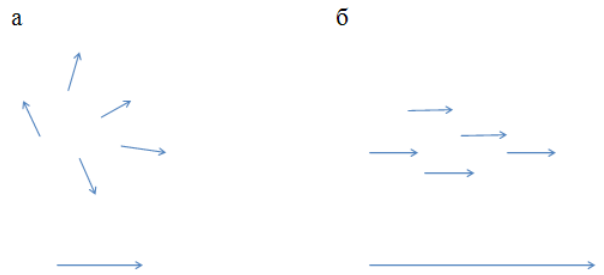


Рис. 1 - Проекция индивидуальной и коллективной активности.

Экстраполяция проблемы на педагогический контекст порождает вопросы о выявлении и использовании эффективных технологий для оптимизации индивидуальной активности учащихся. Какие технологии будут более эффективны в преобразовании, переориентации, согласовании активности? По нашему мнению, понимание принципов формирования и развития индивидуальной активности, факторов позитивно влияющих на этот процесс, взаимовлияние индивидуальной активности личности на уровень активности других участников позволит найти и факторы, влияющие на повышение уровня общей активности. Важной проблемой является и выявление степени влияния на общий результат различных видов индивидуальной активности. В частности, Эдвард де Боно [10] предлагает решать задачу, условно надевая последовательно 6 шляп, то есть использовать шесть различных типов мышления. По его мнению, творческая активность личности повышается в процессе «переодевания».

Использование нами такой технологии в процессе поиска решений творческих, инженерных задач подтверждает её эффективность, т.к. сокращается время генерации идей, творческая активность существенно возрастает. Красная шляпа означает эмоциональное мышление, черная – критическое, желтая – оптимистическое, зеленая шляпа – это творчество, синяя шляпа отвечает за управление мышлением, белая шляпа – за факты и цифры. Де Боно предлагает это делать индивидуально, играть последовательно определенную роль – роль человека с определенным типом мышления, объясняет, как и когда «примерить» каждый головной убор и научиться думать разными способами. Черная и желтая шляпы могут рассматриваться как составляющие процесса управления мышлением, то есть синей шляпы.

По мнению Р. Дж. Стернберга [11] отличительной особенностью интеллекта является наличие трех видов мышления: творческого, практического и аналитического. Он доказывает, что важнейшей предпосылкой успеха каждого человека в реальной жизни является так называемый «прикладной» (созидательный) интеллект. Рассматриваются три его составные части, выражаемые в трех способностях человека: творить (изобретать) нечто новое, осуществлять (воплощать) идею и анализировать результат, обстановку, ситуацию. Успех в жизни определяется практичностью и творческой силой интеллекта. В такой классификации, по нашему мнению отсутствует эмоциональная составляющая мышления. В наших исследованиях творческой активности (А.И.Карманчиков, 2004) мы опираемся на типологию личности, предложенную К.Г. Юнгом, в которой используются четыре шкалы: экстраверсия – интроверсия, интуиция – сенсорика, логика – этика, рациональность – иррациональность. Мы считаем, что можно выделить четыре основных стиля мышления: интуитивный, логический, стратегический и эмоциональный [8].

Сопоставление характеристик нескольких личностей может показать, в чем и насколько они могут быть полезны друг другу в ходе совместного решения проблемы. В частности, психологический анализ индивидуально-типологических свойств дается Л.Н. Собчик [5]. Предложенный исследовательницей индивидуально-типологический опросник позволяет определить ведущую тенденцию в структуре личности конкретного индивида, которая отражает преобладающий индивидуальный стиль поведения и преобладающий тип мышления. Опросник позволяет дать количественную оценку степени выраженности индивидуально-типологических особенностей.

Исследования индивидуальных психологических особенностей личности позволяют определить спектр возможной активности личности в решении определенного круга проблем. На Рис.2 отражены индивидуальные особенности личности А и личности В, в определённом приближении можно принять, что и эффективная активная деятельность может проявляться в тех же аспектах.

Определив психологические особенности конкретного человека, его характеристику по каждой шкале методики, можно говорить о том, на каком этапе творческой деятельности он будет наиболее эффективен в процессе поиска решения и каких качеств у него недостаточно, какой психологический тип личности мог бы восполнить этот пробел. Для всестороннего рассмотрения проблемы и комплексного прогнозирования оптимального её решения необходимы различные способности. Отобразив на циклограмме характеристику конкретной личности по каждой шкале (центр окружности – 0, а крайнее положение – 100 единиц), можно получить представление о её наиболее вероятной эффективной творческой деятельности.

На схеме наглядно показано преобладание характеристик INFP у личности А, а у личности В – ESTJ. В ходе совместной деятельности эти две личности смогут рассмотреть проблему с разных сторон. Это минимальный состав команды для системного рассмотрения проблемы. Если совместить две графические характеристики личности, то будет заполнено все пространство, что существенно увеличивает возможности «объединенной личности». Если процесс прогнозирования или поиска решения проблемы будет осуществлять одна из личностей, избежать одностороннего, однобокого подхода будет сложно.

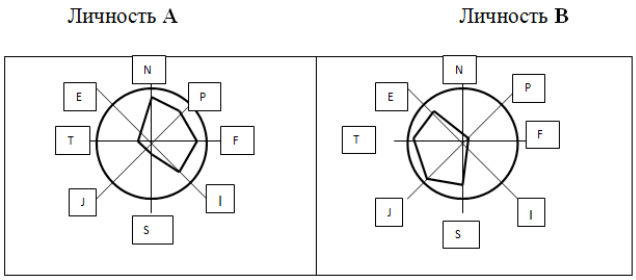


Рис. 2 - Схема индивидуальных психологических характеристик личности А и В

Условные обозначения: E - экстраверсия, I – интроверсия, N- интуиция, S – сенсорика, T – логика, F - этика, J – рациональность, P –иррациональность.

Нами выявлена определенная последовательность в процессе поиска решений творческих задач, этапы поиска решения проблемы с учетом той или иной активности [8]. Как правило, творческий процесс начинается с интуитивного (N) осмысления проблемы, необходима активность в этом спектре. Далее требуется сенсорика (S), когда учитываются конкретные аргументы и факты. Важно использовать в обсуждении проблемы активную позицию человека с развитой сенсорикой. Следующий

шаг иррациональный (P) – хаотичный или произвольный сбор информации о проблеме и возможных решениях этой проблемы, далее - рациональный (J) – планирование возможных путей реализации анализируемых вариантов решений. Пятый шаг – этика (F) - учет «человеческого фактора», насколько предлагаемое решение полезно, удобно, необходимо конкретному человеку. Далее осуществляется логический (T) анализ появившихся на предыдущих этапах новых решений, выбор оптимального решения в существующих условиях. Затем – процесс внутреннего осмысления всего процесса и полученного результата – интровертность (I). Главная задача на завершающем этапе – экстравертном (E) – активное коллективное обсуждение.

Понимание необходимой проявления активности, дает возможность формировать необходимый вид активности конкретной личности на определенном этапе совместной деятельности. Последовательная индивидуальная активность вместо стихийной совместной, т.е. результаты активной деятельности одной личности формируют активность другой личности, а результаты её деятельности будут формировать активность следующей личности, способной внести свой вклад в решение общей проблемы и так далее. В основе такой технологии поиска решений проблемы, как «мозговой штурм», лежит именно такой принцип работы команды. Иногда происходит активизация интеллектуальной деятельности не одной, а нескольких личностей. Необходимо добиваться активизации двух и более личностей, тогда можно наблюдать лавинообразный поток, генерацию оригинальных идей. Если на этом этапе будут высказываться критические замечания, то наблюдается обратный процесс. Таким образом, становится понятен механизм активизации и затухания интеллектуальной активности участников обсуждения.

Нами проведено исследование самооценки уровня активности студентов в различных сферах жизнедеятельности (исследованием охвачены студенты 1-2 курсов вузов г. Ижевска). На основе полученных данных можно утверждать, что высокий уровень активности студентов (более 60 % их общего числа участников исследования) проявляется в самостоятельности, отстаивании своей точки зрения, познавательной, коммуникативной и прогностической активности.

В другом исследовании нами изучалась самооценка творческих способностей и творческой активности у учащихся 6-7 классов общеобразовательных школ г. Ижевска в начале, середине и конце учебного года. Результаты исследования показывают, что у учащихся преобладает завышенная самооценка своих творческих способностей и своей творческой активности. Такой вывод можно сделать после анализа результатов тестирования учащихся и экспертных оценок педагогов в отношении тех же учащихся. Таким образом, возможности развития творческой активности учащихся будут различными, если учитывать индивидуальные психологические особенности личности учащегося. Родителям и учителям необходимо учитывать тип мышления ребенка, чтобы активизировать его учебную, интеллектуальную активность. Чтобы быть понятым разными по типу мышления учениками, педагогу необходимо излагать новый учебный материал по-разному, используя интуитивный, логический, стратегический и эмоциональный стиль мышления. Эта задача требует серьезных усилий, большого опыта, учета преобладающего типа мышления педагога. Один из вариантов решения этой проблемы изложение нового материала разными педагогами с различным типом мышления. Частично это решение реализовано в тех случаях, когда педагог излагает материал эмоционально, а в учебнике, как правило, он изложен логично, структурировано, последовательно. Ученик, воспринимая учебный материал, новую информацию в разных стилях, в различном изложении, лучше понимает и надолго запоминает эту информацию.

Результаты проведенного исследования [8] подтверждают один из важных аспектов формирования творческих групп, проявляющих активность в какой-либо деятельности, в обсуждении и поиске решения проблемы. Это еще один аргумент в пользу коллективных форм обучения и творчества.

Итак, развитие активности человека в различных сферах жизнедеятельности является одной из приоритетных задач современного общества. Научный интерес к проблемам активности является неослабевающим в психологии и педагогике, он связан с расширением границ методологического понимания сущности человеческих возможностей. Теоретические и прикладные исследования активности, осуществляемые представителями психологической и педагогической наук, приобретают все большую актуальность в связи с тем, что становятся основой для решения социально-прикладных задач в сфере образования, воспитания, таких как оптимальное взаимодействие человека с другими людьми, активность субъектов обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Боно Э. Шесть шляп мышления. – СПб.: Питер Паблишинг, 1997. – 256 с.

2. Вяткин Б.А. Понятие интегральной индивидуальности // Интегральная индивидуальность человека и ее развитие. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. С.6-28.

3. Вяткин, Б. А. Избранные психологические исследования индивидуальности: теория, эксперимент, практика/Б.А.Вяткин; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь: Кн. мир, 2005. – 392 с.

4. Горохова, С. А. Организационно-педагогические условия развития коммуникативной активности студентов вуза: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01/ Горохова С. А. – Н. Новгород, 2006. – 18 с.

5. Горохова, С. Ю. Развитие коммуникативной активности учащихся сельских школ во внеурочной деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Горохова С.Ю. – Архангельск, 2011. – 23 с.

6. Дубов, И.Г. Содержание категории «активность» в отечественной психологии/И.Г.Дубов//Социальная психология и общество. – 2010. – №1. – С. 40–61.

7. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебн. пособие. М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.

8. Карманчиков А.И. Педагогические условия творческой активности учащихся в системе дополнительного образования: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01/ Карманчиков А. И.. Ижевск, 2004.

9. Слободчиков В.И, Исаев Е.И. Психология человека. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

10. Собчик Л.Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений. Практическое руководство. - СПб: изд. «Речь», 2002. – 96 с.

11. Поповицкая, Н. В. Развитие речевой культуры младших школьников как средство обеспечения коммуникативной активности: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01/ Поповицкая Н. В. – М., 2010. – 27с.

12. Уракова, Т. В. Становление коммуникативной активности младших школьников в условиях развивающей среды: дис. …канд. пед. наук: 13.00.0/ Уракова Т. В. – Саратов, 1998. – 151 с.

13. Хайкин, В.Л. Активность (характеристики и развитие)/В.Л. Хайкин. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 448 с.

14. Sternberg, Robert J. (1987). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. - Cambridge: Cambridge University Press. - XVI, 411 p.

HUMAN ACTIVITY IN THE TROUBLED FIELD OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

© 2015

A.I. Karmanchikov, ph.d., assistant professor of engineering disciplines
S.A.Vasyura, ph.d., assistant professor, department of general psychology
Udmurt State University, Izhevsk (Russia)

Abstract. At present, there is the accelerated pace of life, increasing the rate of the socio-economic processes, so the main requirement of society to the individual is to increase the activity. The activity refers to the fundamental concepts used in various fields of scientific knowledge. In psychology, pedagogy, and related sciences, attempts to organize and summarize ideas about human activity. The article discusses the theoretical and practical aspects of different types of human activity - communicative, creative, et al., performed in the framework of psychological and educational research.

Keywords: activity, personality, communicative activity, creative activity, thinking, individual activity, collective activity.

УДК 801:001.8

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ГЕНДЕР»: СОЦИАЛЬНЫЙ И БИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОЛ ЧЕЛОВЕКА

© 2015

Г.Н. Гахраманова, доктор философии по психологии,
заместитель декана факультета Усовершенствования
Азербайджанский Государственный Педагогический Университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Анализ социально-психологической литературы по проблеме гендера не позволяет дать четкого, однозначного определения данному понятию. Обусловлено это, в первую очередь, отражением методологических принципов гендерных исследований, заключающихся в множественности, плюрализме, конструктивизме понимания данного термина, во-вторых, в динамизме самого означаемого данным понятием явления, зависящего от культурного, социального контекста, от специфики гендерных отношений в различных обществах, этнических группах, классах, поколениях в разные исторические периоды.

Ключевые слова: гендерный детерминант, статус пола, половой диморфизм, пространственная ориентация, территориальное поведение.

Общеизвестно, что половой диморфизм относится к числу фундаментальных, постоянных характеристик человеческого онтогенеза, а половое разделение труда в той или иной форме существует в любом обществе.

Анализ проблемы адаптации биологически заданных половых различий в современных исследованиях позволяет утверждать, что вопреки обыденным представлениям, половая принадлежность индивида «дана» ему не чисто биологически, а представляет собой «результат сложного биосоциального процесса, соединяющего онтогенез, половую социализацию и развитие самосознания».

Исследования детерминант половых различий можно условно разделить на два генеральных направления.

К первому можно отнести работы, в которых исследуются биологически заданные репродуктивные роли с позиции фундаментальных представлений психофизиологии и биологии. Второе представлено исследованиями, доказывающими, что биологические различия создают возможность для дальнейшей дифференциации мужчин и женщин в обществе, но отнюдь не определяют ее наличие и направление.

Среди исследователей первого направления преобладает мнение, что особенности поведения мужчин и женщин детерминированы генетически и гуморально.

Так, согласно так называемому нейроандрогенетическому подходу Л.Эллиса, гендерные различия в поведении сформированы в результате воздействия на мозг андрогенов (половых гормонов, доминирующих у мужчин).

На основании экспериментальных исследований влияния уровня андрогенов на особенности поведения, Л.Эллис установил двенадцать устойчивых поведенческих реакций, связанных с мужским полом, т.е. находящихся под андрогенетическим контролем. К таким реакциям -»врожденным стратегиям» в терминологии Л.Эллиса, - относятся:

- агрессивное поведение;
- наступательное эротическое поведение;
- пространственная ориентация;
- территориальное поведение;
- выносливость к боли;
- медленное усвоение оборонительных рефлексов;
- слабое проявление эмоциональных реакций в ответ на угрозу;
- настойчивость, или персистентность при выполнении задания без подкрепления;
- слабая связь с ближайшими родственниками;
- периферизация (тяга к созданию «групп» у подростков);
- поиск приключений, новых и сложных раздражителей;
- «хищническое поведение», связанное с охотой [9; 541].

В исследовании В.Г.Горшкова была рассмотрена эволюционно-значимая функция биологического пола как средства выживания за счет накопления генетической информации. Было показано, что половое размножение связано с колоссальными энергопотерями, что компенсируется величиной генома (а соответственно и большим количеством генетической информации).

«Развитие мозга и необходимость усвоения культурной информации привели к удлинению детства, - пишет В. Г. Горшков, со ссылкой на других авторов, - что увеличило энергетические затраты на воспитание детей. Мать оказалась не в состоянии воспитывать ребенка самостоятельно. Это привело к возникновению семьи, основанной на генетически закрепленной мужской любви и доброте, то есть стремлении мужчин к заботе о матерях и их детях» [3; 207].

Идею о биохимическом детерминизме психологической идентификации ребенка развивал П. Н. Блонский. В частности, он подчеркивал, что в раннем возрасте половые центры дифференцированы слабо, что приводит к существованию «разлитой эротики» у детей [1;163].

Одним из первых психологов, подчеркивавших необходимость комплексного подхода к вопросу половых различий, был Н.Е.Румянцев. «Половые переживания – пишет он, - совсем не являются чисто физиологическими отправлениями, уход за которыми – дело только

врача гигиениста, они так тесно переплетены со всеми другими душевными переживаниями, оказывают на последние такое сильное воздействие, что их необходимо рассматривать с психологической точки зрения» [8; 61].

Л.С.Выготский разработал концепцию психического развития ребенка, в которой одной из сторон является его половое развитие. Исходя из разработанного им положения о переживании, как основной единице социальной ситуации развития, в которой соединены внешние и внутренние факторы, воздействующие на психику, Л.С.Выготский и в половом переживании ребенка выделяет эти две стороны - собственные сексуальные инстинкты развивающегося ребенка и реакцию взрослых на его половое поведение, нормы и обязанности, которые они на него налагают.

Половой фактор, подчеркивает С.Л.Рубинштейн, является не рассудочным, а органически-эмоционально-волевым, поэтому он, в основном, реализуется в поведении. В качестве главного механизма развития полового поведения С.Л.Рубинштейн считает бессознательную имитацию и подражание детей [7; 38].

М.Мид выдвигает, что многие (если не все) черты характера, которые мы привыкли считать мужскими или женскими, связаны с полом так же поверхностно, как те манеры, одежда, прически и поведение, которые в различные периоды общество приписывает тому или другому полу [5; 204].

В настоящее время в научной литературе используются два термина, обозначающие пол человека. Биологический пол («sex» в англоязычной литературе) и социальный (соответственно, «gender»).

Биологический пол определяется как «совокупность контрастирующих генеративных признаков особей одного вида», а социальный или «гендер» –как комплекс соматических, репродуктивных, социокультурных и поведенческих характеристик, обеспечивающих индивиду личный, социальный и правовой статус мужчины и женщины.

При изучении сходств и различий психологических особенностей мужчин и женщин принято применять понятия «пол» и «гендер». К концу XX века сложилось два научных направления исследующих эти явления - психология половых различий и гендерная психология. Эти направления тесно взаимосвязаны, но не тождественны. Так, психология половых различий (как раздел дифференциальной психологии) рассматривает генетические, морфологические и гормональные критерии разделения индивидов на мужчин и женщин, «различия между индивидами, обусловленные или опосредованные их половой принадлежностью или ассоциирующиеся с ней» [6; 277]. Тогда как гендерная психология дает социально-психологическую характеристику личности, определенную его биологическим полом, влиянием культуры и общества.

Как отмечает в своем исследовании Н.Г. Малышева, многие явления, которые первоначально объяснялись биологическими особенностями функционирования организма, в результате оказались тесно связанными с культурными традициями жизнедеятельности особи. В результате чего в семидесятых годах двадцатого века возникает интерес к такому концепту, как «гендер». Именно для разделения природных и социальных влияний был введен данный термин. «Введение термина «гендер» было революционным для наук о человеке, поскольку обосновывало наличие социальных детерминант биологических на первый взгляд, процессов, чем существенно расширяло феноменологию и объяснительную, практическую ценность многих исследований, посвященных вопросам пола» [4; 124].

Термин «gender», в переводе с английского означает грамматическую категорию рода, классификацию индивидов по полу или сам пол. Поэтому довольно часто в научных статьях понятия «гендер» и «пол» синонимизируются. Чтобы четко развести эти понятия, считаем необходимым проанализировать историю становления данного конструкта.

Первые попытки нахождения различий в понятиях «пол» и «гендер» были сделаны еще в 1968 году психологом Р. Столлером. Несомненно, что до Р. Столлера в социально-философских и политических концепциях (XVIII-XX в.) Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо и Дж. С. Милля, Ш. Фурье, К.А. Сен Симона и Р. Оуэна развивались основы теории прав мужчин и женщин, а в работах представителей Франкфуртской школы (З. Фрейд, В. Райх, М. Мид, Г. Маркуз и др.) сексуальность человека стала рассматриваться не только в социальном, но и политическом контекстах. Позже эти идеи были поддержаны феминистскими антропологами. Так, в середине 70-х годов XX в. с выходом сборника «Женщины, Культура и Общество» (М. Розальдо и Л. Ламфер), антологии «К антропологии женщин» под редакцией Р. Рейтер официально признается феминистское направление антропологического знания. Можно констатировать, что с 70-х годов XX века начался новый этап исследований, где женщины занимали стержневые позиции в теоретическом и эмпирическом анализе. Понятие «гендер», в этот период, стало одной из важнейших антропологических категорий, наравне с такими терминами, как «класс», «раса», «этнос». В настоящее время феминизм рассматривается, прежде всего, как альтернатива философской концепции социокультурного развития. Вместе с тем, следует отметить, что в течение довольно продолжительного периода феминизм рассматривался как идеология равноправия мужчин и женщин, как социальное и политическое движение.

Первые попытки научного определения понятия «гендер» были предприняты психоаналитиком Г. Рабин. Используя методы структурной антропологии и психоанализа, Г. Рабин изучала факторы обмена женщин между мужчинами в первобытном обществе. В результате автор приходит к выводу, что именно обмен способствовал становлению мужской власти, при которой женщины считаются биологическими существами, принадлежащими только к семье. С этих позиций разрабатывается «...пологендерная система как набор соглашений» [11; 145].

Следующей существенной для конкретизации понятий «пол» и «ген-дер», а также и для развития самой гендерной теории стала работа Р. Унгер «О редефиниции понятий «пол» и «гендер». В этой работе автор предлагает употреблять слово «sex» только в отношении биологических характеристик человека, а понятие «гендер» только в социально-культурных и психологических аспектах, т.е. в тех обстоятельствах, которые относятся к ролям, чертам, нормам, и стереотипам, считающимся типичными для мужчин или для женщин.

Для дальнейшего развития гендерной теории одной из значимых работ, стала книга А. Рич «Материнство как опыт и институт» [10; 185]. В ней автор выдвигает идею о гендере как стратификационной категории, т.е. А. Рич считает, что гендер не является целостной, неделимой категорией, согласно которой все женщины одинаковы, а, скорее, является частью системы властных компонентов. То есть, гендер у нее - это специфическая система, взаимосвязанная со стратификационными категориями.

Процесс формирования гендера в движении от биологического к социальному не так тривиален, как кажется на первый взгляд и прошел в своем развитии не один этап. Схема статусно-структурного движения гендера была представлена Д. Ломбером. Согласно данной схеме, первоначально пол (sex) рассматривался как биологическая категория, как сочетание генов, определенный набор хромосом; в дальнейшем пол (sex) рассматривался как социальная категория, которая предназначена от рождения; следующий этап - половая (sex-gender) идентичность как осознание себя в роли представителя того или иного пола, ощущение своего тела как мужского или женского, осознание, в социальном контексте, сво-

ей принадлежности к определенному полу; четвертый этап - пол (gender) как процесс - научение, обучение, формирование поведенческих действий, которые приобретаешь в результате усвоения определенного гендерного статуса; и последний - пол (gender) как структура, как статус, который человек приобретает в общественной структуре установленных отношений между полами.

Понимание гендера как социокультурного конструкта, детерминирующего весь образ жизни представителей того или иного пола, привело к терминологической путанице таких понятий, как «гендер» и «половая роль». Считаем необходимым дифференцировать данные понятия.

В социальной психологии «роль пола» понимается как модель, как некая форма социального поведения, специфический набор ожиданий и требований, предъявляемых обществом к лицам женского, мужского пола, как явление непостоянное, как некий континиум, действующий в определенных ситуациях, который легко сменяется на другие, более эффективные ролевые модели, тогда как «гендер» отражается в каждом действии, поступке, поведении человека и «от него невозможно отказаться, сменить на другой». В дифференциальной психологии половые роли рассматриваются как взаимодополняющие и каждой из них приписывается конкретное содержание (женщины экспрессивны, чувствительны и т.п., мужчины рациональны, доминантны) и это нормативно одобряемый образец поведения мужчины и женщины, тогда как гендер, по мнению Е.А. Здравомысловой и А.А. Темкиной, описывает в социокультурном контексте отношения неравенства и подчинения между мужчинами и женщинами.

Несмотря на существующие расхождения в понимании и употреблении термин «гендер», на сегодняшний день отечественным ученым О.А. Ворониной [2; 42] выделены три основных подхода к пониманию гендера и проведении в рамках данного подхода исследований.

Согласно первому подходу, гендер понимается как особая социальная категория, в социально-психологических исследованиях анализируется непосредственно процесс конструирования гендера. Данный подход основан на двух постулатах: 1) гендер конструируется посредством разделения труда, социализации, системой гендерных ролей, средствами массовой информации, семьей; 2) гендер строится самими индивидами на основе гендерной идентификации, принятия, заданных обществом норм, осознание этих норм и подстраивания под них через демонстрацию манеры поведения;, одежду и т.п. Иными словами, это постоянно продолжающийся процесс создания и воспроизводства социальных институтов, значений, идентичностей. В данном контексте исследователи изучают модель социальных отношений между мужчинами и женщинами, конструируемую основными общественными институтами. В данном контексте гендер выступает социальной конструкцией.

Второй подход связан с рассмотрением гендера как стратификационной или вспомогательной категории, на основе которой выстраиваются упорядоченные отношения в социуме подобно возрасту, классу, расе.

Согласно стратификационной категории гендера, женщины угнетаются, подавляются, унижаются, а мужчины являются угнетателями вне зависимости от возрастной, классовой или этнической, принадлежности; согласно вспомогательной - каждая возрастная, классовая, этническая группа имеет свои собственные представления и формы претворения жизненных отношений.

И, наконец, третий подход рассматривает гендер как культурную мета-фору; он широко используется в культурологических исследованиях и опирается на укоренившиеся определенные установки и ценностные ориентации в отношении мужского (как рационального, духовного, божественного) и женского (как чувственного, телесного, греховного). Мужское и женское начало на уровне символического аспекта предполагаются в виде элементов культурно-символических рядов, а явления и понятия становятся гендерными.

В рамках нашего исследования, рассматривающего гендерные особенности внутриличностных конфликтов, наибольшие возможности для решения данной психологической проблемы представляет первый подход, согласно которому гендер понимается как специфический набор культурных характеристик, определяющих нормы поведения и позиций, ассоциирующихся в обществе как мужские и женские. Несмотря на то, что внутриличностные конфликты считаются скрытыми и часто неосознанными, личность, являясь существом социальным, сознательным и самостоятельным, способна разрешать внутренние конфликты, руководствуясь сознательно сформулированной программой, стратегиями совладающего поведения, проявляющимися в активности и субъективности человека с учетом гендерной специфики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Блонский П.П. Очерки детской сексуальности. Избр. педагогические и психологические сочинения. М., Т.I, 1979, 342 с.

2. Воронина О.А. Гендер // Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой. М.: Информация - XXI век, 2002, 344 с.

3. Горшков В.Г. Физические и биологические основы устойчивости жизни. - М., 1995, 348 с.

4. Малышева М. М. Современный патриархат. Социально-экономическое эссе. М., 2001. 244 с.

5. Мид М. «Культура и мир детства: избранные произведения». М., Наука, 1991, 380 с.

6. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. СПб., 2003, 436 с.

7 Рубинштейн С.Л. Вопрос о совместном обучении в свете современной педагогики. М., 1912 342 с.

8. Румянцев Н.Е. Проблемы полового воспитания с психологической точки зрения. Спб.,1914, 304 с.

9. Ellis L. Evidence of neuroandrogemc etiology of sex roles from a combined analysis of human, non human primate and non primate mammalian studies. J. of person individ. diff. 1986, VoL7, № 4, p.519-552.

10. Rich A. Of Women Born: Motherhood as Experience and Institutions. WW. New York-London: Norton

11. Rubin G. The Traffic in Women: Notes on the “Political Economy” of Sex II Women, Culture and Society. Stanford (Cal), 1974. 248 p. & Company, 1986. 325p.

THE DEFINITION OF “GENDER”: SOCIAL AND BIOLOGICAL SEX OF A PERSON

© 2015

G.N. Gahramanova, Doctor of Philosophy in Psychology, Deputy Dean of the Faculty of Advanced

Azerbaijan State Pedagogical University, Baku (Azerbaijan)

Abstract. Analysis of the socio-psychological literature on gender does not allow a clear, unambiguous definition of this concept. This is due, primarily, a reflection of the methodological principles of gender studies, consisting in multiplicity, pluralism, constructivism understanding of the term, and secondly, in the dynamism of this concept signified phenomenon, which depends on the cultural, social context, on the specifics of gender relations in different societies , ethnic groups, classes, generations in different historical periods.

Key words: determinative gender, status of gender, sexual dimorphism, spatial orientation, territorial behavior.

УДК 159.922.8

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, доцент кафедры «Психологии труда и предпринимательства»
А.А. Галиуллина, старший преподаватель кафедры «Психологии развития и психофизиологии»
Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)

Аннотация. В данной статье авторами 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. А также 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.

Ключевые слова: суицидальное поведение; психоэмоциональное здоровье подростков; психодиагностика, психокоррекция, психопрофилактика, просветительская работа; адаптация подростков.

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 году покончили жизнь самоубийством 27 подростков, в 2012 году – 19 подростков, в 2013 году – 17 подростков, а в 2014 году –21 случай завершенного суицида.

Суицид, как отмечает А.А. Смирнова, с точки зрения социологии - 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 включение суицида к девиантным формам поведения является лишь констатацией, которая не может раскрыть всю социально - психологическую природу данного явления [25].

Г.С. Галстян рассматривает суицид несовершеннолетних как крайнюю форму девиантного поведения [5]. 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, т.е. имеет комплексный характер [19].

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 [24]. Положение молодого поколения в современном российском обществе, с точки зрения Г.Е. Зборовского, отличается сложностью, ситуативностью и прагматичностью [9].

Деформация социальных институтов, деградация моральных устоев, напряженность социальных отношений, по мнению К. Бигг [2], А. Кириленко, А. Кулагина [2], 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 [20]. Э. Дюркгейм связывал девиацию с резкими социальными изменениями [8]. Р. Мертон [18] и А. Коэн рассматривали девиацию как следствие отсутствия у определенной части населения возможности для достижения успеха [14]. В.И. Чупрунов, Ю.И. Зубок, К. Уйльяме 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 [27]. 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 [29].

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 [12].

В ряде работ А.Г. Амбрумовой, *Л.*Я. Жезловой и других авторов [1], подростковый суицид рассматривается с медицинской, психологической, правовой точек зрения, однако с позиции педагогики проблема не достаточно 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 [6]. Целостному пониманию проблемы подростковых суицидов способствовало рассмотрение в работах психологов В. Вилюнаса [4], К. Изарда [10], А.М. Прихожан [21], Я. Рейковского [22], Л.В. Тарабакиной [26] 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, Н.Д. Кибрик [1, 11], и др.

Современный подросток, зачастую освобожденный от патерналистской опеки со стороны общества, подчеркивают авторы Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, он 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 [13]. Авторами Л.И. Божович [3], И.В. Дубровиной [7] и другими 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, психическая организация подростка становится крайне уязвимой: для них 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 были привлечены 176 подростков в возрасте 15-17 лет (учащиеся учебных заведений г. Казани). 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 отражено 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 (рисунок 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 _____

Рисунок 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 [16]. При этом наличие психоэмоционального стресса, особенности переживаемого личностного конфликта находят достаточно убедительное выражение в анализе предпочтений конкретным цветом 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 [1, 17], 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 указывают 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 [16, 23].указывают на определённую 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 данным В.Т. Кондрашенко [28] суицидальные действия, совершаемые психоастениками, по мнению автора, заранее продуманы и рассчитаны на зрителя, как и суицидальные действия сенситивных подростков, которые часто бывают внезапны для окружающих. Наиболее характерно 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 «несерьёзный», демонстративный характер. Для гипертимных подростков 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 выше перечисленные акцентуации нами обращалось особое внимание.

Таким образом, нами был определен валидный и адекватный целям проекта диагностический инструментарий, а указанные показатели легли в основу разработанной нами «**Карты психоэмоционального здоровья подростка»** (Карта ПЭЗ), в которой впоследствии фиксировались данные подростков группы риска.

При выполнении диагностического этапа проекта исполнители, на основании заключенных договоров с учебными заведениями, и с учетом учебного расписания учащихся, получили доступ к исследуемым группам подростков. Всего 176 испытуемых обоего пола в возрасте от 15 до 17 лет.

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 (рисунок 1 и в таблица 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 видно, что большая часть подростков отнесена к группе относительного благополучия, что указывает о среднем уровне адаптационного потенциала подростков. Однако, 12 учащихся (7%), ввиду присутствия в их Картах ПЭЗ ряда пограничных и критических значений, были отнесены в группу риска.

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.

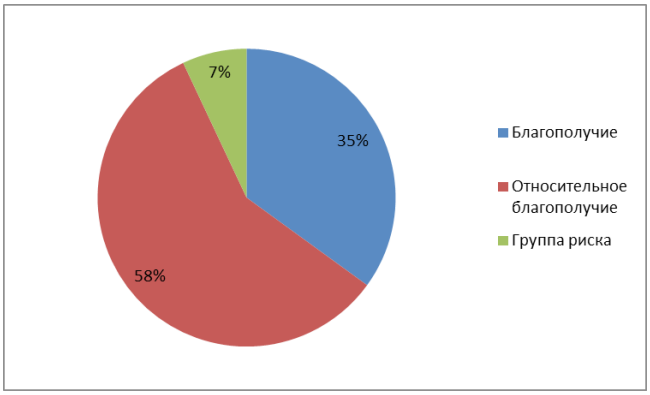


Рисунок 2 - Процентное соотношение групп подростков (n=176) по статусам психоэмоционального благополучия

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),
- арттерапия (работа со страхами, внутренним напряжением),
- работа с метафорическимим 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.

При решении коррекционных задач использованы 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), арттерапия (рисунки, метафорические карты), релаксовые упражнения.

Впоследствии была проведена фиксация результатов вторичной диагностики и отражение содержания консультативно-коррекционной работы психолога-консультанта в «Карте психоэмоционального здоровья подростка»; составлены заключения и рекомендации (таблица 2, 3).

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)	**Первичн. диагностика**	**Вторичн. 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

(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 ещё 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 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, 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 - подро-

стов, рекомендации по профилактике суицидов среди подростков [3].

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 повышение психологической грамотности их учителей и родителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Амбрумова А.Г., Жезлова Л.Я. Методические рекомендации по профилактике суицидальных действий в детском и подростковом возрасте. М., 1978.

2. Бигг К., Кириленко А., Кулагина А. (электронный ресурс).- Режим доступа: http:svobodamews.ru. Дети убивают себя, почему?

3. Божович Л.И. Психология формирования личности,-М., 1995.

4. Вилюнас В., Психология эмоциональнь явлений. М., 1996.

5. Галстян Г.С. Суицид несовершеннолетних как крайняя форма девиантного поведения. Путь в науку: Материалы ежегодной конференции аспирантов. Ростов- на - Дону. 2010.

6. Герасимов В.Н. Основы превентивной педагогики. М., 1995.

7. Дубровина И.В. Практическая психологи образования. М.: Сфера, 1997.

8. Дюркгейм Э. Самоубийство. Социологический этюд. СПб: изд. Н.П. Карбасникова, 1912.

9. Зборовский Г.Е. Социологические исследования. 2012 г. № 8.

10. Изард К. Эмоции человека. М., 1980.

11. Кибрик Н.Д. Профилактика дезадаптаци суицидального поведения у обучающейся молодежи. Методические рекомендации, М., 1988.

12. Кий Н.М. Педагогическая профилактика суицидального поведения подростков. Автореферат диссертации на соискание ученой степени к.пед.н. Петропавловск - Камчатский. 2005.

13. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии,- 1997. № 3.

14. Коэн А. Исследование проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения.// Социология сегодня. Проблемы и перспективы. М. Прогресс.

15. Кучер А.А., Волкова А.Н. Выявление суицидального риска у детей // Вестник психосоциальной и коррекционно - реабилитационной работы. 2001.- № 3.

16. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Изд. 2-е доп. и перераб. - Л.: Медицина, 1983. – 375 с.

17. Методические рекомендации по профилактике суицида среди детей и подростков в образовательных учреждениях. - http://yandex.ru/clck/jsredir

18. Мертон Р. Социальная структура и аномия// Социология преступности. М., 1970. Издательство “Прогресс”.

19. Михайлов А.П. Этиология девиантного поведения несовершеннолетних.- Майкоп. 2006.

20. Парсонс Т. Система современных обществ . - М.,1998.

21. Прихожан А.М. Психология неудачника : Сфера, 1997.

22. Рейковский Я. Экспериментальная психопогия эмоций. М., 1980.

23. Сакович Н.А. Диалоги на Аидовом пороге. Сказкотерапия в профилактике и коррекции суицидального поведения подростков. — М. Генезис. 2012 г. – 215 с.

24. Смирнов В.А. Социально - психологические проблемы молодежи Российской провинции// Вестник Московского университета, 2008.№ 8.

25. Смирнова А.А. Опасный возраст// Спортивная жизнь России. 2007. №8.

26. Тарабакина Л.В. Эмоциональное здоровье. Школьная теория и практика психологического сопровождения. Автореферат дис. докт. псих. наук. Н.Новгород., 2000.

27. Чупрунов В.И., Зубок Ю.И., Уйльяме К. Молодежь в обществе риска. М., 2003.

28. Шурыгина Ю.Ю. Научно-практические основы здоровья, 2009.

29. Яковлева Т.В., Терлецкая Р.Н., Иванова А.Е., Семенова В.Г., Антонова Е.В. Медицинские и социальные проблемы смертно сти подростков в России/ Здравоохранение Российской Федерации. 2009. № 5.

PSYCHO-EMOTIONAL HEALTH OF ADOLESCENTS AS A BASIS FOR THE STABILITY OF THE INDIVIDUAL TO THE FACTORS PROVOKING SUICIDE

© 2015

G. V. Yusupova, candidate of psychological sciences, head of the chair “General Psychology”
N.G. Klimanova, candidate of psychological sciences, head of the chair «Psychology of work and business psychology»
A.A. Galiullina, Senior Lecturer in «Psychology and Psychophysiology»
Institute of economy, management and law, Kazan (Russia)

Abstract. The article focuses on the problem of psycho-emotional health of adolescents and timely revealing prone to suicidal behavior. The problems also studied in the article include: prophylaxis, psycho-correction and psycho-emotional health of adolescents at risk; awareness-building activities among adults, parents and educators. The ideas to be popularized among the above mentioned groups of people are follows: psychological peculiarities of adolescence age, relationship between parents and children. The article also provides recommendations on prophylaxis of suicides among adolescents. Lack of attention to the problem of emotional well-being during the early stages of personality development leads to adolescents social maladjustment. Timely and high quality diagnostics of children’s psycho-emotional health allows to take adequate corrective measures to prevent undesirable tendencies in a personality development, to prevent problems in school and out of school activities of adolescents , including suicides. The article also contains the description of experiment and empirical data on the adolescents prone to suicides. The experience received and described can be of use by experts in developmental psychology and pedagogy, parents and class teachers.

Key words: suicidal behavior, psycho-emotional health of adolescents, psychological testing, psycho-correction, prophylaxis, awareness-building, adolescent adaptation.

УДК 159.99

ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗИ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА, ЗАНИМАЮЩЕГОСЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

© 2015

А.М. Первитская, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая и социальная психология»,
Курганский государственный университет, Курган (Россия)

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности связей стилей семейного воспитания с мотивационной сферой младших школьников, занимающихся творческой деятельностью. Формирование личности ребенка закладывается в семье, под воздействием родительской любви во имя его будущего, под воздействием авторитета родителей, семейных традиций. В процессе воспитания ребёнка необходимо учитывать специфику детского творчества, интересы и творческую мотивацию. Невозможно требовать от ребёнка «взрослого» отношения к его творчеству, что характерно для многих родителей. Не «ломать» и «исправлять», а направлять и соучаствовать в творческом процессе – правильный подход в воспитании творческой личности. Немаловажно знать и учитывать, а главное – понимать, психологические особенности творческих детей. Дети, в которых творческий потенциал был заложен с рождения, заметно отличаются от своих сверстников. Родителям и учителям, наставникам и воспитателям совершенно необходимо знать эти факторы и постоянно руководствоваться ими в процессе воспитания ребёнка. Здесь весьма актуален медицинский принцип «не навредить», поскольку ошибки допущенные родителями в период наиболее интенсивного личностного развития детей, как правило, неисправимы. Они могут не только приостановить развитие творческой личности, но и сломать жизнь человека в конечном итоге.

Ключевые слова: семья, творчество, стиль семейного воспитания, стратегия воспитания, мотивация достижения успеха, мотивация избегания неудач, младший школьник.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Ученые разных направлений: психологи, педагоги, социологи, сходятся в том, что одним из основных средовых факторов, определяющих развитие способностей ребенка, является семья. Правильное понимание потребностей ребёнка откроет нужный подход к нему, создаст доверительные отношения. Разделяя его интересы, родители, тем самым, становятся его друзьями. Мотивационная сфера как основной фактор творчества, стимулирующая ребёнка к действию, должна учитываться педагогами и родителями в первую очередь.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. В настоящее время, как показывают исследования (К.Ю. Белая [1], Н.Е. Веракса [2], Н.С. Денисенкова [3], Т.В. Доронова [4], Л.Б. Шнейдер [5] и др.), в современном российском обществе семья (родители, бабушки и дедушки, другие родственники) проявляет все большую заинтересованность именно в творческом развитии ребенка. В связи с этим с особой остротой встает вопрос о том, какую роль играет семья в развитии творческих способностей ребенка, как она влияет на этот процесс, чем может помочь развитию интеллекта и креативности школьника.

В работах Е.Л. Пороцкой и В.Ф. Спиридонова было выявлено, что значительное влияние на интеллектуальное и творческое развитие младших школьников оказывают позиция по отношению к развитию (активная или пассивная). При положительном отношении родители всячески поощряют интеллектуальное развитие, радуются успехам малыша в этой области, поддерживают его творческую активность. В этом случае у ребенка появляется стимул к дальнейшему самосовершенствованию, что положительно сказывается на уровне его умственного развития. Если же родители никак не выражают своего отношения к способностям ребенка, а тем более, если выказывают недовольство тем, что ребенок отличается от других, то в этом случае может отсутствовать стимул к достижению новых результатов, стремление познать, учиться новому, а, следовательно, снижается активность познавательного развития [6].

Формирование целей статьи (постановка задания). Настоящая работа посвящена исследованию роли семьи в развитии творческих способностей ребёнка, роли семейного воспитания в стимуляции творческого подхода к решению многих, возникающих у ребёнка проблем и задач. Тема эта, безусловно, важная, поскольку современное, динамично развивающееся общество нуждается в творческих личностях, мотивированных на успех. Именно в семье закладывается фундамент жизненных позиций новой личности, её адаптации в этом мире. Гипотеза исследования: проявления мотивационной сферы детей младшего школьного возраста, занимающихся творческой деятельностью, связаны со стилем семейного воспитания. В выборку вошли дети младшего дошкольного возраста, занимающиеся творческой деятельностью, и их родители.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Проведя исследование с участием родителей младших школьников, с целью выявления стиля семейного воспитания и стратегий семейного воспитания, мы получили следующие результаты.

Методика диагностики родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столин [7] (рисунок 1).

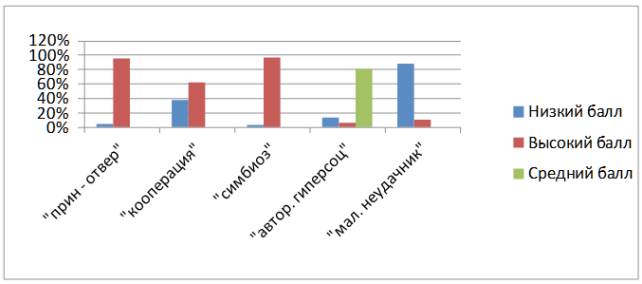


Рисунок 1 – Проявления стилей семейного воспитания в семьях детей, занимающихся творчеством

Итак, в группе родителей, чьи дети занимаются творчеством, отмечается высокий уровень принятия, симбиоза и кооперации, низкий уровень по шкале «Маленький неудачник» и средние баллы по шкале «Авторитарная гиперсоциализация», что можно трактовать как выраженное положительное отношение к детям, одобрение. Родители стараются всеми силами помогать и поддерживать своих детей, они искренне гордятся и интересуются достижениями. Чаще всего к маленьким творцам не предъявляют жестких требований (что, как известно, способствует развитию талантов). Если у детей случаются неудачи, то родители воспринимают их как проходящие и верят в будущие успехи.

Результаты по методике «Стратегии семейного вос-

питания» С. Степанова [8] представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Стратегии семейного воспитания

В выборке преобладает авторитетный стиль воспитания (65% родителей). Родители осознают свою важную роль в становлении личности ребенка, но и за ним самим признаете право на саморазвитие. Трезво понимают, какие требования необходимо диктовать, какие обсуждать. В разумных пределах готовы пересматривать свои позиции. Родители поощряют личную ответственность и самостоятельность своих детей в соответствии с их возрастными возможностями, требуют от детей осмысленного поведения и стараются помочь им, чутко относясь к их запросам. При этом родители проявляют твердость, заботятся о справедливости и последовательном соблюдении дисциплины, что формирует правильное, ответственное социальное поведение.

Мотивационную сферу младшего школьника изучали при помощи следующих методик.

Для изучения реально действующих мотивов достижения нами использовалась модифицированная методика столкновения мотивов МСМ, применявшаяся ранее в исследованиях Л.К. Максимова [9], М.В. Матюхиной [10] и Т.А. Саблиной [11]. Результаты представлены на рисунке 3.

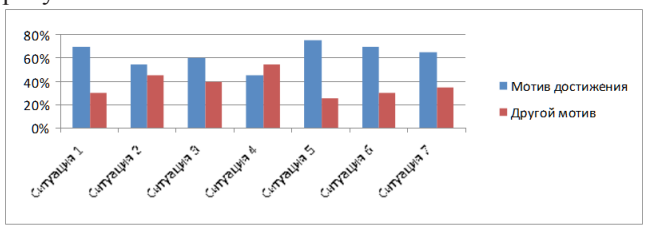


Рисунок 3 – Столкновение мотивов

В данной выборке, в 6 ситуациях – преобладает мотив достижения, и только в одной ситуации преобладает другой мотив.

Результаты опросника Т. Элерса изучение мотивации избегания неудач у младших школьников представлены на рисунке 4.



Рисунок 4 – Мотивация избегания неудач

В группе детей, занимающихся творчеством, наблюдается низкий и средний уровень мотивации избегания неудач. Это говорит о нацеленности данных личностей на индивидуальные достижения, на победы над самим собой, чаще всего такие дети характеризуются высоким уровнем притязаний и высокой самооценкой.

Результаты опросника Т. Элерса изучение мотивации к успеху у младших школьников представлены на рисунке 5.

У 45% учеников с умеренно высоким уровнем мотивации, и 35% школьников со средним уровнем мотивации к успеху, 15% учеников - слишком высокий уровень и 5% детей с низкой мотивацией к успеху, что свидетельствует о достаточно выраженной мотивации школьников на успех в целом [12].

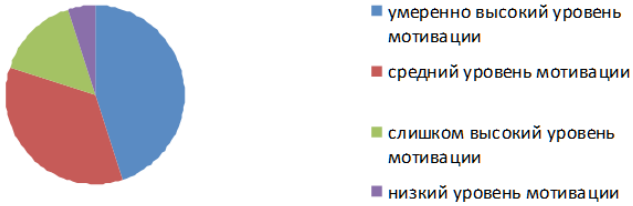


Рисунок 5 – Мотивация к успеху

Для подтверждения нашей **гипотезы:** *проявления мотивационной сферы детей младшего школьного возраста, занимающихся творческой деятельностью, связаны со стилем семейного воспитания*, находим связи между стилями и стратегиями воспитания родителей и мотивацией младших школьников (корреляционный анализ). Все связи обнаружены на 1% уровне значимости.

Обнаружены следующие связи воспитания матери с мотивацией ребенка:

Положительные связи между мотивом избегания неудач и «авторитарной гиперсоциализацией», а также индифферентным стилем воспитания. Причем, индифферентный стиль напрямую связан с «авторитарной гиперсоциализацией». Результаты на рисунке 6.



Рисунок 6 – Корреляционная плеяда

Итак, в семьях, где матери используют индифферентный стиль воспитания, т.е. не устанавливают никаких ограничений, правил, зачастую практически безразличны к собственным детям, закрыты для общения, чаще всего используется «авторитарная гиперсоциализация», т.е. мать ведет себя «жестко» по отношению к ребенку. У детей при этом ярко выражена мотивация избегания неудач любыми путями и средствами.

Мотивация к достижению успеха прямо связана с либеральным стилем воспитания и обратно с авторитарным. Результаты на рисунке 7.

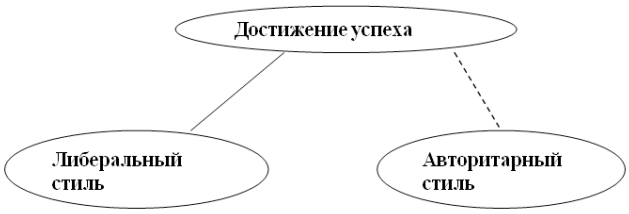


Рисунок 7 – Корреляционная плеяда

Авторитарный стиль воспитания со стороны матери не способствует формированию мотивации к достижению успеха, в отличие от либерального, когда предоставляется свобода, которая является необходимой составляющей для проявления творчества.

Обнаружены следующие связи воспитания отца с мотивацией ребенка:

Мотив достижения прямо связан с авторитетным стилем и «кооперацией». Результаты на рисунке 8.



Рисунок 8 – Корреляционная плеяда

Семьи, где отцы используют авторитетный стиль воспитания, т.е. признается право на саморазвитие, поощряется личная ответственность и самостоятельность детей, а также заинтересованность родителя в делах и планах своего ребенка, способствуют формированию достижения успеха.

Мотив избегания неудач прямо связан с «отвержением», «маленький неудачник» и обратно с «кооперацией». Результаты на рисунке 9.



Рисунок 9 – Корреляционная плеяда

Отцы, использующие «отвержение» и «маленький неудачник» способствуют формированию мотива избегания неудач. Выбор «кооперации» как стиля воспитания напротив формирует мотивацию к достижению успеха. Таким образом, стремление родителя инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность способствует формированию у ребенка мотивации избегания неудач.

При помощи корреляционного анализа установлено, что существует связь между различными стилями воспитания и компонентами мотивационной сферы младших школьников.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, в семьях, где преобладает авторитетный и либеральный стиль воспитания, дети более мотивированы к успеху. Также мотивация к успеху прослеживается у детей, в семьях, где преобладает «кооперация». Сотрудничество, поощрение личной ответственности, самостоятельности, благоприятно воздействует на мотивационную сферу ребенка, а именно мотивирует его на достижение успеха. В семьях, где присутствует «авторитарная гиперсоциализация», «отвержение», «инфантилизация» и индифферентный стиль воспитания, - школьники более мотивированы на избегание неудач. Безоговорочное послушание и дисциплина, которая требуется от ребенка, также недоверие родителей к своему ребенку, стремление его инфантилизировать, мотивируют ребенка на избегание неудач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белая К.Ю. О работе консультативных пунктов для родителей и детей, не посещающих ДОУ // Управление дошкольным образовательным учреждением: научно-практический журнал. 2008. № 5. С. 40-45.

2. Веракса Н.Е. Понимаете ли вы своего ребёнка? Книга для родителей. М.: Дрофа, 2006. 91 с.

3. Денисенкова Н.С. Влияние семьи на развитие способностей ребенка // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2012. № 2. С. 60-65.

4. Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями. Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. М.: Дрофа, 2002. 120 с.

5. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. М.: Апрель-Пресс. 2000. 512 с.

6. Пороцкая Е.Л. Выявление представлений родителей о развитии дошкольника / Е.Л. Пороцкая, В.Ф. Спиридонов // Вопросы психологии. 2004. №4. С.31-39.

7. Тест родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) // Психологические тесты / Ред. А.А.Карелин. М. 2001. Т.2. С.144-152.

8. Степанов С. Стратегии семейного воспитания // Школьный психолог. 2000. №5. С. 8-12.

9. Максимов Л.К. О некоторых вопросах исследования мотивации учения младшего школьника // Мотивация учения. Волгоград. 1976. С. 53-60.

10. Матюхина М.В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников: Учеб. пособие / ВГПИ. Волгоград, 1983.

11. Саблина Т.А. Мотивация достижения в младшем школьном возрасте: автореф. дис. …канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 1993. – 21 с.

12. Райгородский Д.Я. (редактор-составитель). Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М». 2001. 672 с.

THE STUDY OF COMMUNICATION STYLES OF FAMILY EDUCATION AND MOTIVATIONAL YOUNGER PUPILS INVOLVED IN CREATIVE ACTIVITIES

© 2015

A.M. Pervitskaya, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair "General and social psychology"
Kurgan State University, Kurgan (Russia)

Abstract. This article discusses features links styles of family education and motivational sphere of the younger students involved in creative activity. The formation of the personality of the child is laid in the family, under the influence of parental love in the name of his future, under the influence of the authority of parents, family traditions. In the process of raising a child, you must take into account the specifics of children's creativity, interests and creative motivation. It is impossible to demand from the child "adult" relationship to his work, which is typical for many parents. Not to "break" and "correct", and to direct and participate in the creative process is the right approach in the development of a creative personality. It is important to know and consider, and it is important to understand the psychological characteristics of creative children. The children, in which creativity was founded with the birth differ markedly from their peers. Parents and teachers, mentors and teachers absolutely must know these factors and constantly refer to them in the process of raising a child. Here is very urgent medical principle of "do no harm", because of mistakes made by parents during the period of the most intensive personal development of children, usually fatal. They can not only stop the development of a creative personality, but also to break a person's life in the end.

Keywords: family, creativity, style, family education, the strategy for education, motivation, success, motivation, failure avoidance, the younger student.

УДК 159.9.072

ИЗУЧЕНИЕ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СУБЪЕКТИВНОЙ КАРТИНЫ МИРА

© 2015

В.И. Рерке, доцент кафедры «Социальная педагогика и психология»
Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)

Аннотация: Представлены результаты эмпирического исследования уровня жизненной перспективы личности воспитанников интернатного учреждения, раскрыты особенности жизненных планов подростков-сирот в контексте их картины мира. Данная статья будет интересна специалистам в различных отраслях психологии и социальной педагогики.

Ключевые слова: воспитанники интернатного учреждения, жизненная перспектива, субъективная картина мира, группа риска, особенности личности воспитанника интернатного учреждения, подростки, депривация, жизненные планы.

Активная государственная политика, направленная на стимулирование граждан к семейному устройству детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, не привела в Иркутской области к значительному сокращению числа детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа [6].

По состоянию на 1 октября 2014 года в Иркутской области проживает свыше 20,5 тысяч детей-сирот [6]. Вместе с тем, в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: около 60 процентов - дети подросткового возраста. При существующей системе материального и нематериального стимулирования граждан таких детей сложно передать в семьи.

Наряду с этим, выпускники учреждений интернатного типа входят в группу риска, они чаще своих ровесников попадают в трудную жизненную ситуацию. Это объясняется тем, что дети-сироты недостаточно активны и обладают несформированными жизненными ориентациями.

В работах И. В. Дубровиной [3], В. С. Мухиной [4], А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых[5], проводивших исследования личности детей-сирот в последние годы, доказано, что в условиях образовательного учреждения интернатного типа чаще всего формируется депривированная личность с безответственным отношением к жизни, причиной тому является эмоциональное неблагополучие воспитанников, их тревоги по поводу собственного будущего.

Результаты исследований И.С. Бубновой [1,2,3] показывают, что у воспитанников закрытых детских учреждений отсутствуют мотивы и представления, связанные с прошлым, при этом наблюдается проекция травмирующих факторов в будущее. У них отмечается доминирование краткосрочных целей, «замыкание» на настоящем, неумение смотреть вперед и связывать актуальные события своего будущего с наиболее важными событиями прошлого. Воспитанники часто оказываются неспособными реально оценить своё место в обществе и личные перспективы.

Данные проблемы, по-нашему мнению, требуют решения, и один из аспектов социально-педагогической работы интернатных учреждений должен быть направлен на формирование жизненной перспективы личности воспитанников.

По определению О.С. Гуровой [2] жизненная перспектива личности представляет собой многоуровневое системное образование, основными составляющими которого являются эмоциональный (переживание, отношение к собственному будущему), когнитивный (знание, планирование будущих событии своей жизни) и поведенческий (влияние жизненных перспектив на реальное поведение человека в настоящем) компоненты.

В настоящее время изучению жизненной перспективы личности у воспитанников интернатных учреждений посвящено несколько работ педагогов и психологов [8,1]. Они раскрывают представления о жизненных перспективах детей-сирот (Федорова Н.И.), а так же особенности жизненной перспективы личности выпускников интернатного учреждения (Самсоненко Л.С.). Вместе с тем, в данных исследованиях не учитывается влияние субъективной картины мира на формирование жизненной перспективы личности у воспитанников интернатных учреждений.

Согласно идеям С.Л. Рубинштейна, картина мира является основой мировоззрения личности и важнейшей психологической предпосылкой деятельности. Учет субъективной картины мира воспитанников, позволит способствовать формированию более осмысленного представления подростка о себе, своей жизни, своих ресурсах [7].

Наше исследование посвящено изучению уровня сформированности жизненной перспективы личности у воспитанников интернатного учреждения в контексте субъективной картины мира.

Базой проведения исследования стало Областное государственное оздоровительное образовательное казенное учреждение санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении санаторный детский дом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей №2 г. Иркутска. Психолого-педагогический эксперимент проведен совместно с социальным педагогом детского дома А.Ю. Ковалёвой.

На первом этапе исследования нами был определен уровень сформированности жизненной перспективы личности воспитанников, а так же установлены особенностей субъективной картины мира подростков.

Для этого нами была сформирована группа. В выборку вошли 24 человека – воспитанники ОГООУ «Санаторный детский дом №2» в возрасте 15-16 лет.

В качестве диагностического инструментария были применены следующие психодиагностические методики: «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)» Джеймс и Леонард Махолик, в адаптации Д.А. Леонтьева; метод экспертной оценки; метод беседы применялся с целью выявления индивидуальных запросов воспитанников, а также уточнения образа субъективной картины мира.

Обратимся к результатам исследования. Анализ результатов «Теста смысложизненных ориентаций» позволил установить особенности распределения результатов по по субшкалам методики в контрольной и экспериментальной группах (рисунок 1).

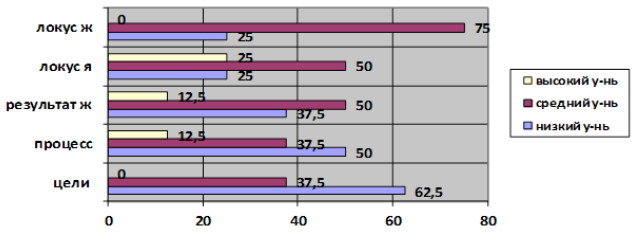


Рисунок 1 - Распределение результатов по тесту смысложизненных результатов у экспериментальной группе (%)

Субшкала «Цели в жизни» :

- 37,5% респондентов обладают средним уровнем выраженности целей в жизни. Это проявляется в наличии у испытуемого конкретных целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

- У 62,5% представителей экспериментальной группы наблюдается низкий уровень показателей данной субшкалы, что говорит об отсутствие целей в будущем. Данные воспитанники живут сегодняшним или вчерашним днем, жизненные планы имеют отвлеченный от реальности характер.

Субшкала «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни».

- У 12,5% воспитанников наблюдается высокий уровень интереса и эмоциональной насыщенности жизни, что означает удовлетворенность воспитанниками своей жизнью в настоящем. Свою жизнь они воспринимают как интересную, эмоционально насыщенную и наполненную смыслом, при этом доминирующем является стремление получать удовольствия.

- у 37,5 % респондентов выявлен средний уровень насыщенности жизни. Данные воспитанники отмечают удовлетворение некоторыми аспектами своей жизни, но в целом жизнь воспринимается ими серой, с отсутствием высоких смыслов, хоть и с долей интересного и перспективного в своей дальнейшей жизни.

- У 50% представителей группы установлен низкий уровень показателей по данной субшкале. Такие воспитанники детского дома с негативом отзываются о своей жизни, отмечают отсутствие важных событий и смыслов жизни.

Субшкала «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией».

- Высокий уровень по данной шкале выявлен у 12,5% испытуемых. Им свойственна удовлетворенность своими делами и теплое отношение к прошлому.

- Средний уровень по данной шкале встречается у 50% испытуемых. Данные подростки не в полной мере удовлетворены своей жизнью, они высказывают намерения изменить некоторые моменты своей жизни. Вместе с тем, результативность жизни, а также удовлетворенность самореализацией у этих респондентов находится на нейтральном уровне.

- Низкий уровень результатов данной субшкалы выявлен у 37,5% воспитанников. Такие подростки чаще отстальных негативно отзываются о прошлом, о бессмысленности своих поступков.

Обратимся к результатам субшкалы «Локус контроля - Я (Я - хозяин жизни)».

- У 25% воспитанников установлен высокий уровень локуса контроля – Я. Таким подросткам характерно представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, они способны контролировать события собственной жизни.

- 50% респондентов обладают средним уровнем локуса контроля – Я. Данные воспитанники отмечают то, что большая часть в жизни подвластна их контролю, однако некоторые факторы их жизни происходят вне зависимости от них самих.

- У 25% представителей экспериментальной группы отмечается низкий уровень локуса контроля – Я. Они не верят в свои силы, считая, себя не в состоянии контролировать события собственной жизни.

Субшкала «Локус контроля - жизнь или управляемость жизни».

- Средний уровень по данной шкале наблюдается у 75% респондентов. Подростки уверены, что события их жизни отчасти подвластны контролю, при этом часть внешних событий управляет ими.

- Низкий уровень выявлен у 25 % испытуемых. Данные испытуемые полагают, что во взаимодействии с жизненными ситуациями основная нагрузка лежит на других людях и внешних обстоятельствах.

Дальнейшее изучение жизненной перспективы личности у воспитанников детского дома проводилось при помощи метода экспертной оценки. Распределение результатов анализа социальной готовности подростков к самостоятельной жизни экспертами- педагогами детского дома представлено в таблице 1.

Таблица 1- Данные экспертной оценки

Направление и параметр социальной готовности подростка к самостоятельной жизни	Экспериментальная группа		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Профессионально- трудовая компетентность	25%	62,5%	12,5%
Психологическое здоровье	25%	62,5%	12,5%
Социальная готовность	37,5%	37,5%	25%
Учебная деятельность	50%	50%	0
Физическое развитие	75%	25%	0
Общее значение	41,7%	45,8%	12,5%

Как мы видим из таблицы 1, в экспериментальной группе общие результаты социальной готовности подростков-выпускников детского дома следующие:

- у 41,7% воспитанников наблюдается высокий уровень социальной готовности. Данные воспитанники имеют сформированные навыки межличностного общения, социально-бытовой ориентации, организации самостоятельной жизни и деятельности, они готовы к бытовому труду, труду в домашнем хозяйстве, имеют профессиональное самоопределение, адекватную самооценку, индивидуальный стиль здорового образа жизни; у них отсутствуют вредные привычки, присутствует позитивное настроение к образовательной деятельности.

- 45,8 % респондентов обладают среднем уровнем развитости социальной готовности. У данных воспитанников наблюдается стремление к установлению доброжелательных отношений, социально бытовые навыки на стадии формирования; они недостаточно понимают необходимость бытового труда, имеют неясные представления о будущей профессии, самооценка адекватная, не всегда выполняют школьные домашние задания.

- У 12,5% представителей группы наблюдается низкий уровень социальной готовности. Данные воспитанники обладают низким уровнем развития коммуникативных навыков, они конфликты, уклоняются от поручений, бытового труда, не определились с будущей профессией, имеют заниженную или завышенную самооценку, в учебной деятельности не имеет выраженной мотивации, наблюдаются вредные привычки, небрежное отношение к своему здоровью.

В ходе беседы воспитанники рассказали тревогу за свое будущее, беспокойстве за свое здоровье, неумение правильно рассчитывать свое время. Так же они рассказали о своих интересах и целях жизни, желаниях, а так же о том, чему бы они хотели обучиться. Данная информация позволила уточнить субъективную картину мира воспитанников, определить круг вопросов, необходимых для изучения при индивидуальной работе.

В таблице 2 отображены результаты диагностических материалов, позволяющих оценить уровень сформированности жизненной перспективы воспитанников экспериментальной группы.

Таблица 2 - Оценка уровня сформированности жизненной перспективы

Методика, шкала	Экспериментальная группа		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
СЖО, шкала «Цели в жизни»	0	37,5%	62,5%
СЖО, шкала «Локус я»	25%	50%	25%
СЖО, шкала «Локус жизнь»	0	75%	25%
Экспертная оценка, шкала «Общее значение социальной готовности»	41,7%	45,8%	12,5%
Жизненная перспектива	16,6%	50%	33,4%

Анализ результатов диагностических материалов позволил нам прийти к следующим выводам:

1. Высокий уровень жизненной перспективы установлен у 16,6 % подростков- воспитанников детского дома, о чем свидетельствует совокупность данных по

шкале «Локус Я» методики СЖО, и общее значение социальной готовности (41,7%).

Высокий уровень жизненной перспективы означает, что воспитанники легко справляются с планированием будущей жизни, четко представляют необходимые действия для достижения запланированного, ожидание будущего позитивно, реально. Мы можем предположить, что в дальнейшем данные воспитанники будут успешно бороться стрессовыми ситуациями, легко адаптироваться к новым условиям жизни. В настоящее время психолого-педагогическая работа направлена на саморазвитие этих подростков, улучшения качеств их будущей самореализации.

2. Средний уровень жизненной перспективы выявлен у 50% подростков, что соответствует распределениям результатов по субшкалам, указанных в таблице 2. Средний уровень жизненной перспективы говорит о том, что воспитанники способны планировать свое ближайшее будущее, при этом имеют некоторые затруднения с выбором действий для достижения планов и задач. Такие подростки имеют незначительную тревожность в отношении будущего, а так же низкую дезориентацию в приоритетах действий в настоящем.

3. Низкий уровень жизненной перспективы наблюдается у 33,4% представителей экспериментальной группы. Жизненная перспектива воспитанников данной группы свидетельствует о том, что подростки с трудом, с тревогой и негативом планируют ближайшее будущее, а представления о своих возможностях связывают только с мечтами. Такие воспитанники нуждаются в психолого-педагогической и социальной поддержке, тотальном контроле их действий в настоящем.

На основании полученных данных нами разработана целенаправленная программа формирования жизненной перспективы личности выпускника детского дома, которая структурно включает в себя:

- учебно-образовательный компонент (в том числе знакомство с нормативно правовыми документами);
- использование разнообразных форм интерактивного взаимодействия ведущего и участников (ролевые игры, беседы, экскурсии, дискуссии, и пр.);
- практические занятия (посещение различных учреждений);
- неформальное общение (просмотр фильмов с последующим обсуждением, чтение книг, статей, брошюр по тематике программы).

Все это способствует развитию самостоятельности воспитанников, а значит снижению рисков, связанных с проблемами жилья, поиска работы, организации быта, питания, обеспечения себя прожиточным минимумом, взаимодействию с широким социумом, организации свободного времени, получению медицинской помощи, созданию и сохранению собственной семьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бубнова И.С., Рерке В.И. Специфика современных условий семейного воспитания подростков и ее влияние на формирование их Я- концепции //Вестник Иркутского государственного технического университета, 2013.- № 1 (72) С. 211-214.

2. Бубнова И.С. К проблеме профессионального самоопределения воспитанников детских домов// Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения труды Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. под общ. ред. М.В. Темлянцева. Новокузнецк, 2014. С. 29-31.

3. Бубнова И.С. Гендер как социально-психологический конструкт и его особенности формирования у подростков-сирот//Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения труды Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. под общ. ред. М.В. Темлянцева. Новокузнецк, 2014. С. 32-35.

4. Гурова О.С. Психологические особенности субъективных представлений о жизненных перспективах участников локальных войн/ Дисс…канд. психол.наук. Барнаул, 2004.

5. Дубровина И. В. Психологическое развитие воспитанников детских домов. – М. : Педагогика, 1990. 450 с.

6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузов / В. С. Мухина. - М.: Академия, 2000. 456 с.

7. Прихожан А.М., Особенности развития личности детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации // Психологическая наука и образование, 2009. №3.С. 5 – 12.

8. Распоряжение Губернатора Иркутской области от 25.12.2012 г. N 163-о «Стратегия действия в интересах детей на 2012-2017 гг.» [Электронный ресурс]. − Режим доступа: http://base.consultant.ru/regbase/cgi/online.cgi?req=doc;base=RLAW411;n=68541 .

9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. - СПб.: Питер, 2003. 512 с.

10. Федотова Н. И. Особенности жизненных перспектив воспитанников школ-интернатов. - М.: МГУ, 2006. 275 с.

STUDY OF PERSONALITY'S LIFE PROSPCT ON THE EXAMPLE OF THE CHILDREN FROM BOARDING INSTITUTION IN THE CONTEXT OF SUBJECTIVE WORLD VIEW

© 2015

V.I. Rerke, candidate of psychological science associate professor of the chair «Social pedagogics and psychology»
Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)

Abstract. The article is conserned results of empirical investigation: the level of personality's life prospect on the example of the children from boarding institution; it is opened peculiarity of life plan's teenage orphans in the context of their world view. This article can be interesting for specialists in various branches of psychology and social pedagogics.

Keywords: the children from boarding house, life prospect, subjective world view, risk group, peculiarity of person who lives in boarding institution, tenagers, deprivation, life's plan.

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СТУДЕНТА В УСОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2015

Ю. Ю. Сысоева, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»
Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, Княгинино (Россия)

Аннотация. В российском образовании такие явления, как «платные образовательные услуги», «большой выбор образовательных услуг», «возрастание конкуренции среди образовательных организаций высшего образования», становятся привычными. Студент – потребитель образователь-ных услуг, образование – товар, поэтому организациям высшего образования необходимо учитывать социально-психологические особенности современного студента. Для исследования данного вопроса авторами было проведено анкетирование студентов Нижегородского инженерно-экономического института, обучающихся на первом и втором курсах экономического факультета и факультета информационных технологий и систем связи. Анкета затрагивает различные стороны студенческой жизни: учебная деятельность (посещение занятий, отношение к балльно-рейтинговой системе, возможность подработки в учебное время), научно-исследовательская работа (источники поиска информации, участие в научных кружках), общественная жизнь (членство в студенческом самоуправлении, волонтерских организациях, профсоюзе, занятие спортом). В результате проведенного нами исследования можно сделать вывод о том, что социально-психологический портрет современного студента в достаточной степени отличается от оного десятилетием ранее. Современного студента отличают следующие черты характера: способность адаптироваться и выживать в обществе любой ценой, целеустремленность, мобильность, завышенный уровень притязаний и самооценки, нацеленность на карьеру и желание занимать высокие посты. Большинство из них хотели бы продолжить свое обучение, а также получить степень кандидата и доктора наук. Необходимо отметить эрудированность в сфере информационных технологий. Таким образом, коренная модернизация системы отечественного образования привела к изменению в самосознании и приобретении нового облика современного студента, основной целью которого стало приобретение конкурентных преимуществ на рынке труда.

Ключевые слова: адаптация, научно-исследовательская деятельность, образовательная услуга, психологический портрет студента, профсоюзная организация студентов, самосознание, современный студент, студенческое самоуправление.

В российском образовании такие явления, как «платные образовательные услуги», «большой выбор образовательных услуг», «возрастание конкуренции среди ВУЗов», становятся привычными. Студент – потребитель образователь-ных услуг, образование – товар, поэтому ВУЗам необходимо учитывать социально-психологические особенности современного студента [1].

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности, или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт – процесс, проанализированный в работах таких ученых, как Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. А. Якунин, А. В. Дмитриев, И. С. Кон, В. Т. Лисовский и др. [2–18]. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.) [19].

Попробуем кратко рассмотреть психологический портрет студента в зависимости от курса обучения.

– Первый курс. Перед студентом стоит задача адаптации к учебному процессу и к новой, студенческой жизни. В этот период идет «раскачка» личностных качеств и навыков обучения и усиление сознательных мотивов поведения. Существенно изменяется круг общения. У первокурсника еще нет определенной социальной роли.

– Второй курс. Второкурсники уже вовсю вовлечены в учебный процесс – зачастую это самый сложный курс для студента. Именно на втором курсе проходит самое интенсивное обучение общим знаниям и формирование культурных запросов. На втором курсе адаптация к новым условиям уже завершена. Укрепляются те качества, которых помогли успешно закончить первый курс – целеустремленность, самостоятельность, умение владеть собой.

– Третий курс. Курс, на котором в большинстве случаев выбирают специализацию. Это способствует усилению интереса к научной работе и выбранной социальной роли. Происходит естественное сужение сферы интересов личности. Повышается интерес к моральным проблемам, образу жизни, долгу, любви, верности и др.

– Четвертый курс. Окончание ВУЗа не за горами. Студент уже сформулировал для себя практические цели на будущий вид деятельности. Все более актуальными становятся ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и пр. В этот период студенты постепенно отходят от общественных форм жизни ВУЗа.

– Пятый курс. Последний, итоговый курс. Подготовка к сдаче диплома – самая серьезная самостоятельная работа студента. К этому времени некоторые уже имеют семьи, многие – работу. Студент на многие вещи имеет свой, обоснованный, взгляд. Активно идет развитие профессиональных интересов [1].

Так считают некоторые авторы, рассматривающие данный вопрос. Нашей же задачей было изучить портрет современного студента среди 1 и 2 курса Нижегородского инженерно-экономического института. Для решения данной задачи было проведено анкетирование студентов 1 и 2 курса экономического факультета и факультета информационных технологий и систем связи, обучающихся на очной форме обучения. Выборка исследования составляет 100 человек, в том числе студенты 1 курса – 40 человек, студенты второго курса – 60 человек.

Анкета содержала следующие вопросы как открытого, так и закрытого типа:

Тест «Считаете ли Вы себя современным студентом?»

Группа _____.

1. Относите ли Вы себя к современному студенту?

А) да;

Б) нет.

2. Какими качествами обладает современный студент, по-вашему, мнею?_____

3. Считаете ли вы, что современный студент менее активен в студенческой жизни, чем предыдущее поколение?

А) не знаю;

Б) возможно;

В) вряд ли.

4. Должен ли работать современный студент?

А) да;

Б) нет, ещё маленький, нужно наслаждаться молодостью;

В) основная работа – учёба.

5. Сколько времени в день вы тратите на подготовку к домашнему заданию?

А) час;

Б) три;

В) часов 5–7.

6. Какими источниками вы пользуетесь при написании курсовой работы, докладов, рефератов?_____

7. Модно ли, на ваш взгляд, быть отличником сейчас?

А) нет;

Б) очень даже модно.

8. Выразите свое отношение к балльно-рейтинговой системе оценки знаний?_____

9. Часто ли вы прогуливаете пары? (если да, обоснуйте, почему)

А) да, потому что _____;

Б) нет.

10. Как вы относитесь к студенческому самоуправлению института?

А) не знаю, что это такое;

Б) вхожу в число данных студентов;

В) мне нравится, как они работают.

11. Хотели ли бы Вы стать волонтёром?

А) да;

Б) нет;

В) чем они занимаются?

12. Вступили ли Вы в профсоюз?

А) да;

Б) нет;

В) зачем?

13. Участвуете ли вы в студенческой жизни института?

А) да, мне очень нравится;

Б) нет, мне это не интересно;

В) по мере возможности.

14. Занимаетесь ли вы спортом?

А) да;

Б) нет.

15. Посещаете ли вы какой-либо кружок? (если да, то какой)

А) да, _____;

Б) нет.

16. Вы предпочитаете жить…

А) в общежитии;

Б) на квартире.

17. Часто ли вы посещаете кафе?

А) всегда по-разному;

Б) каждый день;

В) очень редко.

*18. Какому стилю одежды должен придерживаться современный студент? Опишите:*_____

19. Изменилась ли ваша жизнь после поступления в институт/ техникум? В чём? _____

Анализ полученных результатов анкетирования 40 студентов Нижегородского государственного инженерно-экономического института, обучающихся на первом курсе, состоит в следующем.

Большинство опрошенных студентов относят себя к числу современных студентов. Среди качеств современного студента были отмечены следующие: наглость, алчность, доброта, отзывчивость (7), самостоятельность, стремление учиться (2), безделье, целеустремленность (3), лидерство в группе, активность (10), чувство юмора (4), индивидуальность, спортсмен, безразличие. Таким образом, активная жизненная позиция является наиболее частым вариантом ответа, хотя многие отмечают, что современный студент менее активен в студенческой жизни, чем предыдущее поколение.

Одним из основных «приобретений» нового времени является то, что российский студент обязан тратить много времени на профессиональную деятельность или подработки. Причин данного явления может быть несколько: материальное положение некоторых родительских семей требует того, чтобы дети работали; некоторые работают, чтобы обеспечить семью или опасаются за трудоустройство. Следовательно, на основном и первостепенном месте стоит проблема заработка, а не общественные и образовательные связи студенчества [20]. Несмотря на общепринятое мнение, современный студент, по мнению большинства студентов-первокурсников, должен понимать, что основная работа – учеба.

В этой связи многое студенты тратят на подготовку домашнего задания около трех часов, остальные – меньше. При подготовке же домашнего задания, а также ведения научно-исследовательской работы используются следующие источники: Интернет (32), книги (2), периодические издания (1). Таким образом, информационные технологии приобретают все больший интерес в области образовательных услуг.

Отношение к балльно-рейтинговой системе оценки знаний студентов разделилось: еще не понял(а) что это такое, т. е. критерии оценивания (17); безразлично (1), устраивает (1), положительное (9), отрицательно (10), положительно отношусь к балльно-рейтинговой системе оценки знаний, т. к. она позволяет быть на высоте от своих одногруппников (1).

Продолжая оценку отношения к образованию, большинство первокурсников не пропускают занятия, таким образом, можно отметить высокую степень серьезности к получению образования.

Общественная жизнь студентов также является одной из главных сторон образовательного процесса. Студенческое самоуправление студентов имеет высокую оценку среди студентов-первокурсников, которые ответили, что им нравится, как работают члены студенческого самоуправления, и по мере возможности участвуют в студенческой жизни института, а также спортивных мероприятиях. Волонтерство не получает такой высокой оценки, как ССУ, чего нельзя сказать о профсоюзе – по результатам опроса большинство опрашиваемых студентов вступили в ряды членов профсоюзной организации студентов.

Из числа опрошенных студентов большинство предпочитает жить в общежитии, что позволяет студентам-первокурсникам быстрее пройти процесс адаптации к студенческой жизни. Соответственно, достаточно важным является вопрос об изменении жизни после поступления в институт/техникум, на что мы получили следующие ответы студентов-первокурсников: стал более уверенным(ой) (2); появилось в жизни очень много хороших и добрых людей; стала более активной (3); стал(а) общительной (2); свобода от родителей; стал(а) смелее. Большинство же студентов отметили, что в значительной мере их жизнь не изменилась.

Результаты опроса студентов второго курса ненамного отличаются от результатов опроса студентов первого курса. К числу качеств современного студента прибавились следующие: наглость, несамостоятельность, вежливость, порядочность, настойчивость, грубость, самоуверенность, ленивость, коммуникабельность, общительность, прилежность, целеустремленность, честолюбие, тяга к знаниям, воля, стремление, находчивость, ловкость, интеллект, сила, дерзость, активностью, умение пользоваться интернетом, добросовестность, честность, эрудированность, доброта, знание ПК.

Отношение же к балльно-рейтинговой системе оценки знаний несколько отличается от мнения первокурсников: положительно (20); нейтрально (7); отрицательное (20); нужная вещь, стимулирует к получению новых знаний; не совсем нравится; интересная система, но не везде удобно; устраивает, но не во всех аспектах; в ней есть как недостатки, так и положительные стороны.

В отношении изменения жизненных устоев мы получили следующие ответы: стал наглее (1); много новых

знакомств (11); стала ответственнее (3), общительнее (2); стала более серьезнее (3); стал самостоятельным(ой) (8); меньше времени стал проводить дома (1); раскрылись новые способности в различных сферах деятельности (1); исчезло свободное время (1); появилась возможность проявить себя, съездить куда-то (1); стал увереннее в себе (2); повзрослел. Хотя, как и у большинства первокурсников, жизнь не изменилась в достаточной степени.

В результате проведенного нами исследования можно сделать вывод о том, что социально-психологический портрет современного студента в достаточной степени отличается от оного десятилетием ранее. Современного студента отличают следующие черты характера: способность адаптироваться и выживать в обществе любой ценой, целеустремленность, мобильность, завышенный уровень притязаний и самооценки, нацеленность на карьеру и желание занимать высокие посты. Большинство из них хотели бы продолжить свое обучение, а также получить степень кандидата и доктора наук. Необходимо отметить эрудированность в сфере информационных технологий [20].

Таким образом, коренная модернизация системы отечественного образования привела к изменению в самосознании и приобретении нового облика современного студента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Психологический портрет студента. Помощь студентам [Электронный ресурс]. URL: http://helpstudent.net/psixologicheskij-portret-studenta/ (дата обращения: 28.12.2014).

2. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. М. : Издательство «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.

3. Волов В. Т., Четырова Л. Б., Чаденкова О. А. Социальный портрет студента российского негосударственного вуза как результат сегментирования образовательного рынка // Труды СГУ. 2009. Вып. 17. 200 с.

4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика – Пресс, 1999. 536 с.

5. Голощапова Т. В. Особенности маркетинговой деятельности вузов в условиях рынка // Маркетинг образования: проблемы и перспективы Тез. докл. семинара. 2008. [Электронный ресурс]. URL: http://www.marketing.spb.ru/conf/2002-01-edu/sbornik-2.htm (дата обращения: 21.01.2015)

6. Дмитриев А. В. , Сычев А. А. Общая социология: учебник. М. : Альфа-М: ИНФРА-М, 2011. [Электронный ресурс]. URL: www.znanium.com (дата обращения: 21.01.2015)

7. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М. : Логос, 2003. 384 с.

8. Кибакин М. В., Лапшов В. А. Социально-типический портрет российского студента // Труды СГУ. 2009. Вып. 10. 158 с.

9. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. Оренбург: ОГУ, 2000. 188 с.

10. Климко Н. В. Развитие у студентов среднего профессионального учебного заведения навыков самоорганизации в учебном процессе // Педагогическое образование и наука. 2008, № 7. С. 46–49.

11. Козлов А. А., Лисовский А. В. Молодой человек: становление образа жизни. М. : Политиздат, 1986. 168 с.

12. Кон И. С. Психология ранней юности. М. : Просвещение, 1989. 256 с.

13. Лисовский В. Т. Воспитание студентов вузов российской федерации: материалы концепции. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001 // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России = монография Книга 1 / М. : ИЦПКПС, 2001. С. 69–89.

14. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб. : Питер, 2003. 352 с.

15. Мелекесов Г. А. Аксиологизация педагогического образования студентов: монография / Г. А. Мелекесов. Челябинск: ИПК ОГУ, 2000. 170 с.

16. Шереги Ф. Э., Харчева В. А., Сериков В. В. Социология образования: прикладной аспект. М., 2007. 37 стр.

17. Щепкина Е. В. Социологические исследования мотивации поступления в вуз // Образование, общество, бизнес – новые грани исследования. М. : НИИВО. Деп. N277-95 от 26.XII. 1995. Объем 1,0 п.л.

18. Якунин В. А. Педагогическая психология. СПб. : Изд-во «Полиус», 1998. 638 с.

19. Епифанова С. Формирование учебной мотивации. Высшее образование в России. 2000. № 3. С. 1006–1007.

20. Социально-психологический портрет современного студента России | Сайт для студентов и о студентах... [Электронный ресурс]. URL: http://studikam.ru/socialno-psixologicheskij-portret-sovremennogo-studenta-rossii (дата обращения: 28.12.2014).

SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF THE STUDENT IN CONDITIONS OF MODERNIZATION OF MODERN FORMATION

© 2015

J. J. Sysoeva, the senior teacher of the chair «Foreign Languages»
Nizhniy Novgorod state engineering-economic institute, Knyaginino (Russia)

Abstract. In the Russian formation such phenomena as « paid educational services », « a wide range of educational services», « increase of a competition among the educational organizations of higher education », become habitual. The student – the consumer of educational services, formation – the goods, therefore it is necessary for organizations of higher education to consider socially-psychological features of the modern student. For research of the given question by authors questioning students of the Nizhniy Novgorod engineering-economic college trained on the first and second rates of economic faculty and faculty of information technologies and communication systems has been lead. The questionnaire mentions various sides of a student's life: educational activity (visiting of employment, the attitude to score-rating system, a possibility of work in school hours), research work (sources of information search, participation in scientific mugs), a public life (membership in student's self-management, the volunteer organizations, trade union, playing sports). As a result of research carried out by us it is possible to come to the conclusion that the socially-psychological portrait of the modern student sufficiently differs from this decade earlier. The modern student is distinguished with following character traits: capacity to adapt and survive in a society at any cost, purposefulness, the mobility, the overestimated level of claims and self-assessments, aiming at career and desire to hold high posts. The majority of them would like to continue the training, as well as to receive a degree of the candidate and the doctor of sciences. It has to be noted erudition in area information technologies. Thus, radical modernization of system of domestic formation has led to variation in consciousness and purchase of new shape of the modern student, prime objective became purchase of competitive advantages on a labor market.

Keywords: adaptation, research activity, educational service, a psychological portrait of the student, the trade-union organization of students, self-consciousness, the modern student, student's self-management.

УДК 316.773.2

МУЖСКОЕ И ЖЕНСКОЕ: СИМВОЛИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

© 2015

С.В. Явон, доктор социологических наук, доцент кафедры «Социальные технологии»
Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти (Россия)

Аннотация. В статье рассматривается символическое восприятие разделения полов, нашедшее своё отражение в миропонимании. Символ возникает не из одного источника, а может приспосабливаться, отвечая на запросы разных эпох, религий, культов и цивилизаций. Исключительность свойственна всему примитивному и незрелому, символ – это нечто включающее и способное к экспансии. У одного символа могут быть многочисленные и разнообразные применения, способные стать амбивалентными или многозначными в соответствии с дополнительными соотнесениями. Символ может также иметь одновременно эзотерическое и экзотерическое значение, так что самое очевидное и употребительное толкование не всегда полно и может оказаться всего лишь полуправдой: оно может одновременно что-то открывать, а что-то скрывать. Проведенный автором контент-анализ позволяет констатировать, что активный принцип Природы изображается фаллическими символами, пассивный – женскими. Целостность дуалистической вселенной предполагает единство взаимодополняющих противоположностей, объединение первозданных мужских и женских сил – андрогинные символы. В символической системе пол связан с культурным содержанием этой системы в соответствии с ее социальными установками и иерархией.

Ключевые слова: символы, символическая система, женское начало, мужской принцип, инь-ян, андрогин, пол, гендер, социальная стратификация, дифференциация.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

Знание символики – это не просто вопрос эрудиции. Оно имеет непосредственное отношение к познанию человеком самого себя. Символика это одновременно и инструмент познания, и древнейший фундаментальный метод выражения реальности, способный вскрыть различные ее аспекты, неуловимые для прочих средств. Несмотря на то, что символ нельзя свести к простому значению и определению, все же можно дать или указать исходный пункт похода за знанием, путешествия от которого позволит исследовать ум и дух, внутренние глубины и внешние высоты имманентного и трансцендентного как в горизонтальной, так и вертикальной плоскостях. Символизм, сам по себе, как нечто косвенное, может привести к прямому постижению реальности.

Символика не просто интернациональна, она простирается через века и имеет «способность содержать в немногих условных линиях мысль веков и мечты поколений, воспламеняет воображение и ведет в царство бессловесного мышления» (Линь Юй-Дан). Символ выходит за рамки индивидуального в универсальное и имманентен жизни духа [1, с. 5].

Символы – язык всей Природы, потому что каждый закон и сила, действующие во вселенной проявляются и становятся доступными ограниченному уму человека посредством символов. Каждая форма, существующая в разнообразных сферах бытия, – это символ божественной активности, продуктом которой она является [2, с. 43]. С помощью символов люди искали способы сообщить друг другу нечто такое, что превосходит пределы и возможности языка (символизм – идеальный метод сохранения трансцендентального знания) [3, с. 7; 4, с. 101].

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

Гендерные исследования в социологии получили импульс к развитию в XX веке. Дифференцирование социальных ролей женщин и мужчин, обусловленные социальными, культурными и психологическими аспектами, разрабатывали Ш. Ортнер, Г. Рабин, А. Рич, Р. Уигер и др. В результате разделения понятий биологического и социального пола возникло понятие «гендер». Гендер выступает как система, создающая различия в положении женщин и мужчин в обществе через отношения власти и подчинения.

Сущность и содержание понятий «гендер» и «гендерная система» изучались такими авторами, как Г. Бок, И. Гофман, Д. Карен, де Лауретис, Д. Хорбер; в России – Н. Г. Абубикировой, П. В. Бабаевой, О. А. Ворониной, С. И. Голодом, Е. А. Здравомысловой, А. И. Посадской, Г. А. Клименковой, Л. Л. Рыбцовой, Г. Г. Силласте, А. В. Темкиной и др. Определенное распространение получает в России теория социального конструирования гендера, в основе которой лежат концепция социального конструирования реальности П. Бергера и Т. Лукмана и теория гендерной социализации (теория половых ролей), представленная в работах Р. Бейлса, М. Комаровски, Т. Парсонса.

В России научные работы по гендерной тематике стали появляться в начале 90-х годов XX века: анализ политических ориентаций, политического статуса и поведения, реализации политических прав и свобод мужчин и женщин (Н. В. Иванчук, Т. Э. Ковалева, Е. В. Кочкина, Н. А. Кузнецова, С. В. Поленина, Г. Г. Силласте, В. И. Успенская); исследование соотношения мужской и женской занятости в различных отраслях экономики, безработицы и ее причин, профессиональной реализации, карьеры и активности мужчин и женщин (Л. В. Бабаева, О. М. Здравомыслова, Л. В. Корель, М. М. Малшева, Л. С. Ржаницына, А. С. Чирикова, З. А. Хоткина); изучение влияния взаимоотношений в семье и ближайшем социуме на развитие мальчиков и девочек, мужчин и женщин, а также трансформации института семьи, супружества, родительства (Т. А. Араканцева, М. Ю. Арутюнян, М. Е. Баскакова, Ю. В. Градскова, Т. А. Гурко, О. М. Здравомыслова, А. А. Логинов, М. М. Малышева, Л. В. Попова, Л. И. Савинов); выявление конструирования определенных гендерных идентичностей через политику репрезентации в идейно-значимых и ценностно-контролирующих сферах (Н. И. Ажгихина, О. А. Воронина, Н. М. Габриэлян, С. И. Голод, Т. М. Дадаева, Т. А. Клименкова, Е. И. Кравченко, М. И. Либоракина, Л. Н. Надолинская, Л. В. Попова, Н. Л. Пушкарева, Е. И. Трофимова, С. А. Ушакин, А. Е. Чучин-Русов).

Несмотря на достаточно обширную базу идей и концепций, гендерная теория не имеет достаточно точек соприкосновения с символизмом.

О культурной истории главных символов древнего мира трактует историк Гоблет д'Алвилла в обширном сочинении «La migration des symboles» (1891). В его труде говорится о символах общих, популярных у разных народов.

С 1880-х годов символизм как художественное течение и теоретическое самообоснование, вбирая в себя и романтическое наследие и идеи философии жизни, создает в полемике с позитивизмом новую философию символа, претендующую на тотальную мифологизацию не только творчества, но и жизни творящего субъекта. В построениях В. С. Соловьева, Вяч. И. Иванова, П. А. Флоренского, А. Ф. Лосева символизм получает систематическое многовариантное философское обоснование. Течения западной мысли XX столетия представля-

ют несколько моделей понимания символа. Выросшая из неокантианства «Философия символических форм» Кассирера делает символ универсальным способом объяснения духовной реальности. «Глубинная психология» Юнга и его школы, наследуя открытый психоанализом феномен символа, укорененного в коллективном бессознательном, переходит от установки Фрейда на разоблачение символа к его легитимизации и сознательного включения символов и архетипов в процессы самовыражения и самопостроения души.

Символика лежит в основе человеческого ума, и игнорирование ее – серьезный недостаток. Ее значение для мышления фундаментально, и совершенный символ должен удовлетворять все стороны человека: и дух, и интеллект, и чувства. Мирча Элиаде в восстановлении символики в правах видит шанс спасти современного человека от его культурного провинциализма и, особенно, от свойственного ему исторического и экзистенциального релятивизма [3, с. 525].

Как сказал Колридж: «символ всегда участвует в реальности, которой сообщает постижимость и, заявляя о целом, сам покоится в том Единстве, представителем которого является. Символ не просто служит эквивалентом чего-либо, он вскрывает в постигаемом предмете нечто существенное, содержит в себе обширное и расширяющееся поле возможностей и позволяет воспринять фундаментальную связь различных форм или проявлений» [1, с. 6].

Многое в символике связано с захватывающим взаимодействием и игрой противоположных сил двойственного мира, с их конфликтной, но, одновременно, взаимодополняющей и восполняющей природой, с их конечным единением, которое символизируют андрогин и священный брак (эти последние служат выражением того единства жизни, которое является центральным пунктом всякой традиционной символики).

Формирование целей статьи (постановка задания).

Цель анализа состоит в рассмотрении символической системы представлений мужского/женского и свойственных им социальных установок.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

До сих пор весьма спорным остается вопрос, что, собственно, можно вывести из разделения полов, как это символически изображено в Бытии. Для выяснения этого вопроса автором данной статьи был осуществлен контент-анализ ряда источников [1; 2; 5]. Полученные данные проанализированы и сгруппированы в нижеследующую таблицу 1.

В первом столбце таблицы содержатся фаллические символы. Одним из важных фаллических символов является Солнце.

Символ высшей космической силы. Всевидящее божество и его власть, теофрания, неподвижное существо, сердце космоса, центр бытия и интуитивного знания, «разум мира» (макробиус), просветление, глаз мира и глаз дня, непокоренный, слава, величие, правосудие, царственность [1, с. 310]. В большинстве традиций Солнце – всеобщий Отец.

У христиан Солнце – Бог-Отец, правитель и опекун вселенной, излучающий свет и любовь, божественное начало в человеке [2, с. 156]. Символами Солнца являются: вращающееся колесо; диск; круг с центральной точкой; круг в окружении лучей; свастика; посох; лучи, как прямые, так и волнистые, символизирующие как свет, так и жар Солнца; сияющие колесницы с солнечными богами, управляющими белыми или золотыми конями, или пересекающими мир в солнечных ладьях; лицо в окружении лучей; правый глаз; бронзовый человек; паук в центре своей паутины с исходящими от него во все стороны лучами; солнечные птицы и животные, такие как орел, ястреб, лебедь, феникс, петух, лев, баран, белый или золотой конь, бык, крылатый или хохлатый змей, китайский дракон.

Таблица 1 - Символическое изображение разделения полов

Фаллические символы (ян)	Женские символы (инь)	Мужские и женские признаки в символе (андрогин)
баран	аист	анкх
башня	артемзия	ба-гуа
бык (вол)	барсук	близнецы
булава	беседка	вино и хлеб (вода)
ваджра	вода	весы
воздух	глаз (левый)	гермафродит
глаз (правый)	гриф	глаз
гусь (лебедь, селезень)	дом	грааль
диск (колесо)	долина	две змеи
дорже	заяц (кролик)	диск Солнца с рогатой Луной
дуб	земля	золотой цветок
зеркало (круглое)	зеркало (квадратное)	инь-ян
золото	жаба (лягушка)	кадуцей
зонт	женщина	киноварь
кентавр	источники изобилия: груди, ваза, чаша, котел, бочка, колодец, кувшин, котомка, корзина, печь	киянка
кипарис	ива	колодец, питаемый источником
киба	йони	колонна с дельфином
конь (жеребец, космический конь)	каури	король и королева
круг	квадрат	коса
лингам	ковчег	крест
лосось	колокольчик	кровь и вода
молот	корова	два одинаковых круга
огонь	крепость	кузница
олень-самец	крыша	бык в центре лабиринта
отец	кукуруза	лев (олень-самец) и единорог
орел	левая сторона	круг с вписанным квадратом
павлин	летучая мышь	лотос
петух	лилия	майское дерево
пирамида	Луна (Венера)	молот и наковальня
пеон	мать	ножницы
плуг	мирт	пары
посох	миндаль	ребис
правая сторона	морская черепаха	тополь (дерево вод)
резец	овал (яйцо)	двойная тыква
свет	океан (озеро)	утка и селезень
слон	очаг	факел
солнце	паук	фен-хуан
сосна	петрушка	феникс
сосна	пещера	цилинь
тирс	ромб	якорь, обвитый цепью
угри	ртуть	судно и мачта
фаллос	тьма	шахматы
фазан	серебро	небо и земля
хлыст	все, что образуется из воды: жемчужины, рыбы, раковина двустворчатая	ткачество (основа и уток во взаимодействии сочетанием каждой пары нитей образуют скрещивание)

Огонь символизирует трансформацию, очищение, дающую жизнь производящую силу Солнца, обновление жизни, оплодотворение, силу, мощь, энергию, невидимую энергию в процессе осуществления, сексуальную силу, защиту, оборону, видимость, разрушение, слияние, страсть [1, с. 221]. Пламя олицетворяет духовную силу, трансцендентность и озарение, воодушевление и просвещение. Символами огня являются треугольник, опирающийся на свое основание; свастика; львиная грива; волосы; острое оружие; ель; азалия.

Фаллическими символами является все, что может пронзать или проникать: меч, дротик, стрела, пика (являются атрибутами ступеней рыцарства и означают войну, мужскую силу); столб, обелиск, стела – но, то, что пронзает, тем самым и разрушает, поэтому фаллические символы олицетворяют одновременно и творение, и разрушение.

Легион символов инь (женское начало) представлен во втором столбце таблицы.

Луна олицетворяет женскую силу, Мать-Богиню, Царицу Небесную, повсеместно является символом циклического ритма времени, универсального становления. В буддизме Луна олицетворяет мир, безмятежность и красоту. В Китае Луна отображает сущность инь, пассивность и быстротечность жизни, а также бессмертие. В даосизме Луна – символ истины, «глаз, светящийся во мгле», принцип инь [1, с. 190]. Все богини Луны управляют судьбой и ткут ее нить. Иногда их изобра-

жают в виде пауков в центре паутины. К их атрибутам относятся веретено и прялка [5, с. 64]. Символом Луны, как правило, является месяц или коровьи рога. Ее также называют «кораблик света в море ночи». Все ночные животные, например, кошка и лиса, являются лунными, как и те животные, которые возникают и исчезают, например, медведь, впадающий в спячку зимой и появляющийся снова весной с новорожденным медвежонком. Таковы змея, заяц и кролик, все двоякодышащие и любые другие животные, связанные с водой, болотами и половодьями. Лягушка и жаба живут на Луне. Почти повсеместно обитателями Луны являются заяц и кролик. Очень часто у жабы или зайца три ноги, означающих три лунных фазы, а также прошлое, настоящее и будущее. С Луной связаны различные растения, такие как индийская сома, американский маис, южноамериканская пальма пачимба.

Вода ассоциируется с рождением, женским началом, утробой вселенной, водами плодородия и свежести, источником жизни. Вода – источник и гробница всего сущего во вселенной. Она растворяет, уничтожает, очищает, «смывает» и восстанавливает (отделяет и соединяет). В христианском искусстве вода символизирует смирение. Бегущая вода означает жизнь и ее источник, символом которого является волнистая линия, спираль или меандр. Вода, подобно дереву, роще, камню и горе, может символизировать космос во всей его полноте [1, с. 40].

Символами порождения и уничтожения жизни, разделяющих и объединяющих сил воды часто являются существа комбинированной природы, чудовища или драконы, змеи, сокол, лев, крокодил и кит, в то время как питающая и плодородная сила изображается в виде коровы, газели, а чаще всего рыбы. Аист, как существо, связанное с водой и рыбой, ассоциируется с водами творения. «Приносимые аистом» дети в виде эмбрионов находятся в лоне Матери-Земли и в водах творения, где их и находят при ловле рыбы аисты. Аист символизирует также приход весны и новой жизни, и поэтому является благовещенской птицей [1, с. 10].

Символами инь являются все питающие сосуды, груди как средство кормления, все источники изобилия, все, что пусто и готово вмещать – чаша, котел, кубок, рог изобилия, ваза; все, что образуется из воды – рыбы, жемчужины, раковины; все животные, производящие питание – корова, свинья, коза, лань; все, что дает убежище и защиту (охранительный аспект женского начала) – дом, церковь, стена, ограда, двери, храм, пещера. Посвященные лунной богине растения символизируют женственность, чистоту, очарование, грацию – артемзия, ива, колокольчик, лилия. Женские символы обладают дуальной природой творца (защита, кормление, тепло, убежище) и разрушителя (сила разрушения, пожирательство). Как мудрость женские символы способствуют трансформации человека от самого элементарного к самому высшему уровню.

Таким образом, фаллические символы, олицетворяющие мужской принцип (мужское начало – ян), и женские символы, олицетворяющие женский принцип (женское начало – инь), соответственно символизируют следующее (исключая сходные элементы):

мужскую активную силу – плодовитость, власть, интеллект, разум, ум, мудрость, превосходство, смелость, твердость, войну, победу, правление, защиту, правосудие, свет.

женское пассивное начало – плодородие, смирение, чистоту, красоту, девственность, невинность, материнство, послушание, утробу, мир, питание, убежище, сохранение, справедливость, тьму.

Третий столбец таблицы содержит символы, обладающие как женскими, так и мужскими признаками.

Активные и пассивные принципы Природы часто изображались мужскими и женскими фигурами, и когда эти принципы гармонично сочетались в природе или человеке, обычно это обстоятельство символизировали совершенным равновесием.

Так, гермафродит означает изначальное совершенство, целостность, единство противоположностей, абсолютное состояние, автономию, независимость, вновь обретенный рай, объединение первозданных мужских и женских сил, неба и земли, царя и царицы, первоотца и первоматери. Алхимики в Великом Опыте пытаются сотворить совершенного андрогина, или гермафродита, чтобы вернуть человечество к целостности [1, с. 52; 2, с. 521]. Его символами являются: фигура, обладающая как женскими, так и мужскими признаками; двуликая голова короля и королевы; красный муж и белая жена. Среди богов подобное состояния единства символизируют андрогинный Зерван, персидский бог бесконечного времени, греческие Хаос и Эребус, которые считаются нейтральными в половом отношении.

Сказочные животные – дракон, цилинь, единорог, феникс (Фэн-хуан воплощает одновременно инь и ян. Феникс состоит из нескольких разных элементов, репрезентирующих весь космос: у него голова петуха (Солнце), спина ласточки (символ возрастающей Луны), его крылья – ветер, хвост символизирует деревья и цветы, его ноги – земля) способны воплощать в себе как активное, так и пассивное начала, и означают совершенное взаимодействие этих двух начал в их единении. То же самое относится и к лотосу [1, с. 86, 183, 346; 5, с. 72].

Крылья кадуцея (жезл Гермеса) символизируют способность пересекать любые границы, воздушность; прут – власть; двойная змея – противоположные стороны в дуализме, которые, в конечном счете, должны соединиться.

Две змеи, исцеляющая и ядовитая (болезнь и здоровье), имеют герметическое и гомеопатическое значение: «природа может преодолеть природу». Кадуцей является символом взаимодополняющей природы этих двух сил, действующих во вселенной, и соединения двух полов. Они олицетворяют силы связи и разделения, добра и зла, огня и воды, восхождения и нисхождения, а также равновесие, мудрость и плодородие [1, с. 124]. В алхимии это мужская сера и женская ртуть, сила трансформации, сон и пробуждение, растворение и коагуляция (solve et coagula) «Великого Опыта», синтез противоположностей и проникающая функция медитации между высшим и низшим уровнями действительности. Палочка, или жезл посланника, – это ось мира, вниз и вверх по которой, между Небом и Землей перемещаются все боги-посланники и посредники. Кадуцей носят все посланники как знак мира и защиты, и он является главным их атрибутом. Его носят египетский Анубис; греко-римский Меркурий (Гермес), в руках которого он означает здоровье и юность [5, с. 80]; финикийский Ваал и иногда Изида и Иштар. Это «прут золотой, трехсоставный богатства и счастья» (Гомер). Предполагалось, что он и есть тот жезл, который поддерживает символы Солнца и Луны.

Совместное изображение квадрата и круга (как на старых китайских монетах) является символом соединения инь и ян, Земли и неба и может означать также идеально сбалансированного человека. «Действовать на квадрате» означает конфуцианский максимум: «не делай того, что не желал бы для себя» [1, с. 346; 5, с. 68].

Инь-ян («да цзи») символизирует все взаимодополняющие противоположности дуалистической вселенной в силах и качествах человеческой, животной и растительной жизни. Инь должна всегда идти раньше ян, ибо она символизирует изначальную Тьму перед появлением Света творения – ян. Инь – это также изначальные воды, пассивное, женское, инстинктивное и интуитивное по природе; душа, глубина, сужение, отрицательное, мягкое и уступчивое. Инь символизирует все, что темное и земное: черный цвет, земля, долина, деревья, ноч-

ные животные, водные и болотные твари, большинство цветов. Ян – это активное начало, дух, рациональность, высота, расширение, положительное, твердое и неподатливое. Его символизирует все светлое, сухое и высокое: гора, небеса, солнечные животные и птицы [1, с. 120]. Символ инь-ян олицетворяет совершенное равновесие двух великих сил вселенной, каждая из которых имеет внутри себя эмбрион противоположного начала [4, с. 51].

Это говорит о том, что во вселенной не существует только мужского или только женского начала, но что каждое из них содержит в себе споры другого, и что происходят непрерывные изменения. Оба начала включены в круг всеобщего циклического обращения и изменения. Это Космическое Яйцо; изначальный андрогин, отражающий совершенство равновесия и гармонии; чистая суть – союз двух начал. Эти две силы сдерживают друг друга в противоборстве, но не в антагонистическом, а как взаимозависимые партнеры. Одно из начал – суть, но лишь два находят выражение в проявлениях начал в материальном мире.

Исходное значение «инь» и «ян»: пасмурная и солнечная погода или теневая и солнечная стороны. В бинарности данного противопоставления сосредоточено философское выражение света и тьмы, активности и пассивности неба и земли, мужского и женского начал. Постоянное взаимодействие и противоборство этих двух начал, обретающих характер космических сил, создает и изменяет материальный мир, а также общество, идеи, культуру, мораль.

Итак, адрогинные символы символизируют двойственность, чередование, различие, конфликт, зависимость, статичность, укорененность; отсюда равновесие, стабильность, отражение, противоположные полюса, влечение, «нераздельное супружество» – не только для супружеской четы, но и для вселенской взаимозависимости инь-ян в мире двойственности.

Различные философские школы, как еврейские, так и языческие, признавали, что человек был изначально андрогинным существом, и предполагали, что он сохранит это двуполое состояние. В отношении того, как это будет сделано, существуют две точки зрения. Филон Иудейский (каббалисты) утверждает, что человеческая душа была разделена на две части (мужскую и женскую), и что человек остается несовершенным созданием до тех пор, пока эти части не воссоединятся через эмоции, которые человек называет любовью [2, с. 456]. Из этой доктрины выросла чрезмерно эксплуатируемая концепция о «родственных душах», которые должны продолжать поиски целые века, пока не найдут дополняющую их часть разделенной души. Современная концепция женитьбы до определенной степени основана на этом идеале [2, с. 461].

Согласно Р. Самуэль бар Нахману, так называемое разделение полов произошло в результате подавления одного из полюсов андрогинного существа, и жизненные энергии могли быть направлены в сторону развития рациональных способностей. С этой точки зрения, человек до сих пор является андрогинным существом и духовно полон, но в материальном мире женская часть мужской природы и мужская часть женской природы неподвижны.

Через духовное развитие и познание, получаемые в Мистериях, скрытый элемент в каждой природе постепенно приобретает активность, и таким образом человеческое существо окончательно сохраняет половое равновесие.

По этой теории, женщина эволюционирует от положения спутника мужчины до равенства с ним. С этой точки зрения, женитьба считается союзом компаньонов, в котором два сформировавшихся индивида проявляют полярные характеристики и пробуждают друг в друге скрытые способности, помогая таким образом каждому достичь полного индивидуального завершения [2, с. 458-462]. По первой теории, женитьба является концом, в то время как по второй теории – это лишь средство для достижения конца. Вторую точку зрения следует расценивать как более адекватную убеждению, что творение объемлет оба аспекта божественного свершения.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Представление мужского и женского образовало символическую систему, в которой пол связан с культурным содержанием этой системы в соответствии с ее социальными установками и иерархией. Культурно-символический уровень гендера в символической системе служит фундаментом для построения и закрепления структурного уровня. Следовательно, гендер представляет собой социокультурный конструкт и именно в такой интерпретации включен в систему социальной стратификации.

Задача любого общества, действительно стремящегося к демократии, заключается в умении видеть в мужчине и женщине личность, а не биологических субъектов пола. Разумная и взвешенная гендерная дифференциация в обществе должна помочь выработке позиции терпимости и понимания права каждого быть другим. В этом залог успешных партнерских отношений в демократическом обществе. И только с таких позиций возможны объективные научные дискуссии о гендерных проблемах в современном мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Купер Дж. Энциклопедия символов. - Сер. «Символы». Кн. IV. Ассоциация Духовного Единения «Золотой век». М., 1995. - 295 с.

2. Холл Джеймс. Словарь сюжетов и символов в искусстве /Пер. с англ. и вступ. ст. А. Майкапара. М.: Крон-Пресс, 1997. - 228 с.

3. Белый А. Символизм как миропонимание /Сост., вступ. ст. и прим. Л.А. Сугай. М.: Республика, 1994. - 213 с.

4. Длясин Г.Г. Азбука Гермеса Трисмегиста, или Молекулярная тайнопись мышления. М.: Белые альвы, 1998. - 154 с.

5. Холл Мэнли Палмер. Энциклопедическое изложение масонской, герметической, каббалистической и розенкрейцеровской символической философии. Интерпретация секретных учений, скрытых за ритуалами, аллегориями и мистериями всех времен /Пер. с англ. и предисл. Б.В. Целищева. СПб.: СПИКС, 1994. - 358 с.

MALE AND FEMALE: THE SYMBOLIC ASPECT

© 2015

S.V. Yavon, doctor of sociological sciences, associate professor of the chair «Social technology»
Volga Region State University of Service, Togliatti (Russia)

Abstract. The article deals with the symbolic perception of separation of the sexes, which found its reflection in the outlook. The symbol does not arise from a single source, and can be adapted in response to requests from different eras, religions, cults and civilizations. Exclusivity characteristic of all primitive and immature character - and this is something which includes the capacity for expansion. One character can be many and varied applications that can be ambivalent or multi-valued in accordance with the additional relatedness. The symbol can also be simultaneously esoteric and exoteric value, so that the most obvious and commonplace interpretation is not always complete and may be only a half-truth: it can simultaneously open something, but something to hide. The author's content analysis allows us to conclude that the active principle of nature is portrayed phallic symbols, passive - female. Integrity dualistic universe implies the unity of complementary opposites, the union of male and female primordial forces - androgynous characters. In the symbolic system of the floor associated with cultural content of the system in accordance with its social attitudes and hierarchy.

Keywords: symbols, symbolic system, feminine, masculine principle, yin-yang, androgynous, gender, gender, social stratification, differentiation.

НАШИ АВТОРЫ

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, профессор кафедры социологии
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З. Халилова, 23
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Абдулсалимли Ибрагим Мамедрагим оглу, заведующий кабинетом «Современные методы обучения и работа с опорными пунктами» Шекинского филиала Азербайджанского института учителей, докторант кафедры социологии
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З. Халилова, 23
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Алексеева Наталья Дмитриевна, кандидат философских наук, доцент кафедры «Туризм и рекреация»
Адрес: Поволжский государственный университет сервиса, 445667, Россия, Тольятти, ул. Гагарина, д. 4
E-mail: natali0174@mail.ru

Анцибор Юлия Анатольевна, аспирант
Адрес: Тверской государственный университет, 170100, Россия, Тверь, ул. Желябова, 33
E-mail: antsibor-yulia@mail.ru

Атаманская Кристина Игоревна, ассистент кафедры «Социальная педагогика и психология»
Адрес: Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского, 297408, Россия, Республика Крым, Евпатория, ул. Просмушкиных, 6.
E-mail: tina871@narod.ru

Барабаш Ирина Владимировна, аспирант кафедры украинского языка и методики его преподавания
Адрес: Уманский государственный педагогический университет, 20300, Украина, г. Умань, ул. Садовая, 28
E-mail: ira2010vladimirovna@mail.ru

Бекоева Марина Ивановна, 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

Богданова Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, начальник отдела сопровождения дистанционного обучения
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14
E-mail: ann-glazova@yandex.ru

Бугадинова Рамина Абусалатовна, докторант кафедры социологии
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З. Халилова, 23
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Буравлева Наталья Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования
Адрес: Томский государственный педагогический университет, 634041, Россия, Томск, пр. Комсомольский, 75
E-mail: buravljova-nata-bn@rambler.ru

Бухалова Наталья Александровна, кандидат социологических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Россия, Нижегородская обл., г. Княгинино, ул. Октябрьская д.22а
E-mail: nat.buhalova@yandex.ru

Васюра Светлана Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
Адрес: Удмуртский государственный университет, 426034, Россия, Удмуртская Республика, г.Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 6, к. 104
E-mail: vasyura@inbox.ru

Гаджалыев Эльнур Бейбала оглу, доктор философии по политологии, старший научный сотрудник отдела «Международные отношения и международное право»
Адрес: Института философии и права НАНА, AZ1001, Азербайджанская Республика, Баку, ул. Независимости, 10
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Галеева Елена Владимировна, старший преподаватель кафедры «Психологии и педагогики дошкольного образования»
Адрес: Иркутский государственный университет, 664008, Россия, г. Иркутск, ул.Н.Набережная, 6.
E-mail: galeeva.len@yandex.ru

Галиуллина Алита Александровна, старший преподаватель кафедры «Психологии развития и психофизиологии»
Адрес: Институт экономики, управления и права, 420111, Казань, ул. Московская, д. 42
E-mail: meganom07@mail.ru

Галкина Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психологии и педагогики дошкольного образования»
Адрес: Иркутский государственный университет, 664008, Россия, г. Иркутск, ул. Н.Набережная, 6.
E-mail: irina_alexsandrovna73@mail.ru

Гаращенко Любовь Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Адрес: Иркутский государственный университет, 664003 г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1
E-mail: glovevita@mail.ru

Гахраманова Гызханум Низамеддин кызы, доктор философии по психологии, заместитель декана факультета Усовершенствования
Адрес: Азербайджанский Государственный ПедагогическийУниверситет, AZ 1001, Баку, ул. Узеира Гаджибекова, 68
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Голубь Инна Борисовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Педагогики»
Адрес: Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема 679016, Россия, Еврейская автономная область, г. Биробиджан, ул. Широкая 70А
E-mail: Inna-Golub@mail.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

Гузнова Алена Вячеславовна, старший преподаватель кафедры «Гуманитарные науки»
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Россия, Княгинино, ул. Октябрьская,22
E-mail: alena_guznischeva@mail.ru

Гусейнова Гюльнара Гусейн Ага кызы, ст. преподаватель кафедры общей и спортивной физиологии
Адрес: Азербайджанская Государственная Академия Физической культуры и Спорта, AZ 1008, Азербайджанская Республика, Баку, Хатаинский проспект, 49
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Гуськова Татьяна Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»
Адрес: Пензенский государственный технологический университет, 440039, Россия, Пенза, пр. Байдукова/ул. Гагарина, 1а/11
E-mail: tvg120@penzgtu.ru

Данилина Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теории и методики преподавания иностранных языков», института языка и коммуникаций
Адрес: Московский Государственный Гуманитарный университет им. М.А.Шолохова, Россия, Москва, ул. В.Радищевская, д.16/18
E-mail: danusha2005.74@mail.ru

Ершова Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Химия»
Адрес: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 455000, Россия, Магнитогорск, пр. Ленина, 38
E-mail: ovyr_58@mail.ru

Жуйкова Ирина Васильевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая и социальная психология».
Адрес: Курганский государственный университет, 640000, Россия г. Курган ул. Гоголя, 25.
E-mail: airiniv83@mail.ru

Заглядимова Нина Валентиновна, кандидат химических наук, профессор кафедры «Физика и Химия»
Адрес: Московский государственный университет путей сообщений (МИИТ),603011 Россия, Н.Новгород, пл. Комсомольская, 3
E-mail:galina.viktorovna@ro.ru

Иванова Ирина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Социальная адаптация и организация работы с молодежью»
Адрес: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 248002, Россия, Калуга, ул. Ст.Разина, 26
E-mail: IvanovaDIV@yandex.ru

Игнатьева Наталья Николаевна, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Россия, Нижегородская обл., г. Княгинино, ул. Октябрьская д.22а
E-mail: ngieikonkova@yandex.ru

Избаш Леонид Михайлович, преподаватель физической культуры
Адрес: Николаевский политехнический колледж, 54030, Украина, г. Николаев, ул. Никольская, 11 А
E-mail: izbash@inbox.ru

Камилова Нармин Мубариз гызы, старший преподаватель кафедры педагогики
Адрес: Азербайджанский государственный педагогический университет, AZ1000, Баку, ул. Узеира Гаджибейли, 68
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Кананчук Лидия Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Адрес: Иркутский государственный университет, 664011, Россия, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 6
E-mail: kananchuk@mail.ru

Каргиева Замират Каникоевна, доктор педагогических наук, профессор 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

Карманчиков Александр Иванович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеинженерных дисциплин
Адрес: Удмуртский государственный университет, 426034, Россия, Удмуртская Республика, г.Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 6, к. 8А
E-mail: karmai@bk.ru

Карпенко Ореста Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры доцент кафедры общей педагогики и дошкольного воспитания
Адрес: Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко, 82100, Украина, Львовская обл., г. Дрогобыч, ул. Франка, 24
E-mail: ochepil@gmail.com

Касумова Нармин Иса кызы, докторант
Адрес: Бакинский Славянский Университет, 1014, Азербайджан, Баку, Сулеймана Рустама, 25
Email: q.abbasova@mail.ru

Квасных Галина Сергеевна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой теории и методики начального и дошкольного образования
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86.
E-mail: kgalene@mail.ru

Климанова Наталья Георгиевна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой «Психология труда и предпринимательства»
Адрес: Институт экономики, управления и права, 420111, Казань, ул. Московская, д. 42
E-mail: klimanova@ieml.ru

Кожурова Алина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования Педагогического института
Адрес: Северо-Восточный федеральный университет, 677000, Россия, г. Якутск, проспект Ленина, 2.
E-mail: kozhurova_2013@mail.ru

Кольева Наталья Станиславовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Информационные системы»
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Казахстан, Петропавловск, ул. Пушкина, 86.
E-mail: nkoleva@mail.ru

Крамарова Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Туризм и рекреация»
Адрес: Поволжский государственный университет сервиса, 445667, Россия, Тольятти, ул. Гагарина, д. 4
E-mail: kramarova@list.ru

Кузнецова Наталья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «История и культурология»
Адрес: Дальневосточный государственный аграрный университет, 675009, Россия, Амурская обл., г. Благовещенск, ул. Политехническая,86.
E-mail: kyz1108@yandex.ru

Кулаева Зера Савельевна., аспирант 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

Кушумбаев Агибай Бахыткиреевич, кандидат технических наук, доцент кафедры «Строительство и дизайн»
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина 86
E- mail: akushumbaev@nkzu.kz

Лапина Татьяна Ивановна, ассистент кафедры «Коммерция и бизнес-информатика»
Адрес: Тамбовский государственный технический университет, 392000, г. Тамбов, ул. Советская, д.106.
E-mail: tatka12031988@yandex.ru

Левченкова Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Педагогики»
Адрес: Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, 105122, Россия, г. Москва, Сиреневый б-р, дом 4
E-mail: tatlev811@mail.ru

Леушина Елена Александровна, ассистент кафедры «Внутренние болезни»
Адрес: Кировская государственная медицинская академия Минздрава России, 610027 г. Киров, ул. К. Маркса, 112
E-mail: lenalexandrovna@yandex.ru

Лисенкова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки»
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Россия, Нижегородская обл., г. Княгинино, ул. Октябрьская д.22а
E-mail: lisenkova2008@yandex.ru

Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента
Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18031, Украина, г. Черкассы, б-р. Шевченко, 81
E-mail: lodatko@ukr.net

Лоюк Оксана Викторовна, аспирант
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, г. Умань, ул. Садовая, 2
Тел.: +38(096)-737-43-01
E-mail: oksana.loyuk.73@mail.ru

Максимова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Адрес: Саратовский социально-экономический институт ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», 410003, Россия, г.Саратов, ул.Радищева, 89
E-mail: maksimolena@yandex.ru

Мальгина Оксана Александровна, аспирант
Адрес: Ставропольский государственный педагогический институт», 355000, Ставрополь, Россия, улица Ленина, дом 417А
E-mail: chernikovaoksana@yandex.ru

Манафлы Ханумана Фатали кызы, старший преподаватель кафедры азербайджанского языка
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З. Халилова, 23
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Медведева Виолетта Вениаминовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин
Адрес: Институт развития образования Ивановской области, 153000, Россия, Иваново, ул. Большая Воробьевская, 4
E-mail: vvm133@yandex.ru

Месут Кызыл Ихсан, докторант (Баку, Азербайджан)
Адрес: Института проблем образования Азербайджанской Республики, AZ1010, Баку, ул. Зарифы Алиевой, 40
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Мишурина Ольга Алексеевна, кандидат технических наук, доцент кафедры «Химия»
Адрес: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 455000, Россия, Магнитогорск, пр. Ленина, 38
Тел.: (83519) 29-85-33
E-mail: olegro74@mail.ru

Молоткова Наталия Вячеславовна, доктор педагогических наук, профессор, первый проректор, профессор кафедры «Коммерция и бизнес-информатика»
Адрес: Тамбовский государственный технический университет, 392000, г. Тамбов, ул. Советская, д.106.
E-mail: nmolotkova@list.ru

Муллина Эльвира Ринатовна, кандидат технических наук, доцент кафедры «Химия»
Адрес: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 455000, Россия, Магнитогорск, пр. Ленина, 38
E-mail: e.mullina@inbox.ru

Никитина Марина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика и математическое моделирование»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 16В.
E-mail: m.g.nikitina@mail.ru

Овчинникова Ирина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология и педагогика»
Адрес: Ивановская государственная медицинская академия, 153012, Россия, Иваново, ГСП ул. Шереметьевский проспект д.8
E-mail: -ovchinnikova.iv@mail.ru

Одарич Ирина Николаевна, аспирант
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14
E-mail: odarich28@gmail.com

Павлова Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика и математическое моделирование»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 16В.
E-mail: pavlova@tltsu.ru

Павлова Ольга Анатольевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Россия, Нижегородская обл., г. Княгинино, ул. Октябрьская д.22а
E-mail: olgapavlova08@yandex.ru

Первитская Алёна Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая и социальная психология»
Адрес: Курганский государственный университет, 640000, Россия, Курган, ул. Гоголя, 25
E-mail: alenka3@yandex.ru

Платонова Раиса Ивановна, доктор педагогических наук, профессор
Адрес: Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, 677013, Россия, г. Якутск, ул. Белинского, 58
E-mail: platonova_raisa@mail.ru

Поляков Михайлович Валерий, профессор кафедры «Иностранные языки»
Адрес: Нижегородский государственный инженерно- экономический институт, 606340, Россия, Нижегородская область, г.Княгинино, ул. Октябрьская, 22а
E-mail: walpol@yandex.ru

Попов Евгений Сабирович, аспирант
Адрес: Мурманский государственный Гуманитарный университет, 183038, Россия, Мурманск, улица Егорова, дом 15
E-mail: jay121@mail.ru

Пустовалова Виктория Геннадьевна, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Теория и методика начального и дошкольного образования»
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина 86
E- mail: vikatrekin@mail.ru

Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Педагогика»
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000 Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина 86
E- mail: nata_pustovalova@mail.ru

Пчелинцева Евгения Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Психологии и педагогики», докторант Мурманского государственного университета
Адрес: Ивановская государственная медицинская академия, 153012, Россия, Иваново, ГСП ул. Шереметьевский проспект д.8
E-mail: Ksenn1@yandex.ru

Рерке Виктория Игоревна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальная педагогика и психология»
Адрес: Иркутский государственный университет, 664001, Россия, Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 6
E-mail: rerkew@mail.ru

Родионова Наталья Ильинична, учитель химии
Адрес: Магнитогорское общеобразовательное учреждение «Гимназия № 53», 455000, Россия, ул. Ленинградская, д.10-А
E-mail: nir_54 @mail.ru

Рокосовик Наталия Васильевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода
Адрес: Карпатский институт предпринимательства Открытого Международного Университета Развития Человека «Украина», 90400, Украина, Закарпатская обл., г. Хуст, ул. Заводская, 1 “А”.
E-mail: rksvik@rambler.ru

Рыбакова Галина Викторовна, доцент кафедры «Технические и биологические системы»
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Россия, Княгинино, ул. Октябрьская, 22 А.
E-mail: galina.viktorovna@ro.ru

Рябова Евгения Валентиновна, студентка 5-го курса специальности «Туризм»
Адрес: Поволжский государственный университет сервиса, 445667, Россия, Тольятти, ул. Гагарина, д. 4
E-mail: natali0174@mail.ru

Саржанова Айнагуль Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86.
E-mail: tmndo@mail.ru

Сидорова Анна Владимировна, преподаватель кафедры «Физико-математические науки»
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Россия, Княгинино, ул. Октябрьская, 22 а
E-mail: kafedra_fmn@mail.ru

Смолева Татьяна Октябриновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Адрес: Иркутский государственный университет, 664011, Россия, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 6
E-mail: 240481.08@mail.ru

Стряпихина Анна Александровна, кандидат исторических наук, доцент кафедры «Гуманитарных и социально-экономических дисциплин»
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Россия, Нижегородская обл., г. Княгинино, ул. Октябрьская д.22а
E-mail: anna-stryapikhina@rambler.ru

Сутягина Ольга Владимировна, преподаватель кафедры «Физико-математические науки»
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Россия, Нижегородская область, г. Княгинино, ул. Октябрьская, д 22а
E-mail: sorokina.olga87@mail.ru

Сущенко Роман Витальевич, кандидат наук по государственному управлению, доцент кафедры транспортных технологий
Адрес: Запорожский национальный технический университет, 69063, Украина, г. Запорожье, ул. Жуковского, 64
E-mail: roman-s2001@mail.ru

Сысоева Юлия Юрьевна, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Россия, Нижегородская обл., г. Княгинино, ул. Октябрьская д.22а
E-mail: uushka@mail.ru

Толикина Елена Анатольевна, старший преподаватель кафедры гуманитарных наук
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Россия, г. Княгинино, ул. Октябрьская, д. 22.
E-mail: alenkat2506@mail.ru

Третьякова Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Городское строительство и хозяйство»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, Самарская обл., г. Тольятти, ул. Белорусская, 14
E-mail: alena.tretyakova.76@mail.ru

Туаева Лариса Ахсарбековна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и осетинской филологии
Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 362000, Россия, г. Владикавказ, улица К. Маркса, 36.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Федяева Марина Валентиновна, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Психология»
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина 86
E- mail: marina.f-k@mail.ru

Харченко Светлана Альбертовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»
Адрес: Иркутский государственный университет, 664011, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, д. 6
E-mail: sv1707@bk.ru

Чиркова Ольга Владимировна, соискатель
Адрес: Кузбасский государственный техническый университет, 652990, Россия, Кемеровская область, г. Таштагол, ул. Клары Цеткин, 28
E-mail: dfuythxbhrjdf@mail.ru

Чупрова Лариса Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Химия»
Адрес: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 455000, Россия, Магнитогорск, пр. Ленина, 38
E-mail: lvch67@mail.ru

Шинкарёва Надежда Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Адрес: Иркутский государственный университет, 664011, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, д. 6.
E-mail: shinkaryva@yandex.ru

Шумилова Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Россия, Нижегородская обл., г. Княгинино, ул. Октябрьская д.22а
E-mail: Shumilova59@yandex.ru

Юсупова Гузель Валимухметовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая психология»
Адрес: Институт экономики, управления и права, 420111, Россия, Казань, ул. Московская, 42.
E-mail: gyusupova@ieml.ru

Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент кафедры «Социальные технологии»
Адрес: Поволжский государственный университет сервиса, 445677, Россия, Тольятти, ул. Гагарина, 4
Тел.: (8482) 22-26-50
E-mail: yawo2006.yavon @yandex.ru

Якунин Вадим Николаевич, доктор исторических наук, профессор, проректор по инновационной и научно-исследовательской деятельности
Адрес: Поволжский государственный университет сервиса, 445667, Россия, Тольятти, ул. Гагарина, д. 4
E-mail: yakunin@tolgas.ru

OUR AUTHORS

Abbasova Kyzylgyul Yasin kyzy, Professor of Sociology
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, st. Z. Halilov, 23
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Abdulsalimli Ibrahim oglu Mamedragim, head of the Cabinet "Modern methods of training and working with the strong points"
Shaki branch of Azerbaijan Teachers Institute, doctoral student in Sociology
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, st. Z. Halilov, 23
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Alexeeva Natalia Dmitrievna, Ph.D., associate professor of "Tourism and Recreation"
Address: Volga State University of Service, 445667, Russia, Togliatti, st. Gagarin, 4
E-mail: natali0174@mail.ru

Antsibor Yulia Anatolievna, postgraduate student
Address: Tver State University, 170100, Russia, Tver, st. Zhelyabova, 33
E-mail: antsibor-yulia@mail.ru

Atamanskaya Kristina Igorevna, assistant of the chair «Social pedagogy and psychology»
Address: V. I. Vernadsky Crimean Federal University, 297408, Russia, Republic of Crimea, Evpatoria, st. Prosmushkinyh 6.
E-mail: tina871@narod.ru

Barabash Irina Vladimirovna, postgraduate student of the Ukrainian language and methods of its teaching
Address: Uman State Pedagogical University, 20300, Ukraine, Uman, st. Sadova, 2
E-mail: ira2010vladimirovna@mail.ru

Bekoeva Marina Ivanovna, candidate of pedagogical science, associate professor of the department of interdepartmental pedagogy and psychology
Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Bogdanova Anna Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, the chief of department of distance learning support
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14
E-mail: ann-glazova@yandex.ru

Bugadinova Ramina Abusalatovna, doctoral student in sociology
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, st. Z. Halilov, 23
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Bukhalova Nataliya Aleksandrovna, the candidate of social sciences, the associate professor of the chair «Humanities»
Address: Nizhniy Novgorod State Engineering-Economic Institute, 606340, Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya Street, 22a
E-mail: nat.buhalova@yandex.ru

Buravljova Natalia Anatolievna, candidate of psychological sciences, associate professor of department of psychological and pedagogical education
Address: Tomsk State Pedagogical University, 634041, Russia, Tomsk, st. Komsomolski, 75
E-mail: buravljova-nata-bn@rambler.ru

Chirkova Olga Vladimirovna, applicant
Address: Kuzbass State Technical University, 652990, Russia, Kemerovo region, Tashtagol, Clara Zetkin st., 28
E-mail: dfuythxbhrjdf@mail.ru

Chuprova Larisa Vasilyevna, candidate of pedagogical sciences, assistant Professor of «Chemistry»
Address: Nosov Magnitogorsk State Technical University, 455000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Avenue, 38
E-mail: lvch67@mail.ru

Danilina Elena Alexandrovna, candidate of pedagogical sciences, the associate Professor senior of the department «Theory and Practice of Foreign Languages Teaching», the Institute of Language and Communication
Address: Moscow State Sholohov University for Humanities, Moscow (Russia), Russia, Moscow, V. Radishchevskaya str. 16/18
E-mail: danusha2005.74@mail.ru

Fedyaeva Marina Valentinovna, master of arts in pedagogic, assistant professor of the chair "Psychology"
Address: North-Kazakhstan state university them. M. Kozybayev, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, street Pushkin 86
E- mail: marina.f-k@mail.ru

Gahramanova Gyzhanum Nizamaddin kyzy, Doctor of Philosophy in Psychology Deputy Dean of the Faculty of Advanced
Address: Azerbaijan State Pedagogical University, AZ 1001, Baku, Apt. Uz. Hadjibeyli 68
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Galeeva Elena Vladimirovna, the senior lecturer of department of «Psychology and pedagogy of preschool education»
Address: Irkutsk State University, 664008, Irkutsk, st. N. Nabereznaj, 6
E-mail: galeeva.len@yandex.ru

Galiullina Alita Alexandrovna- Senior Lecturer in «Psychology and Psychophysiology»
Address: Institute of economy, management and law, 420111, Russia, Kazan, st. Moskowskaya, 42
E-mail: meganom07@mail.ru

Galkina Irina Alexsandrovna, candidate of psychological Sciences, associate Professor of department of «Psychology and pedagogy of preschool education»
Address: Irkutsk State University, 664008, Irkutsk, st. N. Nabereznaj, 6
E-mail: irina_alexsandrovna73@mail.ru

Garashchenko Liubov Vitalievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair psychological and pedagogics of preschool education
Address: Irkutsk State University, 664003, Russia, Irkutsk, Karl Marx st., 1
E-mail: glovevita@mail.ru

Gasimova Narmin Isa kyzy, a doctoral student
Address: Baku Slavic University, 1014, Azerbaijan, Baku, Suleyman Rustam, 25
Email: q.abbasova@mail.ru

Golub Inna Borisovna, candidate of pedagogical science, assistant professor of the chair Department of pedagogy.
Address: Sholom-Aleichem Priamursky state University, 679016, Russia, Jewish Autonomous region, Birobidzhan, 70 A Shirokaya street
E-mail: Inna-Golub@mail.ru

Grytsai Natalia Bohdanivna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Biology»
Address: Rivne State University of Humanities, 33003, Ukraine, Rivne, st. Ostafova, 31
E-mail: grynat1104@ukr.net

Guskova Tatyana Valentinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Pedagogy and Psychology»
Address: Penza State Technological University, 440039, Russia, Penza, other Baydukov/Gagarin street, 1a/11
E-mail: tvg120@penzgtu.ru

Guznova Alyona Vyacheslavovna, the senior teacher of the chair «Humanities»
Address: Nizhniy Novgorod State Engineering-Economic Institute, 606340, Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya Street, 22a
E-mail: alena_guznischeva@mail.ru

Hadzhaliyev Elnur Beybala oglu, PhD in Political Science, Senior Researcher of the "International Relations and International Law"
Address: Philosophy and Law Institute of NA of AR, AZ1001, Azerbaijan Republic, Baku, Independence str., 10
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Huseynova Gulnara Huseyn Aga qizi, Senior Lecturer of the Department of General and sports physiology
Adress: Address: Azerbaijan State Academy of Physical Culture and Sport, AZ 1008, the Republic of Azerbaijan, Baku, Khatai Avenue, 49
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Ignatieva Natalia Nikolaevna , senior lecturer of the chair of foreign languages
Address: Nizhniy Novgorod State Engineering-Economic Institute, 606340, Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya Street, 22a
E-mail: ngieikonkova@yandex.ru

Ivanova Irina Viktorovna, candidate of psychological science, associate professor, associate professor of the chair «Social adaptation and organization of work with young people»
Address: Kaluga State University of K.E. Tsiolkovsky, 248002, Russia, Kaluga, st. St.Razina, 26
E-mail: IvanovaDIV@yandex.ru

Izbash Leonid Mihaylovich, teacher of Physical Education
Address: Nicholas Polytechnic College, 54030, Ukraine, Nikolaev, Nicholas Street, 11 A
E-mail: izbash@inbox.ru

Kamilova Narmin Mubariz gyzy, senior lecturer in pedagogy
Address: Azerbaijan State Pedagogical University, AZ 1000, Baku Uzeyir Hacibeyli, 68
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Kananchuk Lydia Aleksandrovna, candidate of psychological sciences, associate professor of psychological and pedagogics of preschool education
Address: Irkutsk State University, 664011, Russia, Irkutsk, N.Naberejnay st., 6
E-mail: kananchuk@mail.ru

Kargieva Zamirat Kanikoevna, doctor of education, professor interdepartmental department of pedagogy and psychology
Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Karmanchikov Aleksandr Ivanovich, ph.d., assistant professor of engineering disciplines
Address: Udmurt State University, 426034, Russia, Izhevsk, st. University, 1, bldg. 6, 8A
E-mail: karmai@bk.ru

Karpenko Oresta Jevhenivna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department «Theory of Education and Preschool Education»
Address: Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 82100, Ukraine, Lviv obl., Drohobych, st. Franko, 24
E-mail: ochepil@gmail.com

Kharchenko Svetlana Albertovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Pedagogy »
Address: Irkutsk State University, 664011, Russia, Irkutsk, N . Naberejnay, 6
E-mail: sv1707@bk.ru.

Klimanova Natalya Georgievna, candidate of psychological sciences, head of the chair «Psychology of work and business psychology»
Address: Institute of economy, management and law, 420111, Russia, Kazan, st. Moskowskaya, 42
E-mail: klimanova@ieml.ru

Kolyeva Natalya Stanislavovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the chair «Information systems»
Address: North Kazakhstan State University named after M. Kozybayev, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86
E-mail: nkoleva@mail.ru

Kozhurova Alina Alexeevna, candidate of pedagogical Sciences, associate professor of elementary education Pedagogical Institute
Address: North-Eastern Federal University, 677000, Russia, Yakutsk, Lenin Avenue, 2.
E-mail: kozhurova_2013@mail.ru

Kramarova Tatiana Yurevna, candidate of pedagogical sciences Associate Professor, Head of Chair «Tourism and recreation»
Address: Volga State University of Service, 445667, Russia, Togliatti, st. Gagarin, 4
E-mail: kramarova@list.ru

Kulaeva Zera Savelievna, a graduate student interdepartmental department of pedagogy and
Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Kushumbaev Agibaei Bahytkireevich, candidate of technical sciences, associate professor of the chair "Construction and design"
Address: North-Kazakhstan state university them. M. Kozybayev, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, street Pushkin 86
E- mail: akushumbaev@nkzu.kz

Kuznetsova Natalia Sergeevna candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of "History and Culture"
Address: Far East State Agrarian University, 675009, Russia, Amur region, Blagoveshchensk, Politekhnicheskaya st., 86.
E-mail kyz1108@yandex.ru

Kvasnyh Galina Sergeevna, candidate of pedagogical sciences, head of the chair theory and technique of primary and preschool education
Address: North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, Pushkin st, 86.
E-mail: kgalene@mail.ru

Lapina Tatyana Ivanovna, assistant of the chair "Commerce and business informatics"
Address: Tambov State Technical University, 392000, Tambov, ul. Sovetskaya, d.106
E-mail: tatka12031988@yandex.ru

Leushina Elena Alexandrovna, assistant of the chair «Internal diseases»
Address: Kirov State Medical Academy, 610027 , Russia, Kirov, K. Marx st., 112
E-mail: lenalexandrovna@yandex.ru

Levchenkova Tatiana Viktorovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Chair "Pedagogics"
Address: Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism, 105122, Russia, Moscow, Sireneviy boulevard, 4
E-mail:: tatlev811@mail.ru

Lisenkova Elena Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, docent of the chair of foreign languages
Address: Nizhniy Novgorod State Engineering-Economic Institute, 606340, Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya Street, 22a
E-mail: lisenkova2008@yandex.ru

Lodatko Evgeny Aleksandrovich, doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of pedagogy of higher school and educational management
Address: Boghdan Khmelnitsky Cherkassy National University, 18031, Ukraine, Cherkassy, blvd. Shevchenko, 81
E-mail: lodatko@ukr.net

Loyuk Oksana Viktorovna, a graduate student
Address: Uman State Pedagogical University named after P. Tychyna, 20300, Ukraine, Uman, Sadova Street, 2
Tel.: +38(096)-737-43-01
E-mail: oksana.loyuk.73@mail.ru

Maksimova Elena Alexandrovna, candidate of Pedagogics, assistant professor of foreign languages chair
Address: Saratov Socio Economics Institute of FSBEE HVT "Plekhanov University of Economics", 410003, Russia, Saratov, Radischev st., 89
E-mail: maksimolena@yandex.ru

Malgina Oksana Alexandrovna, post-graduate student
Address: Stavropol State Pedagogical Institute, 355000, Russia, Stavropol, Lenin st., 417A
E-mail: chernikovaoksana@yandex.ru

Manafly Hanumana Fatali kyzy, a senior lecturer in the Azerbaijani language
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, st. Z. Halilov, 23
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Medvedeva Violetta Veniaminovna, candidate of pedagogical Sciences, associate professor of General studies
Address: Institute of education development of the Ivanovo region, 153000, Russia, Ivanovo, st. Large Vorobiev, 80
E-mail: vvm133@yandex.ru

Mesut Kyzyl Ihsan, doctoral student
Address: Institute of Education Problems, AZ1010, Baku, Baku, Z.Aliyeva, 40
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Mishurina Olga Alekseevna, candidate of technical sciences, assistant Professor of «Chemistry»
Address: Nosov Magnitogorsk State Technical University, 455000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Avenue, 38
Тел.: (83519) 29-85-33
E-mail: olegro74@mail.ru

Molotkova Natalia Vyacheslavovna, doctor of pedagogical sciences, professor, first Vice-Rector, professor of the chair "Commerce and business informatics"
Address: Tambov State Technical University, 392000, Tambov, ul. Sovetskaya, d.106
E-mail: nmolotkova@list.ru

Mullina Elvira Rinatovna, candidate of technical sciences, assistant Professor of «Chemistry »
Address: Nosov Magnitogorsk State Technical University, 455000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Avenue, 38
E-mail: e.mullina@inbox.ru

Nikitina Marina Gennadtevna, candidate of pedagogical sciences associate pfofessor of the chair "Higher mathematics and mathematical modelling"
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 16v.
E-mail: m.g.nikitina@mail.ru

Odarych Irina Nikolaevna, postgraduate
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14
E-mail: odarich28@gmail.com

Ovchinnikov Irina Viktorovna, candidate of psychological sciences associate Professor of «Psychology and pedagogy».
Address: Ivanovo State Medical Academy, 153012, Russia, Ivanovo, GSP, street Sheremetevsky Avenue 8
E-mail: -ovchinnikova.iv@mail.ru

Pavlova Elena Sergeevna, candidate of pedagogical sciences associate pfofessor of the chair "Higher mathematics and mathematical modelling"
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 16v.
E-mail:: pavlova@tltsu.ru

Pavlova Olga Anatolievna, the candidate of historical sciences, the associate professor of the chair «Humanities»
Address: Nizhniy Novgorod State Engineering-Economic Institute, 606340, Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya Street, 22a
E-mail: olgapavlova08@yandex.ru

Pchelintseva Evgeniya Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate Professor of «Psychology and pedagogy», doctoral candidate at the Murmansk state University
Address: Ivanovo State Medical Academy, 153012, Russia, Ivanovo, GSP, street Sheremetevsky Avenue 8
E-mail: Ksenn1@yandex.ru

Pervitskaya Alain Mikhailovna, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair “General and social psychology”
Address: Kurgan State University, 640000, Russia, Kurgan, st. Gogol, 25
E-mail: alenka3@yandex.ru

Platonova Raisa Ivanovna, doctor of pedagogical sciences, professor
Address: Northeast Federal University of M. K. Ammosov, 677013, Russia, Yakutsk, Belinskij str.
E-mail: platonova_raisa@mail.ru

Polyakov Valery Mikhailovich, professor of the department «Foreign languages»
Address: Nizhniy Novgorod State Engineering-Economic Institute, 606340, Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya Street, 22a
E-mail: walpol@yandex.ru

Popov Evgeniy Sabirovich, postgraduate student
Address: Murmansk State Humanities University, 183038, Russia, Murmansk, Egorova st, 15
E-mail: jay121@mail.ru

Pustovalova Natalia Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair “Pedagogy”
Address: North-Kazakhstan State University them. M. Kozybayev, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, street Pushkin 86
E- mail: nata_pustovalova@mail.ru

Pustovalova Victoria Gennadevna, master of arts in pedagogic, assistant professor of the chair “Theory and Methods of primary and pre-school education”
Address: North-Kazakhstan State University M. Kozybayev, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, street Pushkin 86
E- mail:vikatrekin@mail.ru

Rerke Victoria Igorevna, candidate of psychological science associate professor of the chair «Social pedagogics and psychology»,
Address: Irkutsk State University, 664001, Irkutsk, st. Nizhnaya Naberezhnaya, 6
E-mail: rerkew@mail.ru

Rodionova Natalya Ilyinichna, teacher of chemistry
Address: Magnitogorsk educational institution “Gymnasium No. 53”, 455000, Russia, Magnitogorsk, street Leningradskaya, 10-A
E-mail: nir_54 @mail.ru

Rokosovyk Natalia Vasylivna, assistant professor of the chair «Foreign Languages and Translation»
Address: Carpathian Institute of Enterprising University «Ukraina», 90400, Ukraine, Khust, st. Zavodskaya, 1 «A»
E-mail: rksvik@rambler.ru

Ryabova Yevgeny Valentinovna, a student of the 5th year of a specialty “Tourism”
Address: Volga State University of Service, 445667, Russia, Togliatti, st. Gagarin, 4
E-mail: natali0174@mail.ru

Rybakova Galina Viktorovna, the associate of the chair «technical and biological systems»
Address: Nizhniy Novgorod State Engineering-Economic Institute, 606340, Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya Street, 22a
E-mail: galina.viktorovna@ro.ru

Sarzhanova Ainagul Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, *assistant professor* of chair of the theory and technique of primary and preschool education
Address: North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, Pushkin st, 86.
E-mail: tmndo@mail.ru

Shinkareva, Nadezhda Alekseevna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of psychology and pedagogy of preschool education
Address: Irkutsk State University, 664011, Irkutsk, lower Quay street, D. 6.
E-mail: shinkaryva@yandex.ru

Shumilova Olga Nikolaevna, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of the chair «Humanities»
Address: Nizhniy Novgorod State Engineering-Economic Institute, 606340, Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya Street, 22a
E-mail: Shumilova59@yandex.ru

Sidorova Anna Vladimirovna, the teacher of the chair «Physics and mathematics»
Address: Nizhniy Novgorod State Engineering-Economic Institute, 606340, Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya Street, 22a
E-mail: kafedra_fmn@mail.ru

Smoleva Tatiana Oktyabrinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of psychological and pedagogics of preschool
Address: Irkutsk State University, 664011, Russia, Irkutsk, N.Naberejnay st., 6
E-mail: 240481.08@mail.ru

Stryapikhina Anna Aleksandrovna, candidate of history sciences, associate professor of the chair «Humaitarian and socio-economic disciplines»
Address: Nizhniy Novgorod State Engineering-Economic Institute, 606340, Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya Street, 22a
E-mail: anna-stryapikhina@rambler.ru

Suschenko Roman Vitalyevich, candidate of Sciences in public administration, associate Professor of the Department of transport technologies
Address: Zaporozhye National Technical University, 69063, Ukraine, Zaporozhye, st. Zhukovsky, 64
E-mail: roman-s2001@mail.ru

Sutyagina Olga Vladimirovna, the teacher of the chair «Physics and mathematics»
Address: Nizhniy Novgorod State Engineering-Economic Institute, 606340, Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya Street, 22a
E-mail: sorokina.olga87@mail.ru

Sysoeva Julia Jurievna, the senior teacher of the chair «Foreign Languages»
Address: Nizhniy Novgorod State Engineering-Economic Institute, 606340, Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya Street, 22a
E-mail: uushka@mail.ru

Tolikina Elene Anatolievna, the teacher of the chair “Humanities”
Address: Nizhniy Novgorod State Engineering-Economic Institute, 606340, Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya Street, 22a
E-mail: alenkat2506@mail.ru

Tretyakova Elena Mixailovna, candidate of pedagogical science, docent of «Chair Town building and economy»
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Samara region, Togliatti, Belorysskaa street, 14.
E-mail: alena.tretyakova.76@mail.ru

Tuaeva Larisa Achsarbekovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of russian and ossetian philology
Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute, 362000 Russia, Vladikavkaz, K. Marksa st., 36.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Vasyura Svetlana Aleksandrovna., ph.d., assistant professor, department of general psychology
Address: Udmurt State University, 426034, Russia, Izhevsk, st. University, 1, bldg. 6, 104
E-mail: vasyura@inbox.ru

Yakunin Vadim Nikolaevich, doctor of historical sciences, professor, vice-rector on innovation and research activities
Address: Volga State University of Service, 445667, Russia, Togliatti, st. Gagarin, 4
E-mail: yakunin@tolgas.ru

Yavon Snezhana Vladimirovna, doctor of sociological sciences, associate professor of the chair «Social technology»
Address: Volga Region State University of Service, 445677, Russia, Togliatti, st. Gagarina, 4
Тел.: (8482) 22-26-50
E-mail: yawo2006.yavon @yandex.ru

Yershova Olga Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, assistant Professor of «Chemistry»
Address: Nosov Magnitogorsk State Technical University, 455000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Avenue, 38
E-mail: ovyr_58@mail.ru

Yusupova Guzel Valimuhametovna, Ph.D., assistant professor of “General Psychology”
Address: Institute of Economics, Management and Law, 420111, Russia, Kazan, Str. Moscow, 42
E-mail: gyusupova@ieml.ru

Zaglyadimova Nina Valentinovna, the candidate of chemical sciences, the professor of the chair «Physics and chemistry»
Address: Moscow state university of communication lines, 603011, Russia, Nizhniy Novgorod, Komsomolskiy Prospect, 3
E-mail:galina.viktorovna@ro.ru

Zhuykova Irina Vasilevna, candidate of psychological sciences, associate professor of «General and social psychology»
Address: Kurgan State University, 640000, Russia, Kurgan, Gogolya st., 25.
E-mail: airiniv83@mail.ru