

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского государственного университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 2 (21)

2015

Ежеквартальный
научный журнал

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

Ответственный редактор

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Заместители ответственного редактора:

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

Редакционная коллегия:

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Анискин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор
Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор
Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Гнатъшина 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. Голощاپов

Технический редактор:
В.А. Голощاپов

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 30.06.2015.
Формат 60x84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 21,5.
Тираж 100 экз. Заказ 3-556-15.

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

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 академия 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)
Пуствовалова 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

ЦЕЛИ, ФУНКЦИИ, ПРИНЦИПЫ И ЗАДАЧИ МОДЕЛИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ Айстраханов Дмитрий Дарамович.....	9
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТА: СМЫСЛЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ЖИЗНИ Александрова Наталья Сергеевна.....	12
СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ Аронова Татьяна Владимировна, Спицына Ирина Алексеевна.....	16
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ Васильева Лидия Николаевна, Мерлина Надежда Ивановна, Светлова Наталия Ивановна.....	19
МОСКОВСКАЯ ШКОЛА ТЮРЕМНЫХ НАДЗИРАТЕЛЬНИЦ КАК ПЕРВОЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ ПО ПОДГОТОВКЕ ПЕНИТЕНЦИАРНОГО ПЕРСОНАЛА В РОССИИ Волошин Денис Владимирович.....	24
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Адыширин-Заде Каира Алим Кызы, Галанин Владимир Валерьевич.....	27
ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА Горшенина Светлана Николаевна.....	30
ПЕРСПЕКТИВЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ СЛIP-ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОЙ СРЕДЕ ВУЗА Гудкова Светлана Анатольевна, Буренкова Диана Юрьевна.....	34
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ Гудкова Светлана Анатольевна, Якушева Татьяна Сергеевна.....	38
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Демченкова Наталья Анатольевна.....	41
ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ Джагаева Татьяна Ерастовна.....	44
ВЛАДЕНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПОТЕНЦИАЛОМ ОСЕТИН В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕМЬИ, ШКОЛЫ И ВУЗА Джигоева Галина Хазбиевна.....	48
ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ В СИСТЕМЕ РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА Ершова Ольга Викторовна, Чупрова Лариса Васильевна, Муллина Эльвира Ринатовна.....	52
ТЕКСТ И ДИСКУРС: ПРОБЛЕМА РАЗГРАНИЧЕНИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ Закриевая Залина Левановна.....	55

СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВАЯ МОБИЛЬНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ СТРУКТУРАЛИЗМА Иванова Татьяна Николаевна.....	59
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ КОСМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РФ Иванова Ирина Викторовна.....	63
ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ОЦЕНИВАТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ У МАГИСТРОВ Каргиева Замират Каникоевна, Мкртычева Наталья Мартыновна.....	69
ПРОГНОЗИРОВАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ КООПЕРАЦИИ Карманчиков Александр Иванович, Шамаева Нелли Павловна.....	72
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ Коваль Наталья Николаевна, Жданова Елена Юрьевна.....	76
СЕМЬЯ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ Кочисов Валерий Константинович, Гогицаева Ольга Урусбековна.....	83
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К МОДЕЛИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Красовская Ольга Александровна.....	86
ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ТРАНСКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ Кузнецова Наталья Сергеевна.....	91
РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В АСПЕКТЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА И ФГОС Липилина Вера Васильевна.....	94
РЕЗУЛЬТАТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРЕДШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ Мальгина Оксана Александровна.....	96
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ Мишурина Ольга Алексеевна, Муллина Эльвира Ринатовна, Ершова Ольга Викторовна.....	98
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК СПОСОБ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ Мкртычева Наталья Мартыновна.....	102
ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА Морданова Светлана Мугтасимовна.....	106
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ Муллина Эльвира Ринатовна, Мишурина Ольга Алексеевна, Чупрова Лариса Васильевна.....	109
ЛИЧНЫЙ ПРИМЕР КАК БАЗОВАЯ ДОМИНАНТА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ЧЕЧЕНЦЕВ Муханова Исита Вахидовна.....	113
НАУЧНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ Неясова Ирина Александровна.....	116

К ВОПРОСУ О МОДЕРНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	
Панина Светлана Викторовна.....	120
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНКУРСЫ КАК СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА	
Попов Андрей Иванович, Молоткова Наталия Вячеславовна, Ракитина Елена Александровна, Пучков Николай Петрович.....	125
ОЛИМПИАДНЫЙ КВЕСТ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	
Попов Андрей Иванович, Поляков Дмитрий Вадимович.....	129
ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА	
Приходько Евгения Михайловна.....	133
МАТЕМАТИКА В СПЕЦИАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ КЛАССАХ VII ВИДА	
Пырырко Наталья Алексеевна.....	136
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОРМ И МЕТОДОВ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ ХИМИИ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	
Родионова Наталья Ильинична.....	140
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ	
Рыбакова Мария Владимировна.....	144
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СТРАТЕГИЯ СИСТЕМНОГО И ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	
Сидакова Нелли Валентиновна.....	146
ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	
Смирнова Елена Владимировна.....	149
ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИКИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА	
Тимошкина Наталья Викторовна, Цгоева Наталья Анатольевна.....	153
СТУДЕНТ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА: СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ	
Фалеева Лия Владимировна.....	157
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ	
Чупрова Лариса Васильевна, Ершова Ольга Викторовна, Мишурина Ольга Алексеевна.....	160
ОПЫТ РАЗРЕШЕНИЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ИСКУССТВА БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ-ХУДОЖНИКАМИ	
Шишкина Виктория Авенировна.....	163
<i>Психологические науки</i>	
СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ В ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА	
Васюра Светлана Александровна.....	167
ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ КАДЕТСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НА ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКОВ	
Нездайминова Елена Анатольевна.....	171
ИЗУЧЕНИЕ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СУБЪЕКТИВНОЙ КАРТИНЫ МИРА	
Рерке Виктория Игоревна.....	174
НАШИ АВТОРЫ.....	177

*Pedagogical sciences***OBJECTIVES, FUNCTIONS, PRINCIPLES AND TASKS OF MODELING CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF SKILLED WORKERS FOR MACHINE BUILDING**

Aistrakhanov Dmitry Daramovich.....9

SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF THE STUDENTS: MEANINGS OF EDUCATION AND LIFE

Aleksandrova Natalia Sergeevna12

STRUCTURE AND CONTENT OF PROFESSIONAL IMAGE OF PHYSICAL CULTURE'S TEACHER

Aronova Tatiana Vladimirovna, Spitsina Irina Alekseevna.....16

FORMATION OF PROFESSIONAL-MATHEMATICAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE FIELD OF TECHNICAL TRAINING BASED ON INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE

Vasileva Lidya Nikolaevna, Merlina Nadezhda Ivanovna, Svetlova Natalya Ivanovna.....19

MOSCOW SCHOOL OF PRISON KEEPERS AS THE FIRST EDUCATIONAL INSTITUTION FOR TRAINING OF PENITENTIARY STAFF IN RUSSIA

Voloshin Denis Vladimirovich.....24

PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF READINESS OF THE FUTURE MEDICINE SPECIALISTS TO THE PROFESSIONAL WORK

Galanin Vladimir Valeryevich, Adyshirin-Zade Kaira Alim Kyzy27

THE TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF SCHOOLCHILDREN'S ETHNOCULTURAL COMPETENCE FORMATION IN THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE

Gorshenina Svetlana Nikolaevna.....30

THE PROSPECTIVES OF CLIL TECHNOLOGY IN THE HIGH SCHOOL ENVIRONMENT

Gudkova Svetlana Anatolievna, Burenkova Diana Yuryevna.....34

CONCEPTIONAL PECULARITIES OF HIGH SCHOOL EDUCATORS' TRAINING FOR CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

Gudkova Svetlana Anatol'evna, Yakusheva Tatiyana Sergeevna.....38

TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO THE PROBLEM OF TEACHING MATHEMATICS

Demchenkova Natalia Anatolievna.....41

ECONOMIC EDUCATION IN ELEMENTARY CLASSES

Dzhagaeva Tatiana Erastovna.....44

OWNERSHIP ETHNOPEDAGOGICAL POTENTIAL OSSETIANS IN CONDITIONS OF JOINT FAMILY ACTIVITIES, SCHOOL AND UNIVERSITY

Dzhioeva Galina Hazbievna.....48

TEST CONTROL IN SYSTEM OF THE RATING ASSESSMENT OF KNOWLEDGE OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY

Yershova Olga Viktorovna, Chuprova Larisa Vasilyevna, Mullina Elvira Rinatovna.....52

TEXT AND DISCOURSE: PROBLEMS OF DIFFERENTIATION AND INTERACTION IN PEDAGOGICAL LINGUISTICS

Zakrieva Zalina Levanovna.....55

SOCIAL AND LABOR MOBILITY AND SKILL ORIENTATION OF YOUNG PEOPLE IN THE CONTEXT OF THE THEORY OF STRUCTURALISM

Ivanova Tatyana Nikolaevna.....59

ADDITIONAL SPACE EDUCATION IN THE CONTEXT OF EDUCATION SYSTEM MODERNIZATION IN THE RUSSIAN FEDERATION	
Ivanova Irina Viktorovna.....	63
PEDAGOGICAL SUPPORT AS A WAY TO EDUCATIONAL SUCCESS STUDENTS	
Kargieva Zamirat Kanikoevna, Mkrtycheva Natalia Martynovna.....	69
FORECASTING AND PROMOTING A CULTURE OF COOPERATION	
Karmanchikov Aleksandr Ivanovich, Shamaeva Nelli Pavlovna.....	72
THE IMPROVEMENT OF ANALYTICAL TRAINING OF SCHOOL'S HEADS	
Koval Natalia Nikolaevna, Zhdanova Elena Urievna	76
SEED AS A CONDITION OF SOCIALIZATION	
Kochisov Valeri Konstantinovitch.....	83
SYSTEMATIC APPROACH TO MODELING TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN ART EDUCATION MEANS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES	
Krasovska Olga Alexandrovna.....	86
EXPERIENCE OF METASUBJECT APPROACH IN THE TRANSCULTURAL EDUCATION OF INTERNATIONAL STUDENTS	
Kuznetsova Natalia Sergeevna.....	91
PROBLEMS OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF THE MODERN MATHEMATICS TEACHER OF ASPECT OF REQUIREMENTS OF THE PROFESSIONAL STANDARD AND FGOS	
Lipilina Vera Vasilievna.....	94
THE RESULTS OF FORMATION OF PERSONAL UNIVERSAL TRAINING ACTIVITIES BY THE CHILDREN OF OLDA PRESCHOOL AGE IN PRESCHOOL EDUCATION	
Malgina Oksana Alexandrovna.....	96
USE OF MODERN TECHNOLOGIES AND METHODS OF EDUCATING IN INSTITUTION OF HIGHER LEARNING AS CONDITION OF UPGRADING OF PROFESSIONAL PREPARATION	
Mishurina Olga Alekseevna, Mullina Elvira Rinatovna, Yershova Olga Viktorovna.....	98
PEDAGOGICAL SUPPORT AS A WAY TO EDUCATIONAL SUCCESS STUDENTS	
Mkrtycheva Natalia Martynovna.....	102
POSSIBILITIES OF FORMATION OF MORAL QUALITIES IN THE CONDITIONS OF MULTIETHNIC SOCIETY	
Mordanova Svetlana Mugtasimovna.....	106
METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN OPERATING CONDITIONS OF RATING SYSTEM	
Mullina Elvira Rinatovna, Mishurina Olga Alekseevna, Chuprova Larisa Vasilyevna.....	109
PERSONAL EXAMPLE AS A BASE DOMINANT FAMILY EDUCATION CHECHEN	
Muskhanova Isita Vakhidovna.....	113
SCIENTIFIC AND HISTORICAL PRECONDITIONS OF STUDYING THE PROBLEM OF SOCIAL EXPERIENCE'S FORMATION OF PERSONALITY	
Neyasova Irina Aleksandrovna.....	116
TO THE PROBLEM OF MODERNIZATION CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION AT THE FEDERAL UNIVERSITY	
Panina Svetlana Viktorovna	120
PEDAGOGICAL COMPETITIONS AS THE WAY TO IMPROVE THE PROFESSIONAL SKILLS OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION LECTURER	
Popov Andrej Ivanovich, Molotkova Natalija Vjacheslavovna, Rakitina Elena Aleksandrovna, Puchkov Nikolaj Petrovich.....	125

OLYMPIAD QUEST AS EDUCATIONAL INNOVATION IN CONTINUING EDUCATION SYSTEM IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGY Popov Andrej Ivanovich, Poljakov Dmitrij Vadimovich.....	129
DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF A FUTURE SPECIALIST IN CONDITIONS OF THE LAW SCHOOL Prikhodko Evgeniya Mikhaylovna.....	133
MATHEMATICS IN SPECIAL REMEDIAL CLASSES 7 VIEWS Pyryrko Natalia Alexeevna.....	136
IMPROVEMENT OF FORMS AND METHODS OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT CHEMISTRY LESSONS AS THE CONDITION OF IMPROVEMENT OF QUALITY OF EDUCATION Rodionova Natalya Ilyinichna.....	140
MAIN APPROACHES TO CREATION OF REGIONAL MODEL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATORS Rybakova Maria Vladimirovna.....	144
PERSONAL ORIENTED APPROACH AS A STRATEGY OF SYSTEMATIC AND CONSISTENT PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGE Sidakova Nelly Valentinovna.....	146
LINGUISTIC-METHODOLOGICAL ASPECTS OF DERIVATIVE LINGUISTIC PERSONALITY IN THE COURSE OF EARLY FOREIGN LANGUAGE TRAINING Smirnova Elena Vladimirovna.....	149
THE FORMATION OF THE ICT COMPETENCE OF BACHELORS OF ECONOMICS AT UNIVERSITY Timoshkina Natalya Viktorovna, Czgoeva Natalya Anatolyevna.....	153
STUDENT AND HIGHER EDUCATIONAL ENVIRONMENT: SOCIO-CULTURAL CONTEXT Faleeva Liya Vladimirovna.....	157
IMPROVEMENT OF QUALITY OF VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS OF TUITION BY CORRESPONDENCE Chuprova Larisa Vasilyevna, Yershova Olga Viktorovna, Mishurina Olga Alekseevna.....	160
SOME EXPERIENCE OF CONFLICT RESOLUTION IN THE PROCESS OF STUDYING ART HISTORY BY FUTURE TEACHERS OF ART Shishkina Viktoria Avenirovna.....	163
<i>Psychological sciences</i>	
STRUCTURE AND FUNCTIONS OF COMMUNICATIVE ACTIVITY IN INTEGRATED IDENTITY OF A PERSON Vasyura Svetlana Aleksandrovna.....	167
THE IMPACT OF CADET EDUCATIONAL INSTITUTIONS ON TEENAGERS' PERSONAL DEVELOPMENT Nezdaiminova Elena Anatolevna.....	171
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.....	174
OUR AUTHORS	177

УДК 377.3:005.337.2:519.876.5:621

**ЦЕЛИ, ФУНКЦИИ, ПРИНЦИПЫ И ЗАДАЧИ МОДЕЛИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ
МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ**

© 2015

Д. Д. Айстраханов, кандидат физико-математических наук, старший научный сотрудник, докторант
Национальная академия педагогических наук Украины, Киев (Украина)

Аннотация. В статье рассмотрены цели, функции, принципы построения математических моделей содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля и приводятся содержательные задачи применения моделей. Целью моделирования содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля является построение моделей открытой системы взаимосвязанных элементов: профессионального стандарта (цель педагогического процесса), содержания профессиональной подготовки (процесс достижения цели) и профессиональной компетентности квалифицированных рабочих машиностроительного профиля (результат педагогического процесса). Критерием эффективности содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля, учебно-воспитательного процесса и ведущим элементом приведенной выше схемы является профессиональная компетентность квалифицированных рабочих машиностроительного профиля. Модели содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля представляют собой систему линейных алгебраических уравнений.

Ключевые слова: содержание профессиональной подготовки, моделирование, математическая модель.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современное машиностроение Украины представляет собой развитую инфраструктуру, которая должна обеспечивать эффективное функционирование отечественной экономики и достойно представлять ее на мировом рынке. Машиностроение страны объединяет 11 267 предприятий, из которых 146 – больших, 1 834 – средних и 9 287 – малых, по производству машин и оборудования, приборов, аппаратуры и много другого. В настоящее время, к сожалению, в динамике развития отрасли преобладают негативные тенденции, которые имеют как объективный, так и субъективный характер. Одна из них – нехватка квалифицированных рабочих кадров для машиностроительных предприятий, о чем свидетельствуют данные Государственной службы занятости Украины и Государственной службы статистики Украины. Профессионально-техническое образование и является тем ключевым элементом в подготовке рабочих кадров, который обязан своевременно и в полной мере решать поставленные временем задачи.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Начиная с 2004 года по 2014 год в Украине по специальности 13.00.04. – «Теория и методика профессионального образования» защищено более 108 диссертаций, в описании которых присутствуют ключевые слова: «содержание», «профессиональной», «подготовки», из них 19 докторских работ, из которых различным аспектам подготовки педагогов посвящено 12 работ, специалистам других специальностей – 7 работ, среди которых, с точки зрения данного исследования, стоит выделить исследования В. Федорченко (подготовка специалистов для сферы туризма) [1], А. Конох (профессиональная подготовка будущих специалистов по спортивно-оздоровительному туризму в высших учебных заведениях), М. Козьяр (профессиональная подготовка личного состава подразделений по чрезвычайным ситуациям) [2], О. Матвиенко (подготовка специалистов по информационному обеспечению системы управления непромышленной сферой) [3], В. Моторной (профессиональная подготовка будущих учителей математики) [4]. Такая ситуация вполне понятна, поскольку будущий специалист как результат функционирования педагогической системы напрямую зависит от педагогов. К сожалению, научных трудов, которые бы отражали результаты исследования моделирования содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля, нами не обнаружено в доступной базе

данных. Вместе с тем анализ этих и других научных работ, педагогическая практика показывает необходимость целостного, системного, основательного исследования проблемы моделирования содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью статьи является формулирование целей, функций и принципов построения математических моделей содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля, оценка результатов моделирования в виде возможных содержательных задач их применения.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Учитывая проблему исследования, считаем целесообразным обратиться к сути понятия «содержание профессионально-технического образования». В действующем Законе Украины «О профессионально-техническом образовании» отмечается, что «Содержание профессионально-технического образования обусловлено общественными требованиями к уровню квалификации рабочих кадров и определяется государственными стандартами профессионально-технического образования по каждой профессии для подготовки квалифицированных рабочих в профессионально-технических учебных заведениях, указанных в государственном перечне профессий» (статья 30). Среди существующих концепций, освещенных в учебной и научной литературе, проблеме нашего исследования в наибольшей степени отвечает определение, сформулированное на основе гуманистического мышления, что позволяет содержание образования рассматривать как «педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-волевого отношения, усвоение которого призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества» [5, с. 139]. Такой подход соответствует современным требованиям, обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности, гуманное отношение к личности, становление ее индивидуальности и возможности самореализации в культурно-образовательном пространстве.

Итак, под содержанием профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля понимается педагогически адаптированная система усвоения профессиональных и специальных знаний, развития соответствующих умений и навыков, ов-

ладения опытом практической деятельности в профессиональной сфере, а также формирования личностных ценностных ориентаций и направленности на будущую профессиональную деятельность.

Критерием оценки качества содержания профессиональной подготовки является профессиональная компетентность будущего специалиста. В результате проведенных исследований, считаем, что профессиональная компетентность квалифицированного рабочего машиностроительного профиля означает системное интегративное полифункциональное качество субъекта профессиональной деятельности, которое состоит из совокупности структурных компонентов (ценностно-мотивационный, профессионально важные качества, профессиональный, технологический, технический, деятельностный и субъектный) и проявляется в способности выпускника на уровне определенного стандарта отвечать требованиям выбранной профессии на предприятиях машиностроительного профиля и успешно реализовывать свои должностные обязанности.

Результатом моделирования содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля должна стать такая ее модель, которая позволяет решить «триединую» задачу, а именно комплексно оценивать, планировать и оптимально управлять непосредственно профессиональной компетентностью и, как результат, личностью квалифицированного рабочего машиностроительного профиля и его будущей профессиональной деятельностью на основе влияния модельных решений на педагогический процесс. Таким образом, цели моделирования содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля следующие: 1) гармонизация процессов разработки государственных профессиональных стандартов и проектирования соответствующего содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля с точки зрения максимизации значимой сформированности профессиональной компетентности квалифицированного рабочего; 2) количественное оценивание параметров (время, стоимость, эффективность и др.) составляющих элементов объекта исследования, как существующих, так и вновь разрабатываемых, с точки зрения максимизации значений сформированности профессиональной компетентности квалифицированного рабочего; 3) количественное исследование, оптимизация и прогнозирование взаимодействия составляющих элементов: как подсистем объекта исследования, так и системы в целом.

Функции моделирования содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля

– Гносеологическая. Моделирование содержания профессиональной подготовки будущих специалистов требует использования различных методов познания: диалектического материализма, теоретического анализа и синтеза, методов абстрагирования, методов математического моделирования и психодиагностических обследований, методов эконометрического моделирования, методов построения таксономических (интегративных) оценок, системы рейтинговой оценки, метода экспертных оценок, методов прогнозирования, методов экономико-математического моделирования, линейного программирования или линейной оптимизации, теории нечетких отношений, теории графов, комбинаторики, математической логики, методов выборочных обследований, статистических методов. Это позволяет узнать не только главное, основное, определяющее в предмете исследования, обусловленное глубинными, необходимыми, внутренними связями и тенденциями развития, которое познается на уровне теоретического мышления, но и подробно осознать различные нюансы моделируемого явления.

– Диагностическая, а именно распознавание и уста-

новка признаков, характеризующих нормальное или с отклонением от норм течение педагогического процесса.

– Прогностическая.

– Инструментария проектирования содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля.

– Общения. Построение эвристических моделей, которые являются необходимым и первым этапом моделирования, позволяет формулировать и уточнять дефиниции различных педагогических явлений для однозначного понимания специалистами и дальнейшего использования.

– Обучения и тренировки.

– Осуществления экспериментов, в частности реализации так называемого «сценарного моделирования».

Моделирование всегда предполагает принятие предположений той или иной степени важности. При этом должны удовлетворяться следующие требования к моделям [6]:

– адекватность, то есть соответствие модели исходной реальной системе и учет, прежде всего, наиболее важных качеств, связей и характеристик. Оценить адекватность выбранной модели, особенно, на начальной стадии проектирования, когда вид создаваемой системы неизвестен, очень сложно. В такой ситуации часто полагаются на опыт предыдущих разработок или применяют определенные методы, например, метод последовательных приближений;

– точность, то есть степень совпадения полученных в процессе моделирования результатов с заранее установленными, желанными. Здесь важной задачей является оценка требуемой точности результатов и имеющейся точности исходных данных, согласование их, как между собой, так и с точностью используемой модели;

– универсальность, то есть применимость модели к анализу ряда однотипных систем в одном или нескольких режимах функционирования. Это позволяет расширить область применимости модели для решения большего круга задач;

– целесообразная экономичность, то есть точность получаемых результатов и общность решения задачи должны увязываться с затратами на моделирование. Удачный выбор модели, как показывает практика, – результат компромисса между отпущенными ресурсами и особенностями используемой модели. Выбор модели и обеспечения точности моделирования считается одной из наиболее важных задач моделирования.

Задачи на основе моделей содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля

I. Идентификация модели заключается в определении содержания элементов множеств и проведении взвешивания соответствующих связей модели.

II. Задачи оценки эффективности профессиональной подготовки сводятся к задачам оценки профессиональной компетентности квалифицированных рабочих машиностроительного профиля:

задача оценки профессиональной компетентности: определить способ отображения γ такой, что γ :

$K \rightarrow [0,1]$,

задача решается методами построения таксономических показателей и рейтинговой оценки;

задача исследования взаимосвязей элементов профессиональной компетентности. Для решения данных задач предлагается использовать эконометрические методы исследования. Например, поставлена структурная задача исследовать взаимосвязимость структурных компонент профессиональной компетентности квалифицированных рабочих машиностроительного профиля и их влияние на деятельностный компонент на основе эмпирических данных. Для этого необходимо построить линейную или симультанную регрессионную эконометрическую модель и проанализировать числовые зна-

чения результатов моделирования по характеристикам факторов.

III. Задача планирования значений показателей сформированности профессиональной компетентности по заданному ее значению, то есть определение необходимого планового уровня профессиональной компетентности работника. Методом решения может быть симплекс-метод как решение задачи линейного программирования.

IV. Задача прогнозирования профессиональной компетентности и ее элементов решается известными методами прогнозирования. Для решения данной задачи необходимо построить динамические (временные) ряды значений соответствующих показателей определенного качества, то есть с заданными точностью, длиной ряда (количества моментов времени наблюдения), которая зависит от «горизонта прогнозирования» (количества прогнозируемых моментов времени) и периодичности наблюдений. Так, например, при систематическом наблюдении показателей профессиональной компетентности на уровнях «выпускник – ПТУ – регион – государство» возможно их прогнозирование на заданный промежуток времени. Для динамических моделей содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля исследование функций производится аналитически.

V. Задачи оптимального управления формированием профессиональной компетентностью будущих специалистов сводятся к задачам линейного программирования и решаются симплекс-методом. Например, каких уровней сформированности профессиональной компетентности по отдельным показателям необходимо достичь конкретному ученику в учебно-воспитательном процессе, чтобы поднять показатель своей профессиональной компетентности к следующему уровню, то есть составляется индивидуальный план обучения. Подобная задача возможна и на уровнях «группа – ПТУ – регион – государство».

VI. Задачи исследования закономерностей развития профессиональной компетентности на уровнях «выпускник – группа – ПТУ – регион – государство». Для решения данных задач также необходимо построить динамические (временные) ряды значений соответствующих показателей определенного качества, что требует организации и проведения систематических статистических обследований ученического контингента. Для построения динамических рядов значений профессиональной компетентности целесообразно проведение выборочных статистических обследований и дальнейшее распространение их результатов на генеральную совокупность известными статистическими методами.

VII. Оценка качества подготовленных квалифицированных рабочих может осуществляться на основе мно-

гофакторных эконометрических моделей и их экономическом анализе.

VIII. Проектирование содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля. Модели содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля могут служить также численным инструментарием при проектировании содержания профессиональной подготовки для получения оптимальных числовых значений тех или иных показателей.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Разработанные методологические и теоретические основы моделирования содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля на основе линейных алгебраических уравнений способствуют повышению достоверности и эффективности научных исследований, улучшению организации учебно-воспитательного процесса и обучения, обеспечат качественное формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в долгосрочной перспективе, поскольку она является системой «с опозданием» (инерционной системой), что прогнозируемо требует применения лаговых моделей. Построенные модели на базе разных математических объектов в дальнейшем не исключают возможность варьирования их интерпретаций и разработки на этой основе различных (в определенном смысле) технологий реализации модельных решений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федорченко В.К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2004. 43 с.
2. Козяр М.М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2005. 41 с.
3. Матвієнко О.В. Теорія і практика підготовки спеціалістів з інформаційного забезпечення системи управління невиробничою сферою: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2005. 40 с.
4. Моторіна В.Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Харків, 2005. 45 с.
5. Зайченко І.В. Педагогіка. Київ: Освіта України, 2008. 528 с.
6. Принципи педагогічного дослідження // Навчальні матеріали он-лайн. URL: pidruchniki.ws/16280414/pedagogika/printsipi_pedagogichnogo_doslidzhennya.

OBJECTIVES, FUNCTIONS, PRINCIPLES AND TASKS OF MODELING CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF SKILLED WORKERS FOR MACHINE BUILDING

© 2015

D.D. Aistrakhanov, candidate of physical and mathematical sciences, senior researcher, doctoral candidate
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev (Ukraine)

Abstract. The article describes the objectives, functions, principles of construction of mathematical models of the maintenance of vocational training of skilled workers for machine building are substantial problems of application models. The purpose of modeling the content of training skilled workers for machine building is to build models of an open system of interrelated elements: vocational standard (the goal of the pedagogical process), the content of training (the process of achieving the goal) and the professional competence of skilled workers for machine building (the result of the pedagogical process). The criterion for the efficiency of the maintenance of vocational training of skilled workers for machine building, the educational process and the leading element of the above scheme is the professional competence of skilled workers for machine building. Models of the maintenance of vocational training of skilled workers for machine building are a system of linear algebraic equations.

Keywords: the content of vocational training, simulation, mathematical model.

УДК 378.147

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТА: СМЫСЛЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ЖИЗНИ

© 2015

Н.С. Александрова, доктор педагогических наук, профессор
Вятский социально-экономический институт, Киров (Россия)

Аннотация. В статье представлены варианты подходов к пониманию социально-культурной адаптации студентов в образовательной среде вуза. Рассматриваются вопросы моделирования социально-культурной адаптации, которая будет способствовать формированию у студентов смысла образования и жизни. Пропагандируется идея трансляции культуры в классическом ее понимании и актуализируется значимость овладения культурными ценностями в процессе образования и жизнедеятельности.

Ключевые слова: социально-культурная адаптация, образовательная среда, культурные ценности, студент, вуз.

Постановка проблемы. Современная социально-экономическая ситуация обострила проблему профессионального становления инициативных и мобильных специалистов. Согласно государственной программе «Развитие образования на 2013 – 2020 гг.» для общества и государства в целом важны такие специалисты, которые в процессе образования и последующей жизнедеятельности будут способны результативно находить и реализовывать себя в изменяющихся условиях. В этой связи особую важность приобретает проблема овладения студентами культурными ценностями в процессе социально-культурной адаптации, которые позволят осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего жизненного, личностного и профессионального развития.

Современная социокультурная ситуация осложняется тем, что студенты испытывают затруднения в освоении новых социальных ролей, культурных ценностей, соблюдении норм и правил общения, овладении социальным опытом. Важность понимания сложности современной социокультурной ситуации, необходимость овладения культурными ценностями с целью успешной социально-культурной адаптации студентов сподвигнули нас обратиться к этой теме.

Цель исследования. Анализ социально-культурной адаптации студентов в образовательной среде вуза в ситуации познания ими смысла образования и дальнейшей жизнедеятельности.

Методы исследования. Теоретический анализ научной литературы, анализ документов учебно-воспитательного процесса, педагогические методы.

Содержание исследования. Социально-культурная адаптация в понимании большинства членов научного сообщества осмысливается как процесс приспособления, усвоения индивидом или коллективом новых для них социальных обстановок или социального окружения.

Социально-культурная адаптация в общем виде выступает как неизменно активный процесс: энергичная модификация социального окружения или трансформация лично себя. Именно трансформация себя, являясь общим направлением адаптации (или приспособления) и разрешая вопросы адаптации, может проходить как процесс формирования индивидов. Возникает необходимость определения индивидом адаптационной стратегии. С этой целью он определяет:

а) запросы социального окружения – их силу, уровень агрессивности, ограниченность индивида в реализации своих потребностей, уровень нарушения привычного образа жизни и постоянства и т. п.;

б) потенциальные возможности индивида в плане модифицирования, изменение среды по своим индивидуальным потребностям;

в) стоимость физических и психологических затрат при определении стратегии модификации окружения или стратегии трансформации лично себя.

В объединенном виде ученые определяют четыре фазы адаптации индивида в новом для него социальном

окружении (исследования П.Д. Павленка):

1) первоначальная фаза, когда личность или коллектив понимают, как они должны вести себя в новом для них социальном окружении, но еще не намерены признавать и принимать систему ценностей нового окружения и стараются соблюдать прежнюю систему ценностей;

2) фаза терпимости, когда личность, коллектив и новое окружение выражают взаимную снисходительность к имеющейся структуре ценностей и стилю жизни относительно одного и другого;

3) аккомодация, т. е. утверждение личностью первоначальных звеньев системы ценностей нового окружения при одновременном принятии нескольких ценностей личности, коллектива и нового социального окружения;

4) ассимиляция, т. е. совершенное совпадение систем ценностей личности, коллектива и окружения [1].

В адаптационном процессе образовательное учреждение и личность находятся во взаимодействии. Например, на эффективность адаптационного процесса значительное воздействие оказывают такие составляющие организации, как материально-техническая совокупность средств, разновидность и степень организации процесса обучения, особенности внутриколлективных взаимоотношений и организационная структура и т. д. Образовательная организация через эти характеристики инициирует обучающимся свои запросы и вместе с тем свои выгоды в сравнении с остальными представителями на рынке образовательных услуг.

Значительным моментом социально-культурной адаптации, по мнению В.В. Морозова [2], служит утверждение личностью некоторой социальной роли. Можно утверждать о некоторых конфигурациях социальной роли в социально-культурной адаптации: инициативной, когда личность хочет оказывать влияние на среду с целью активизации реакции на изменения (нормы, ценности, формы взаимодействия и деятельность, которую он должен освоить), и пассивной, когда личность не желает такого воздействия и изменения. Эффективность социально-культурной адаптации определяется тем, насколько адекватно личность ощущает себя и свои общесвязанные взаимосвязи.

Социально-культурная адаптация индивида, как правило, включает несколько видов, таких как физиологическая, экономическая, педагогическая, психологическая и профессиональная адаптация.

Физиологический уровень социально-культурной адаптации обозначает возможности организма индивида сохранять свои характеристики в границах, нужных для нормальной жизни при модификации внешних условий.

Экономический уровень социально-культурной адаптации предполагает усвоение последних социальных и экономических стандартов и точек зрения на экономические отношения личности.

Педагогический уровень социально-культурной адаптации определяется приспособлением к режиму обучения, воспитания, которые возвращают ценностные ориентиры личности. Также, адаптация личности определяется комплексным воздействием на нее природных,

наследственных, географических обстоятельств.

Психологический уровень социально-культурной адаптации. В психологической науке адаптацию определяют как способ привыкания органов чувств к спецификам влияющих на них стимулов. Явление психологической адаптации личности осуществляется постоянно, так как всегда меняются социальные и экономические обстоятельства жизнедеятельности, политические, моральные, этические установки, экологическая ситуация и т. д.

Профессиональный уровень социально-культурной адаптации обнаруживается в установленной степени владения профессиональными навыками и умениями, в развитии отдельных профессионально важных качеств индивида, в воспитании постоянного позитивного взгляда к своей профессиональной стезе [3].

Эффективная социально-культурная адаптация индивидов вызывает много затрат духовной энергии личности, правильно спланированной учебно-воспитательной работы со стороны образовательного учреждения, главной целью которых является содействие и помощь в преодолении жизненных преград и сложностей. Именно поэтому профессорско-преподавательскому составу важно осуществлять психологическую и педагогическую помощь в социально-культурной адаптации студентов.

Характеристиками эффективной социально-культурной адаптации ученые в этой области называют социальное положение личности в определенной сфере и психологическую удовлетворенность социальным окружением и ее некоторыми составляющими (удовольствие в работе и ее условиями, содержанием, оплатой труда и т. д.). Характеристиками не результативной социально-культурной адаптации выступают влечение личности к смене социальной среды. Действенность социально-культурной адаптации обуславливается характеристиками как непосредственно личности, так и окружения. Например, чем многоаспектнее новое окружение (больше социальных взаимосвязей, трудная коллективная деятельность, социальная неоднородность), тем активнее в ней осуществляются преобразования, тем более трудной для личности оказывается социально-культурная адаптация. Немаловажную роль в социально-культурной адаптации играют социальные и демографические характеристики личности, а именно образование и возраст [3].

Результаты и их обсуждение. Изучая социально-культурную адаптацию, нельзя отделять психологический момент от социального. А.А. Налчаджан на базе изучения американских, европейских и российских научных трудов определяет социально-психологическую адаптированность человека как: некоторое состояние взаимоотношения личности и коллектива, когда индивид без продолжительных внешних и внутренних конфликтов эффективно осуществляет свою основную деятельность. При этом он реализует личные социальные потребности, принимает ролевые ожидания, которые предъявляет к нему эталонный коллектив, переживая состояния самореализации и беспрепятственного выражения своих творческих способностей [3].

Анализ эмпирического опыта показывает, что процесс социально-культурной адаптации включает взаимодействие разнообразных сочетаний деятельностных, поведенческих, информационных, психологических стратегий. Их совокупность нацелена на реализацию целей и задач, определяющих содержание интегрированной стратегии адаптации. Из данной стратегии существенными являются те частные адаптивные стратегии, с помощью которых индивид реализовывает адаптацию на таких уровнях: индивидуальном, групповом и социальном, а также в сферах общественной деятельности, психологического общения и т. д.

Следовательно, социально-культурную адаптацию можно рассматривать в нескольких структурных уров-

нях: а) общество (макросреда); б) социальная группа (микросреда); в) сам индивидум (внутриличностная адаптация). Кратко охарактеризуем перечисленные уровни (по исследованиям А.В. Мудрика).

Структура общества (макросреда). На данном уровне процесс адаптации индивидов отличается в зависимости от социальной, экономической, политической и духовной зрелости социума.

Социальная группа (микросреда). Адаптация на этом уровне помогает определить причины, расхождения увлечений личности с социальным коллективом (учебная группа, семья и т. д.).

Внутриличностная адаптация характеризуется стремлением добиться сбалансированности, баланса внутренней позиции и ее соотношения с позицией других индивидов. Нежелание адаптировать себя к модификации социального окружения способствует развитию конфликтных ситуаций, разрушению ценностных установок или приводит к конформистской позиции [4].

Личность является социальным субъектом, т. е. относится к некоторой социальной структуре, которая определяет различные формы, виды, стереотипы деятельности. В таком понимании мы устанавливаем структуру социально-культурной адаптации в таких сферах, как образовательная, бытовая, культурно-досуговая.

Таким образом, анализ сформированных в настоящий период научных точек зрения по вопросам социально-культурной адаптации разрешает сделать вывод о том, что адаптация относится к вопросам, характеризующимся многоаспектностью подходов в изучении. До настоящего времени не сформировано единой концепции социально-культурной адаптации личности. Тем не менее, проанализированные ключевые моменты социально-культурной адаптации человека, служат теоретической базой для ее осуществления.

В отдельности остановимся на социальной адаптации индивидов в ходе профессионального образования.

Социальные и экономические перемены, протекающие в нашей стране, снижают качество профессиональной подготовки в высшем образовании. Наблюдается неоднородность в социокультурных ориентирах, снижение воспитательной возможности семьи, что способствует разнонаправленности интересов студентов, их эмоциональной переменчивости, снижению обучаемости и воспитуемости и как результат – невысокая социально-культурная адаптивность выпускников образовательных учреждений.

Как установили ученые (Ю.А. Александровский, С.А. Беличева, К. Левин и др.), ведущую роль в недостаточной профессиональной подготовке играет низкая социально-культурная адаптация студентов к учебному процессу [5-7].

Адаптация студентов в образовательном пространстве служит главной основой процесса социально-культурной адаптации индивида в обществе. Вопросы социально-культурной адаптации студентов образовательных организаций объединены с профессиональным самоопределением, развитием готовности студентов к наилучшему освоению профессии на основе персональной и социальной зрелости (К.Г. Кязимов, В.С. Леднев и др.) и оценки личностных перспектив [8; 9].

Для определения эффективности работы по социально-культурной адаптации студентов образовательных организаций важно располагать критериями, которые позволят определить эффективность работы и наметить дальнейшие перспективы в реализации образного видения изучаемого направления в процессе профессионального образования [10-13].

В соответствии с нашей проблематикой логично дробление критериев на объективные и субъективные. К объективным критериям в общем относятся: плодотворность деятельности, истинное положение в группе, успеваемость; к субъективным критериям – удовлетворенность личности (осознанная или неосознанная), взгляд

на многообразные аспекты и условия деятельности и общения, а также на себя самого.

В научных исследованиях выявлена зависимость между объективными и субъективными критериями: чем выше удовлетворенность трудом, в том числе учебной, тем более высокая степень адаптации, поскольку рост удовлетворенности означает насыщение притязаний (по исследованиям Т.И. Юферовой) [14].

Кроме того, к показателям адаптированности личности причисляют следующие: уверенность в себе, ясность самосознания, ответственность, наличие «своей линии» поведения, умение преодолевать неудачно сложившиеся обстоятельства. Адаптированность личности также выражается в эмоциональных состояниях и социально, личностно значимых чувствах. К ним относятся: ощущение внутреннего комфорта, приемлемое самочувствие, ощущение жилищно-бытовой устроенности, положительное отношение с друзьями и приятелями и великодушный уровень удовлетворенности этими отношениями.

Раскрывая проблему критериев оценки эффективности социально-культурной адаптации, важную для нашей экспериментальной части исследования, отметим, что их избрание во многом обуславливается теоретическими подходами к адаптации, в рамках которой эта оценка реализовывается. По взглядам исследователей (Ю.А. Александровский, С.А. Беличева, К. Левин), например, критерий включенности индивида в процесс общественных отношений не является надежным показателем в определении результативности адаптации. Эмпирический опыт работы автора исследования также доказательно подтверждает необходимость привлечения других критериев для оценки результативности адаптации. Назовем их применительно к сфере образования и относительно объективности и субъективности.

Объективные критерии: воззрение на учебу; уровень общих способностей; практическая подготовленность к профессиональной деятельности (наличие знаний, умений, навыков по предпочтенной профессии); интерес к выбранной профессии; выполнение требований к учебе, достижение соответствия ее показателей и получение постоянных положительных результатов; проявление творческой активности (участие в техническом творчестве, конкурсах по профессии, рационализаторстве); присутствие профессиональных планов и цели в жизни; степень готовности к самостоятельной жизни; стремление к самосовершенствованию; характер взаимоотношений; присутствие серьезных увлечений.

Субъективные критерии: степень удовлетворенности профессией; удовлетворенность условиями учебы; удовлетворенность личным положением в коллективе; удовлетворенность образовательным сообществом.

Объективные и субъективные критерии социально-культурной адаптации взаимосвязаны и обуславливают друг друга. Позитивное отношение к профессии отпечатывается на результатах учебы и практики, и наоборот, результаты учебы и практики отражаются на отношении к профессии (удовлетворенность) [15-19]. Проявление неудовлетворенности профессией, учебной, коллективом группы вызывает у обучающегося стремление поменять выбранную профессию (специальность) или сменить образовательное учреждение. Появление неудовлетворенности сообщает о начале перехода процесса адаптации в свою противоположность – дезадаптационный процесс.

Согласованность действий участников образовательного процесса, соответствующие технологии обучения и воспитания [20] разрешает достигнуть позитивных критериев характерных эффективной адаптации обучающихся, реализовать процесс социально-культурной адаптации студентов, а следовательно, сориентировать их на требования реального сектора экономики и рынка труда, лучшим образом отыскать свое место в социуме [21-26].

Выводы. Таким образом, в последние два десятиле-

тия четко обозначилась ориентация российского образования на общекультурное развитие личности. Однако в последнее десятилетие во всем мире и в России требования к результату образования формулируются исключительно в категории компетенции/ компетентности. Нам видится в этом парадокс, так как система образования – это среда, в которой происходит социализация человека, усвоение основного содержания культуры и присвоение ее обучающимися.

Интердисциплинарный характер феномена культуры требует обращения к достижениям в различных отраслях социального знания, учета концептуальных идей философии, культурологии, социологии, педагогики, его целостного рассмотрения как центрального в работах европейских и российских исследователей. При этом современные исследователи признают, что понятие «культура» многофункционально и включает в себя: предметные результаты деятельности людей (машины, сооружения, результаты познания, произведения искусства, нормы морали и права и т. д.); человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (знания, умения, навыки, уровень интеллекта, нравственного и эстетического развития, мировоззрение, способы и формы общения людей). Вместе с тем, если проанализировать определение понятия культуры, то заметим, что в нем отсутствует тот, ради кого осуществляется воспитание – личность. Включение человека как субъекта культуры с целью его развития может изменить общепринятое понимание культуры, с одной стороны, и обеспечить интеграцию педагогики и культуры – с другой. Действительно, педагогика оперирует понятиями «образование», «воспитание», «обучение», но не применяет понятие «культура» как объединяющую категорию в процессе формирования человека как личности цивилизационного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Павленок П.Д. Теория, история и методика социальной работы. М.: Дашков и К, 2004. 428 с.
2. Морозов В.В., Скрябин Л.П. Противоречивость социализации и воспитания молодежи в условиях реформ // Социально-политический журнал. 1998. № 1. С. 148–154.
3. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация. Механизмы и стратегии. Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1988. 368 с.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: Академия, 2007. 224 с.
5. Александровский Ю.А. Социальные катаклизмы и психическое здоровье // Социологические исследования. 2010. № 4. С. 99–104.
6. Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков / сост. Л.Д. Вильдовская. М.: Соц. здоровье России, 1999. 182 с.
7. Левин К. Динамическая психология: избр. труды. М.: Смысл, 2001. 572 с.
8. Кязимов К.Г. Требования рынка труда к качеству рабочей силы. М.: Всерос. науч.-практ. центр профориентации и психолог. поддержки населения, 2002. 46 с.
9. Леднев В.С., Кубрушко П.Ф. Основы теории содержания профессионально-педагогического образования. М.: ЭГВЭС, 2006. 287 с.
10. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Системно-содержательная компетентность и ее значение в социальной и профессиональной адаптации выпускников вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1 (16). С. 49-51.
11. Полевая Н.М., Гостева Л.З. Социальная адаптация первокурсников, обучающихся на факультете социальных наук АМГУ, на основе социального партнерства // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 75-78.

12. Воскресенко О.А., Шилина А.В. Формирование готовности будущих бакалавров-инженеров к социально-профессиональной адаптации как педагогическая проблема // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 48-53.
13. Кантеева А.Р. Комплексный процесс адаптации молодых специалистов в профессиональную среду организации // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 58-61.
14. Юферова Т.И. Формирование психологического пола // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. М., 1987. С. 137-146.
15. Бекоева М.И. Система обще педагогических знаний учителя как методологический фундамент профессиональной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 22-26.
16. Иванова Т.Н. К вопросу о готовности выпускников вузов к профессиональной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 60-63.
17. Зубков А.Ф., Пономарёва Н.В., Захарова Т.В. Роль и значение профессиональных компетенций специалиста с высшим образованием в его успешной профессиональной деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 127-132.
18. Горбачева Н.Б. Выбор трудовой и профессиональной деятельности современной молодежи (на примере г. Тольятти) // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 107-109.
19. Старовойтова С.Ю. Отношение к здоровью молодых специалистов на первом этапе осуществления профессиональной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 68-71.
20. Платонова Р.И., Воронов В.В. Технологии обучения: от уточнения понятий к практике // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2015. № 1. С. 162-166.
21. Слесарев Ю.В. Модель социального поведения в контексте формирования интегративно-аксиологического базиса социальной компетентности студентов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 69-75.
22. Мерзлякова Д.Р., Файзуллина Г.З. Психолого-педагогическое сопровождение студентов высших учебных заведений в процессе адаптации к обучению // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 146-148.
23. Иванова Т.Н. Теоретико-методологические подходы к изучению социально-трудовой мобильности и профессиональной ориентации молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 28-30.
24. Шестакова Н.Н., Скворцова М.Б., Кузьмина Л.К. Влияние трансформации социального пространства на формирование человеческого капитала и социально-трудовых отношений // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2014. № 1 (33). С. 25-31.
25. Заворотченко Л.А. Социально-педагогические подходы к формированию социально зрелой личности старшеклассника // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 66-69.
26. Иванова Т.Н. Конструирование региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности и занятости молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 25-27.

**SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF THE STUDENTS:
MEANINGS OF EDUCATION AND LIFE**

© 2015

N.C. Aleksandrova, doctor of pedagogical sciences, professor
Vyatka Social and Economic Institute, Kirov (Russia)

Abstract. The article presents the options for approaches to the understanding of socio-cultural adaptation of the students in the educational environment of the university. The problems of modeling socio-cultural adaptation, which will foster the students education and the meaning of life. It promoted the idea of broadcasting culture in the classic sense of the word and is updated importance of mastering cultural values in education and life.

Keywords: socio-cultural adaptation, educational environment, cultural values, student, university.

УДК 377.1

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

© 2015

Т.В. Аронова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

И.А. Спицына, старший преподаватель кафедры педагогики

Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма, Москва (Россия)

Аннотация. Раскрывается проблема формирования позитивного профессионального имиджа педагога физической культуры. Подчеркивается значимость исследования имиджа педагога физической культуры в период модернизации российского образования и необходимости повышения эффективности процесса обучения. Исследованы существующие понятия термина «имидж», структура и содержание имиджа, выделены особенности профессионального имиджа педагога ФК. Предпринята попытка выявить идеальные представления о личности и профессиональной деятельности современного педагога, сформированные в сознании студентов как компоненте имиджа применительно к профессии педагога. Изучены представления студентов очной и заочной форм обучения об идеальном образе педагога физической культуры. По результатам анкетирования выделены ключевые качества, формирующие образ идеального педагога. Проведенный анализ подтвердил, что идеальный образ педагога в представлениях студентов отображает социальные ожидания по отношению к личности педагога, его способности к взаимодействию в учебном процессе. Авторы, проанализировав проблемы, стоящие перед современным образованием, делают вывод, что профессиональные навыки без учета имиджевой составляющей уже не могут обеспечить успешное осуществление профессиональной педагогической деятельности. А позитивный имидж, кроме коммуникативной, информационной, когнитивной, эмотивной, конативной, креативной функций, имеет и ярко выраженную здоровьесберегающую функцию.

Ключевые слова: позитивный профессиональный имидж педагога физической культуры, идеальный образ педагога, структура и содержание имиджа, функции имиджа.

Постановка проблемы. Процессы модернизации российского образования привели к необходимости повышения эффективности процесса обучения. Задачи повышения качества образования и высокий уровень развития рынка образовательных услуг предъявляют на сегодняшний день повышенные требования к педагогу как носителю знаний и субъекту образовательного процесса. А профессиональные навыки без учета имиджевой составляющей уже не могут обеспечить успешное осуществление профессиональной деятельности.

Позитивный имидж современного педагога – это важный субъективный фактор, определяющий эффективность учебного процесса и проявляющийся в повседневном взаимодействии, общении педагога с учениками, в организации различных видов классной и внеклассной деятельности, а также в стиле взаимоотношений педагога и педагогического коллектива.

Поэтому инструментарий имиджелогии становится все более востребованным на рынке образовательных услуг, появляются публикации в научной литературе, исследующие влияние имиджа педагога на эффективность учебного процесса.

Это делает проблему изучения структуры и содержания позитивного имиджа современного педагога физической культуры очень современной, актуальной, требующей повышенного внимания тех педагогов, кто хочет быть успешным в своей профессиональной деятельности.

Целью исследования является изучение структуры и содержания профессионального имиджа педагога физической культуры.

Методы исследования: теоретический анализ литературы, контент-анализ документов, математико-статистические методы.

Задачи исследования:

исследовать существующие понятия термина «имидж»;

выявить структуру и содержание имиджа;

выделить особенности профессионального имиджа педагога ФК.

В нашем исследовании была сделана попытка обобщить существующие определения понятия «имидж педагога» и вывести общую сущность данного понятия. Для этого было проанализировано само понятие «имидж». В российских психологических и философских словарях, в научной литературе термин «имидж» появляется после девяностых годов двадцатого века,

когда под этим понятием подразумевался искусственный образ, целенаправленно сформированный в СМИ с целью привлечения внимания к лучшим сторонам рекламируемого объекта.

Сравнительный анализ показал [3], что в современной справочной литературе термин «имидж» достаточно активно используется и в большинстве случаев толкуется как целенаправленно сформированный образ (какого-либо лица, явления, предмета):

- «призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие в целях популяризации, рекламы и т. п.» (Словарь по культурологии);

- «призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие на кого-либо в целях популяризации, рекламы и т.п.» (Педагогический энциклопедический словарь);

- «призванный произвести на кого-нибудь эмоциональное и психологическое воздействие с целью рекламы, популяризации» (Современный словарь по общественным наукам).

В большом многообразии термин «имидж» встречается в научной литературе по психологии, социологии, имиджелогии.

В психологии под термином «имидж» понимается «эмоционально окрашенный стереотипный образ, идеализированная модель элементов общества, предметного мира, идеальных структур, целенаправленно формируемые субъектами общественной практики в индивидуальном, групповом и общественном сознании для достижения политических, экономических, социальных результатов, познания, личной карьеры и самовыражения» (А.А. Калужный).

В социологии термин «имидж» трактуется как:

- «образ социально-профессиональной роли (ролевого комплекса), который конструируется личностью, представляется в процессе взаимодействия партнерам и контролируется исполнителем и общественностью. Это образ роли, в котором исполнитель стремится предстать перед партнерами и быть принятым ими» (О.И. Попова);

- «феномен социальной мимикрии человека, его неистребимого желания чем-то казаться, чтобы увеличить собственный шанс на социальный успех, провоцировать у других нужные ему впечатления, в том числе как реакции на то, чем он не обладает, а в некоторых случаях и не хотел бы обладать» (И.А. Федоров);

- искусство «управлять впечатлением» (Э. Гоффманн).

В имиджелогии под термином «имидж» понимаются:

– «образ, визуальная привлекательность личности, то есть та форма жизнепроявления человека, благодаря которой «на люди» выставляются сильнодействующие личностно-деловые характеристики» (В.М. Шепель);

– «образ, представление, мнение о человеке в сознании других людей» (А.Ю. Панасюк).

Среди функций имиджа педагога В.Н. Черепанова [5] выделяет шесть функций: коммуникативную, информационную, когнитивную (познавательную), эмотивную (вызывающую душевные переживания), конативную (регуляция и координация взаимодействия), креативную (преобразовательную). М.Р. Варданын называет когнитивную, организационную, мотивационную, эмотивную и здоровьесберегающую функции [1].

Исходя из существующих определений понятия *имидж* выделим его основные составляющие: внешний вид (габитарный имидж); вербальные (вербальный имидж) и невербальные средства общения (кинетический имидж), внутреннее соответствие образа профессии – внутреннее «Я».

Основным условием создания имиджа для субъекта становится противоречие между тем образом, в котором он себя представляет, и тем, как воспринимают его другие. Несовпадение представлений педагога о том, как его личность воспринимается окружающими («желаемый имидж»), и как она в действительности ими воспринимается, мотивирует педагога на деятельность по формированию имиджа.

Однако В.М. Шепель советует делать акцент не только на прагматичной составляющей имиджа и возможности решить конкретные задачи, но и на способе самовыражения. Имидж, по В.М. Шепелю – это возможность представить обществу свои лучшие характеристики [6].

Имидж – это эффективный способ подачи сообщения, который, минуя разнообразные фильтры и преграды, способен транслировать образ, который мы хотим показать. Образ, который должен работать на нас, а не против нас. Для позитивных оценок со стороны окружающих, мы должны отбирать те характеристики нашего образа, которые, несомненно, будут одобрены.

Благодаря новейшим исследованиям российских ученых (С.А. Аминтаева, М.В. Апраксина, Е.А. Бекетова, М.Р. Варданын, Л.И. Жарикова, А.А. Калужный, Е.А. Петрова, И.Ф. Симонова, Н.А. Тарасенко, В.М. Шепель, В.Н. Черепанова) можно говорить о рождении новой отрасли педагогической науки – педагогической имиджелогии. Педагогическая имиджелогия рассматривает имидж педагога как фактор успеха в педагогической деятельности, инструмент, способствующий построению позитивных взаимоотношений с окружающими, помогающий стать конкурентоспособным на рынке труда [2; 5]. С точки зрения педагогической имиджелогии *имидж* – это целенаправленно конструируемый образ педагога, соответствующий ожиданиям и потребностям всех участников педагогического процесса.

М.Р. Варданын имидж педагога описывает как «образ-представление системы его внутреннего, внешнего и процессуального компонентов, выраженных в индивидуальном стиле деятельности учителя и проявляющихся через физический облик, речь, выразительность движений, мимики в совокупности с эстетическим оформлением (одеждой, прической, макияжем и прочими атрибутами внешности), а также через предметно-пространственную среду осуществления его профессиональной деятельности» [1].

Результаты исследований М.Р. Варданын показали, что имидж педагога достоверно влияет не только на мотивацию учеников к обучению, но и освоение преподаваемых им знаний. Это воздействие может быть как конструктивным, если имидж педагога позитивный, так

и деструктивным, если имидж негативный [1].

Поэтому при конструировании имиджа ему целенаправленно задается положительная направленность эмоциональной оценки. Позитивный имидж устойчив в кризис и гарантирует успех в профессиональной деятельности.

На основе проведенного анализа литературных источников мы выделили основные компоненты имиджа – это габитарный имидж (внешний облик), вербальный имидж, кинетический имидж, средовой и овеществленный имидж [2; 5; 7].

Современные исследования [1; 2; 4; 5; 7] показали, что внешний облик играет значительную роль в профессиональной деятельности педагога. С помощью сформированного положительного образа педагог может создать положительный настрой при взаимодействии с учениками, их родителями и своими коллегами. Педагог должен постоянно транслировать свой богатый внутренний мир, любовь к детям и заботу о них [8-13]. Крайне важно всегда помнить о том, что дети учатся у взрослых людей всему. В этом возрасте ребенок впитывает все, что видит и слышит, и любимый учитель становится для него проводником во взрослую жизнь. Поэтому педагог должен быть не только профессионалом своего дела, духовно развитым и высокоинтеллектуальным человеком, но и владеть технологиями имиджмейкинга, уметь правильно одеваться, говорить, пользоваться жестикомикой, мимикой и т. п.

В манере выглядеть адекватно ситуации проявляется уважение к окружающим. Чтобы стать профессионалом в своей области необходимо, в том числе, уметь правильно выбирать одежду и формировать свой внешний вид.

Так, чтобы избежать недоверчивого отношения к себе как профессионалу, не стоит появляться в образовательном учреждении в брендовой одежде с последнего показа или делать сверхмодную стрижку и окрашивание.

Одеться слишком модно или же отстать от моды одинаково недопустимо. Педагогу важно уметь одеваться со вкусом, стильно. Грамотный учитель не станет подчеркивать одеждой свою физиологическую привлекательность, но будет уметь совмещать демонстрацию своего ума, профессиональных навыков и способностей с опрятным внешним видом, который сможет создать положительный образ педагога и настроить учеников на активный учебный процесс.

Необходимо помнить и о том, что имидж зачастую становится основным источником информации о новом педагоге или образовательном учреждении.

Организация исследования. В данной работе мы предприняли попытку изучить содержание идеальных представлений о личности и профессиональной деятельности современного педагога, сформированных в сознании студентов, как компоненте имиджа применительно к профессии педагога. Исследование проводилось на кафедре педагогики РГУФКСМиТ. В нем приняли участие 150 студентов РГУФКСМиТ специализации «Физическая культура» 5 и 6 курсов очной и заочной форм обучения.

Результаты исследования. Целью нашего исследования было получить представление студентов очной и заочной форм обучения об идеальном образе педагога физической культуры. Студенты данной специализации были выбраны в качестве респондентов, так как изучали дисциплины «Имиджелогия», «Акмеология» и получили необходимые знания по интересовавшей нас проблеме.

Респондентам была предложена анкета. В анкете студенты отвечали на следующие вопросы:

Из каких характеристик складывается образ педагога ФК?

Каким должен быть педагог ФК, чтобы ученики с интересом и удовольствием посещали его занятия?

На что вы обратите внимание при встрече с педаго-

гом?

Какие качества педагога ФК вы оцените как важные?
Существенны ли для вас личные качества?
Важен ли для вас внешний вид педагога ФК?
Должен ли педагог ФК одеваться по последней моде?
Как педагог должен выглядеть?

Влияет ли имидж педагога на ваше отношение к его предмету?

Что не допустимо в облике педагога?

Для выявления личных и профессиональных характеристик педагога студентам было предложено написать эссе «Образ идеального педагога ФК». Эссе оформлялось в виде таблицы или писалось в свободной форме, но с учетом плана, по которому в следующей последовательности перечислялись профессиональные характеристики идеального педагога, его индивидуально-личностные качества и внешний вид, а также указывались отрицательные качества, которые не должны встречаться у педагога. Затем эссе были обработаны с использованием методики контент-анализа.

Среди профессиональных качеств педагога студенты назвали следующие: авторитетность, грамотность речи, дисциплинированность, использование современных понятий, коммуникабельность, компетентность, образованность, объективность, опытность в своем предмете, практический уклон в преподавании, профессионализм, пунктуальность, творчество, трудолюбие, умение вызывать интерес к своему предмету, умение доступно объяснять, хорошая дикция, хорошие ораторские способности, умение хорошо рассказывать, целеустремленность.

Среди лично-индивидуальных качеств: активность, вежливость, внимательность, высокий интеллект, готовность помочь, деликатность, доброжелательность, жизнерадостность, корректность, любовь к ученикам, общительность, оригинальность, остроумие, ответственность, отзывчивость, понимание, порядочность, принципиальность, сдержанность, справедливость, строгость, тактичность, терпение, требовательность, умение выслушать, уравновешенность, честность, чувство юмора, энергичность, энтузиазм.

Внешний вид педагога определялся как: красивый, опрятный, подтянутый, привлекательный, с ухоженными волосами, с хорошей фигурой, симпатичный, спортивный, стильный, хорошо одет, элегантный, эффектный.

Среди отрицательных качеств были названы: алчность, безответственность, безразличие, глупость, грубость, закомплексованность, замкнутость, застенчивость, надменность, неаккуратность, незнание своего предмета, необразованность, неопрятность, нервозность, несправедливость, отстраненность, предвзятость, резкость, субъективность, хамство.

Следующим этапом была оценка выделенных качеств по степени выраженности у идеального педагога ФК по следующей шкале от «0» (качество не выражено) до «5» (качество сильно выражено). Затем было подсчитано количество баллов, которое было получено каждым из перечисленных качеств и качества были проанжированы.

По результатам анкетирования были выделены следующие качества: авторитетность, высокий интеллект, грамотная речь, ответственность, подтянутый внешний вид, порядочность, привлекательность, справедливость, строгость, ухоженные волосы, хорошая дикция, хорошие манеры. Эти качества стали ключевыми в образе идеального педагога ФК в представлении студентов.

Из качеств, которых студентам не хотелось бы видеть у педагога, были названы следующие: грубость, резкость, отстраненность, несправедливость, необразованность, неопрятность, неуважение к ученикам, субъективность, безответственность, предвзятость, нервозность, закомплексованность, застенчивость, глупость, алчность, замкнутость, безразличие, неаккуратность,

хамство, надменность, незнание своего предмета.

Проведенный анализ подтвердил, что идеальный образ педагога в представлениях студентов отображает социальные ожидания по отношению к личности педагога, его способности к взаимодействию в учебном процессе.

Задачи повышения качества образования и высокий уровень развития рынка образовательных услуг предъявляют на сегодняшний день повышенные требования к педагогу как носителю знаний и субъекту образовательного процесса. Вполне очевидно, что в этих условиях профессиональные навыки без учета имиджевой составляющей уже не могут обеспечить успешное осуществление профессиональной деятельности. И выходом из этой ситуации могло бы стать освоение педагогами приемов имиджмейкинга.

Выводы

1. Анализ проблем, стоящих перед современным образованием и изучение научно-методической литературы дает основание сделать вывод, что профессиональные навыки без учета имиджевой составляющей уже не могут обеспечить успешное осуществление профессиональной педагогической деятельности.

2. Обзор литературы, посвященной формированию имиджа педагога, свидетельствует, что позитивный имидж, кроме коммуникативной, информационной, когнитивной, эмотивной, конативной, креативной функций, имеет и ярко выраженную здоровьесберегающую функцию.

3. Позитивный имидж педагога – это важный субъективный фактор, определяющий эффективность учебного процесса и проявляющийся в повседневном взаимодействии, общении педагога с учениками, в организации различных видов классной и внеклассной деятельности, а также в стиле взаимоотношений педагога и педагогического коллектива. Таким образом, формируя позитивный имидж, можно не только повысить качество образовательных услуг, но и улучшить отношение учащихся к изучаемым дисциплинам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Варданян М.Р. Влияние имиджа педагога на психологическое здоровье школьников // Журнал прикладной психологии. 2006. № 6-1. С. 45–53.
2. Калюжный А.А. Педагогическая имиджелогия. Алматы: Гылым, 2004. 200 с.
3. Купцова В.Г. Сущность и содержание имиджа учителя физической культуры // Современные технологии образования: сб. науч. труд. 1-й Всерос. заоч. науч.-практ. конф. Магнитогорск: МаГУ, 2007. С. 55–59.
4. Сергеева С.В., Назаренко А.В. Категория «Имидж педагога» в спектре понятийно-терминологического поля педагогического знания // Известия вузов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2011. № 2. С. 132–140.
5. Черепанова В.Н. Педагогическая имиджелогия. Тюмень: ТОГИРРО, 1998. 170 с.
6. Шепель В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. 472 с.
7. Шкурко Н.М. Имидж современного учителя: структура, половозрастные особенности восприятия и технологии формирования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 22 с.
8. Савченко Н.В. Профессиональный имидж будущего учителя начальной школы как компонент культуры педагогической деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 36–39.
9. Бусыгина Т.А., Бусыгина А.Л. Влияние эмоциональности педагога на оценку студентами его педагогического имиджа // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 44–45.
10. Кондаурова И.К., Гусева М.А. Формирование у будущих педагогов-математиков умений и навыков педагога-исследователя в контексте развития профес-

- сиональной биографии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 69-72.
11. Горбунова О.В. Социальная зрелость личности будущих педагогов-психологов: подходы к определению // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 45-47.
12. Беляева Е.Н. Современные тенденции профессиональной подготовки педагога // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 46-48.
13. Плахина Л.Н., Соломати М.В. Профессиональная деформация педагогов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 235-238.

STRUCTURE AND CONTENT OF PROFESSIONAL IMAGE OF PHYSICAL CULTURE'S TEACHER

© 2015

T.V. Aronova, PhD, associate professor

I.A. Spitsina, senior lecturer

Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism, Moscow (Russia)

Abstract. This article deals with the problem of creating a positive professional image of Teacher of Physical Culture, researching image of the lecturer during the modernization of the Russian education and the importance to improve the efficiency of the learning process. Were researched the followings concepts of the term "image", the structure and the content of image, were emphasized the main sides of the professional image of lecturer. Were reviewed the ideal imagination of the person and professional work of the modern Teacher of Physical Culture, that were created in the students minds as a component of lecturers image. Were studied the representation of the students from various types of education about the ideal image of Teacher of Physical Culture. According to the result of survey, were emphasized the key qualities of the ideal lecturer. The ideal image of the Teacher of Physical Culture, according to the student's mind, reflects the social expects to lecturer's personality, his ability to interact in the learning process. Authors make a conclusion, that professional skills without image can't provide a successful realization of the pedagogical activity. So a positive image besides communication, information, cognitive, emotive, conative, creative functions also provides an important Health-saving function.

Keywords: a positive professional image of lecturer of Physical Culture, image structure, content and functions, Ideal image of teacher.

УДК 372.862

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

© 2015

Л.Н. Васильева, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры «Телекоммуникационные системы и технологии»

Н.И. Мерлина, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Дискретная математика и информатика»

Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, Чебоксары (Россия)

Н.И. Светлова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математика и информатика»

Чувашский филиал Московского гуманитарно-экономического института, Чебоксары (Россия)

Аннотация. В настоящее время приобрела особую актуальность проблема, связанная с процессами модернизации образования и производственной сферы, ощущающей потребность в компетентных специалистах, способных эффективно решать возникающие задачи на основе современных достижений науки, техники, технологий. Процессы реформирования сопровождаются обострением противоречий, разрешение которых требует научной рефлексии ведущих педагогических направлений, разработки новых перспективных подходов к решению поставленных перед системой профессионального образования задач. Активное инновационное развитие системы профессионального образования, обусловленное информатизацией всех сфер профессиональной деятельности, направленностью образовательной парадигмы на создание и функционирование компетентностной модели подготовки студентов технических направлений.

Современный период общественного развития характеризуется глобальной информатизацией. Стремительное совершенствование техники и технологий влечет увеличение информационной насыщенности общественной и профессиональной деятельности личности. Умение работать с информацией, исследовать математические модели, проводить математические расчеты с использованием математических пакетов прикладных программ, а также владение средствами информационно-коммуникационных технологий становятся важнейшими составляющими в структуре профессиональной готовности выпускника технического направления, актуализируя вопрос формирования его профессионально-математической компетентности.

Построение математического образования на основе интеграции математики и информатики позволяет принципиально по-новому формировать способности студентов технических направлений решать актуальные, профессионально-значимые задачи, побуждает быть инициативными, самостоятельными, что рождает способность к продуктивной исследовательской деятельности.

Ключевые слова: интеграция, математика, информатика, профессионально-математическая компетентность, профессионально ориентированная задача интеграционного характера, дифференциальные уравнения.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Социальные и экономические преобразования современного общества существенным образом повлияли на изменение целей подготовки студентов технических направлений. В условиях рыночной экономики и необходимости использования в производстве наукоемких технологий становятся востребованными бакалавры, обладающие фундаментальными математическими знаниями, способные к применению соответствующего математиче-

ского аппарата, к разработке новых и оптимизации существующих решений, свободно ориентирующиеся в информационном пространстве, владеющие актуальной информацией и способностью к постоянному ее обновлению. Приоритетным компонентом профессиональной подготовки студентов является математическая подготовка, которая способствует формированию профессионально-математической компетентности выпускника технического направления.

Основные положения компетентностного подхода к

обучению согласуются с идеей интеграции математики и информатики в профессионально-математической деятельности будущих бакалавров. Работа с современными математическими пакетами прикладных программ и информационно-коммуникационными технологиями формирует у студентов умения постановки и решения задач с использованием компьютера, применения его в качестве инструмента познания, организации поисковой и исследовательской деятельности, раскрывает новый потенциал для учебного взаимодействия студентов и преподавателей, дает возможность каждому обучающемуся в наибольшей мере реализовать свой интеллектуальный потенциал [1].

Особенностью нового взгляда на решение проблем подготовки будущих бакалавров технических направлений в условиях информатизации образования является поиск подходов к профессиональному и личностному развитию обучаемых и определение содержания, методов и форм обучения. Формирование системы фундаментальных математических знаний и умений, а также обеспечение возможности их применения на фоне постоянно развивающихся информационных средств являются одним из условий подготовки высококвалифицированного выпускника. Здесь важную роль могут сыграть методы информатики, которые должны предстать как инструмент реализации интегративных связей профессионально ориентированной математической деятельности.

Основные положения компетентностного подхода к обучению согласуются с идеей интеграции математики и информатики в профессионально-математической деятельности студентов.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Исследованию процесса интеграции математики и информатики посвящено значительное количество работ. В диссертации И.Н. Полуниной [2] интеграция курсов математики и информатики выступает как фактор оптимизации общепрофессиональной подготовки в средней профессиональной школе; интегрированные уроки и их серии становятся предметом исследований Г.Л. Луканкина [3] и А.Н. Павлова [4]; системы компьютерной математики как средство для достижения высокого уровня интеграции физики и математики в персонализированном образовании рассматривает В.В. Солонин [5].

Работа с современными математическими пакетами прикладных программ и информационно-коммуникационными технологиями формирует у студентов умения постановки и решения задач с использованием компьютера, применения его в качестве инструмента познания, организации поисковой и исследовательской деятельности, раскрывает новый потенциал для учебного взаимодействия студентов и преподавателей, дает возможность каждому обучающемуся в наибольшей мере реализовать свой интеллектуальный потенциал.

Интегративная связь между математикой и информатикой основана на содержании данных предметных областей. В процессе изучения математики формируется логическая и алгоритмическая подготовка обучающихся, вырабатывается умение строить математические модели явлений и процессов, прививаются навыки выполнения приближенных вычислений и т. д. Обучение информатике создает базу для осмысления информационной сущности изучаемых явлений, позволяет осуществить постановку и решение задач в эффективной визуальной форме.

Различные аспекты определения и формирования профессионально-математической компетентности студентов инженерных вузов рассматривались в диссертациях: Г.И. Илларионовой [6], М.М. Миншина [7], О.А. Валихановой [8]. Теоретико-методологическая сторона интеграционных процессов в образовании анали-

зируется в трудах В.И. Безруковой [9], Ю.Н. Кулюткина [10], Г.Ф. Федорца [11]. Проблематика междисциплинарных связей в обучении посвящены исследования: Г.И. Беленького [12], В.А. Далингера [13], Л.В. Занкова [14] и др.

Однако в данных исследованиях недостаточно представлены методические аспекты совершенствования математической подготовки студентов технических направлений подготовки, основанные на интеграции математики и информатики и способствующие формированию *профессионально-математической компетентности*.

Анализ теоретических работ и практической деятельности в аспекте разрабатываемой проблемы показал, что вопросы, связанные с профессионально-математическим обучением студентов технических направлений подготовки остаются на сегодняшний день недостаточно изученной областью научного знания и практической деятельности, что позволило сформулировать гипотезу исследования данной проблемы: формирование профессионально-математической компетентности студентов будет более эффективным, если процесс обучения будущих бакалавров реализовать на основе интеграции математики и информатики.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Профессионально-математическая компетентность студентов технических направлений рассматривается нами как интегральная характеристика, определяющая способность и осознанную готовность будущих бакалавров к решению задач, возникающих в сфере инженерно-технической деятельности, основанная на фундаментальных математических знаниях, практических умениях и навыках осуществлять математическое моделирование исследуемых процессов и явлений с использованием математических пакетов прикладных программ и информационно-коммуникационных технологий [15].

Профессионально-математическая компетентность студентов технических направлений подготовки является сложным образованием, включающим в себя несколько элементов.

Учитывая специфику подготовки будущих бакалавров технических направлений и опираясь на требования ФГОС ВПО, мы считаем, что структура профессионально-математической компетентности представляет собой совокупность мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов.

Интеграция знаний в процессе профессионально-математической подготовки будущих бакалавров технических направлений подготовки понимается нами, во-первых, как создание у студентов целостного представления об окружающем мире и его будущей профессии и, во-вторых, как процесс, ведущий к достижению цели, в ходе которого возникают качественно новые тенденции в учебном процессе.

Интеграция как цель обучения должна сформировать у студентов понимание целостности, связности отдельных предметных областей в единой структуре, взаимосвязанных элементов. Интеграция как процесс обучения обеспечивает взаимовлияние, взаимопроникновение и взаимосвязь звеньев учебного процесса и учебных дисциплин, изучаемых студентами. В этом процессе возникают изменения, которые проявляются не только в приобретении новых связей, но и в переходе связей в иное качество (формирование профессионально-математической компетентности). Системообразующим стержнем интеграции математики и информатики в структуре формирования профессионально-математической компетентности выступает математическое моделирование. Дидактическим объектом интеграции математики и информатики в рамках целостного подхода к профессионально-математическому обучению и формированию профессионально-математической компетентности является деятельность по исследованию и решению профессионально-ориентированных задач интеграционного характера.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Становление профессионально-математической компетентности студентов технических направлений происходит в деятельности через постановку различных задач и проблемных ситуаций. Её развитие тесно связано с умением решать профессионально-ориентированные задачи технического характера [16]. «Решая профессионально-ориентированные задачи различного уровня сложности в определенной последовательности, студенты оперируют профессиональными терминами, приобретают умение анализировать ситуации, характерные для будущей профессиональной деятельности» [17]. Необходимо, чтобы студент учился исследовать математические модели исследуемых процессов и явлений так, как это делается в профессиональной деятельности: применяя и математические знания, и информационные технологии [18].

Под профессионально-ориентированной задачей интеграционного характера мы понимаем задачу, способствующую формированию профессионально-математической компетентности студентов технических направлений подготовки, условие и требование которой определяет собой абстрактную модель некоторой ситуации, возникающую в профессиональной деятельности будущего бакалавра, ориентирующую на соотношение фундаментальных математических знаний, практических умений и навыков использования математических пакетов прикладных программ [19].

Процесс исследования и решения задач интеграционного характера представляет собой технологическую цепочку, в состав которой входит ряд этапов, соотнесенных нами с этапами, предложенными в работе Ю.М. Колягина [20]:

1) моделирование – построение математической модели реальной ситуации, перевод исходной задачи на язык математических символов и операций;

2) исследование построенной модели методами и средствами математики и информатики;

3) интерпретация – соотнесение полученного результата с исходной ситуацией, то есть перевод ответа на язык профессионально ориентированной задачи.

Рассмотрим примеры профессионально-ориентированных задач интеграционного характера по теме «Обыкновенные дифференциальные уравнения», направленные на формирование профессионально-математической компетентности, показав последовательное прохождение всех этапов их исследования и решения.

Задача 1 (репродуктивный уровень). Конденсатор емкостью C включается в цепь с напряжением U и сопротивлением R . Определить заряд q конденсатора в момент t после его включения.

1 этап. Чтобы подвести студентов к построению математической модели представленной в задаче ситуации, преподаватель может задать серию наводящих вопросов для актуализации мотива:

- как представить силу i электрического тока?
- чему равна электродвижущая сила, действующая в цепи?
- как формулируется закон Ома? возможно ли его использование в данном случае?

Ответив на вопросы, студенты получают линейное дифференциальное уравнение процесса:

$$R \frac{dq}{dt} = U - \frac{q}{C}$$

2 этап. Далее, на занятиях по математике студенты решают линейное уравнение известным им методом:

$$q = CU - C_1 e^{-\frac{t}{CR}}$$

где C_1 – произвольная постоянная – общее решение.

Используя начальные условия, решение задачи Коши получаем в виде

$$q = CU \left(1 - e^{-\frac{t}{CR}} \right)$$

На лабораторных занятиях по информатике, используя пакет Matlab, студенты ищут численное решение дифференциального уравнения, задав следующие характеристики: $R = 2000$ Ом, $C = 10^{-6}$ Ф, $U = 10$ В (рисунок 1).

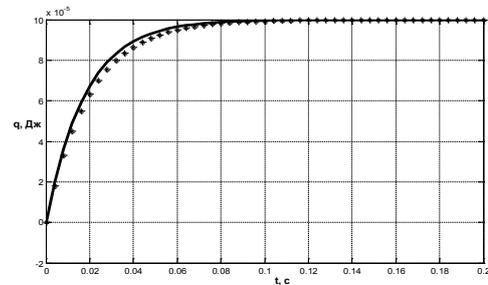


Рис. 1. Визуализация решения дифференциального уравнения

3 этап. Студенты делают вывод о том, что заряд на конденсаторе увеличивается до его полного насыщения за время $t = 0,1$ с.

Задачи репродуктивного уровня направлены на формирование, усвоение и применение основных понятий, формул, теорем. Они требуют умения применять в знакомой ситуации известные факты, стандартные приемы как из области математики, так и информатики.

Задача 2 (продуктивный уровень). Электрический ток при прохождении через микропроцессор и другие компоненты электронного устройства выделяет тепло. Для отвода тепла используется теплопроводящий радиатор, оснащенный вентилятором. Найти и построить график зависимости для температуры $T = T(t)$ как функции от времени. Обдув автоматически включается, если температура микропроцессора и радиатора превышает допустимый предел ($T > T_{max}$) и выключается, если $T < T_{min}$ (рисунок 2). Включение вентилятора эквивалентно изменению коэффициента теплоотдачи α по закону:

$$\alpha = \begin{cases} \alpha_0, & \text{если } T \leq T_{min} \text{ или } T < T_{max} \text{ при } dT/dt > 0 \\ \alpha_1, & \text{если } T \geq T_{max} \text{ или } T > T_{min} \text{ при } dT/dt < 0 \end{cases}$$

где α_0 – коэффициент теплоотдачи при выключенном вентиляторе, α_1 – коэффициент теплоотдачи при обдуве.

Определить участок зависимости $T(t)$, на котором система охлаждения выходит на рабочий режим $T_{min} < T(t) < T_{max}$.

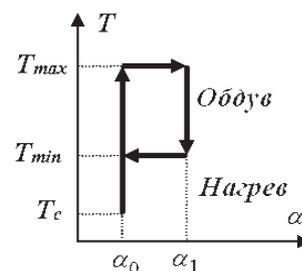


Рис. 2. Включение-выключение обдува

Параметры радиатора задаются преподавателем и могут варьироваться.

1 этап. Формализуя задачу, студенты получают ма-

тематическую модель, описываемую дифференциальным уравнением $cm \frac{dT}{dt} = P - \alpha S(T - T_c)$, где m и c – масса и удельная теплоемкость материала радиатора, T – температура радиатора, t – время, P – выделяемая микропроцессором мощность, $\alpha S(T - T_c)$ – отводимое тепло, α – коэффициент теплоотдачи конвекцией, S – площадь поверхности радиатора, T_c – температура окружающей среды.

2 этап. На занятии по математике студенты, используя известный им метод решения дифференциального уравнения с разделяющимися переменными, выводят искомую формулу для температуры $T=T(t)$ как функции времени t . На занятии по информатике с использованием численных методов рассчитывается участок зависимости $T(t)$.

3 этап. В зависимости от заданных параметров студентами делается вывод, при каких значениях T_{min} и T_{max} система выходит на рабочий режим.

Задачи продуктивного уровня применяются для активизации учебного процесса, закрепления репродуктивных умений и перехода на продуктивный уровень. Алгоритм решения данных задач не является типичным, но все же знаком студентам. Студентам необходимо установить связь между данными в условии задачи, осуществить поиск оптимального решения задачи.

Задача 3 (творческий уровень). В последовательном контуре наблюдаются свободные колебания при отсутствии внешнего источника и заряженном к моменту замыкания ключе S конденсаторе (рисунок 3). В момент времени $t = 0$ после замыкания ключа S конденсатор разряжается через цепь с коэффициентом самоиндукции L и сопротивлением R . Найти закон изменения напряжения $u_c(t)$ на обкладках конденсатора при начальных условиях $u_c(t=0) = U_0$, $u'_c(t=0) = 0$.

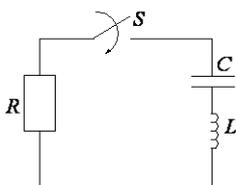


Рис. 3. Электрический контур

1 этап. На основании законов Кирхгофа математическая модель задачи описывается дифференциальным уравнением

$$\frac{d^2 u_c}{dt^2} + 2\alpha \frac{du_c}{dt} + \omega_0^2 u_c = 0$$

где $\alpha = \frac{R}{2L}$ – коэффициент затухания, $\omega_0^2 = \frac{1}{LC}$ – частота

собственных колебаний. Полученное дифференциальное уравнение – это линейное однородное дифференциальное уравнение с постоянными коэффициентами.

2 этап. Исследование построенной модели средствами математики и информатики рассматривается для трех случаев решения соответствующего характеристического уравнения: $D < 0$, $D = 0$, $D > 0$.

3 этап. Интерпретация полученных решений проводится преподавателем совместно со студентами для всех трех случаев.

Задачи творческого уровня связаны с углублением и развитием знаний. Для их решения требуется определенная интуиция, размышления и творчество в выборе математического инструментария. Алгоритм действий разрабатывается студентами самостоятельно.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Для активизации процесса формирования профессионально-математической компетентности будущего бакалавра технического направления большие возможности имеет междисциплинарная интеграция математики и информатики, которая предполагает органичное сочетание целей, содержания, методов и форм организации образовательного процесса, а также средств контроля планируемого результата. Она позволяет наиболее полно реализовать профессионально-математическую составляющую обучения студентов, а также основные направления современной стратегии развития технического образования в условиях информатизации современного общества.

Профессионально-ориентированные задачи реализуют интегративные связи математики и информатики, а также междисциплинарные связи с дисциплинами профессионального цикла; помогают формировать умения применять математические понятия при решении задач профессиональной области деятельности; проводить профессиональное прочтение математического графика. Использование математических пакетов прикладных программ позволяет выводить промежуточные результаты, строить графики промежуточных величин, анализировать результаты расчета при изменении параметров задачи, находя тем самым оптимальное решение.

В результате деятельности по решению профессионально ориентированных задач интеграционного характера у студентов формируется собственная учебная потребность в выработке ими обобщенных способов и приемов учебной деятельности; формируются умения анализировать ситуации, рассматриваемые в задачах, и решать задачи различного уровня сложности, используя математический аппарат и средства информационных технологий. Решение задач способствует личностной творческой деятельности, показывает взаимосвязь математики, информатики и специальных дисциплин, а также ориентирует на связь с выбранной профессией, способствуя формированию профессионально-математической компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мерлин А.В., Мерлина Н.И., Карташова С.А. Новые информационные технологии в преподавании высшей математики в вузе // Труды чувашского отделения Академии информатизации образования: сб. науч.-метод. работ по проблемам информатизации образования. М.; Чебоксары: Изд-во Л.А. Наумова, 2006. С. 79–82.
2. Полунина И.Н. Интеграция курсов математики и информатики как фактор оптимизации общепрофессиональной подготовки в средней профессиональной школе : дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2003. 207 с.
3. Луканкин Г.Л. Информационно-категориальный подход к обучению математике младших школьников // Информатика и образование. 2000. № 1. С. 81–84.
4. Павлов А.Н. Интегрированный курс математики и информатики в старших профильных классах : дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 290 с.
5. Солонин В.В. Системы компьютерной математики как средство для достижения высокого уровня интеграции физики и математики в персонализированном образовании // Проблемы современного математического образования в педвузах и школах России: тезисы докладов III Всерос. науч. конф. Киров: ВГУ, 2004. С. 128–129.
6. Илларионова Г.И. Формирование профессионально-математической компетентности будущих инженеров по безопасности технологических процессов и производств : дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 182 с.
7. Миншин М.М. Формирование профессионально-прикладной математической компетентности будущих инженеров: на примере подготовки инженеров по программному обеспечению вычислительной техники и автоматизированных систем : дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2011. 286 с.

8. Валиханова О.А. Формирование информационно-математической компетентности студентов инженерных вузов в обучении математике с использованием комплекса прикладных задач : дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2008. 183 с.
9. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, составляющие, механизмы реализации // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Свердловск, 1990. С. 5–25.
10. Кулюткин Ю.Н. Моделирование педагогических систем. М.: Педагогика, 1981. 231 с.
11. Федорев Г.Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения. Л.: РГПУ, 1989. 94 с.
12. Беленький Г.И. Межпредметные связи // Совершенствование содержания образования в школе. М.: Педагогика, 1985. С. 253–270.
13. Далингер В.А. Компьютерные технологии в обучении геометрии: метод. рекомендации. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2001. 33 с.
14. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1990. 424 с.
15. Васильева Л.Н. Использование пакета MATLAB в курсе изучения дифференциальных уравнений // Педагогическая информатика. 2011. № 4. С. 67–73.
16. Картузова Т.В. О проблеме использования аудиторных занятий при изучении математики // Школьное математическое образование: традиции и инновации: материалы Всерос. науч. конф. Ульяновск, 2010. С. 112–114.
17. Далингер В.А. Математическое моделирование как системообразующий фактор интеграции курсов математики и спецдисциплин финансово-экономических специальностей // Математическое образование в вузах Сибири: сб. науч. тр. Красноярск: ИПЦ КГТУ, 2002. С. 19.
18. Светлова Н.И. Роль информационных технологий при обучении математике студентов экономического факультета // Актуальные проблемы использования информационных и коммуникационных технологий в образовании: сб. науч.-метод. ст. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. С. 35–37.
19. Васильева Л.Н. Формирование профессионально-математической компетентности студентов с использованием компьютерных технологий (на примере направления 210400 «Радиотехника») // Математика. Образование: материалы 21-й междунар. конф. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2013. С. 264.
20. Колягин Ю.М. О прикладной и практической направленности обучения математике // Математика в школе. 1985. № 6. С. 27–32.

FORMATION OF PROFESSIONAL-MATHEMATICAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE FIELD OF TECHNICAL TRAINING BASED ON INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE

© 2015

L.N. Vasileva, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the chair «Telecommunication systems and technologies»

N. I. Merlina, doctor of pedagogical sciences, professor of the chair «Discrete mathematics and computer science»

Chuvash State University, Cheboksary (Russia)

N. I. Svetlova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Mathematics and computer science»

Chuvash Branch of Moscow Humanitarian-Economic Institute, Cheboksary (Russia)

Abstract. At the present time has become particularly topical issues related to the process of modernization of education and the production sector, there is a need for qualified specialists that can effectively solve arising problems on the basis of modern achievements of science, engineering and technology. Reform processes are accompanied by the aggravation of contradictions, the solution of which requires a scientific reflection leading pedagogical orientation, development of promising new approaches to the solution set for the system of vocational education objectives. Active innovative development of vocational education system, due to the computerization of all spheres of professional activity oriented educational paradigm for the establishment and functioning of the competency model of training students in technical fields.

The present period of social development is characterized by global information. The rapid improvement of equipment and technology involves an increase in information saturation of social and professional activities of the person. The ability to work with information, investigate the mathematical models to carry out mathematical calculations using mathematical software packages, as well as ownership of the means of information and communication technologies are essential components in the structure of professional readiness of graduates of technical direction, actualizing the issue of formation of its professional and mathematical competence

Construction of mathematical education through the integration of mathematics and computer science enables a fundamentally new way to shape students' ability to solve current technical trends, professional and meaningful targets, motivates be proactive, independent, that gives rise to the ability to productive research.

Keywords: integration, mathematics, computer science, professional and mathematical competence, professionally oriented task integration of character, differential equations.

УДК 371.21

МОСКОВСКАЯ ШКОЛА ТЮРЕМНЫХ НАДЗИРАТЕЛЬНИЦ КАК ПЕРВОЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ ПО ПОДГОТОВКЕ ПЕНИТЕНЦИАРНОГО ПЕРСОНАЛА В РОССИИ

© 2015

Д.В. Волошин, кандидат педагогических наук, докторант

Институт развития образовательных систем Российской академии образования, Томск (Россия)

Аннотация. Тема становления и развития образовательных систем, в частности систем профессиональной подготовки, является в современной историко-педагогической литературе одной из наиболее актуализированных. Самостоятельный статус в таких исследованиях занимает история ведомственного образования и профессиональной подготовки кадров. Длительное время пенитенциарная проблематика в нашем Отечестве, включая её историческое наследие, являлась темой «закрытой», относящейся к государственной тайне и оттого редко рассматриваемой исследователями. Материалы научной статьи образуют содержательную основу курсов теории и истории подготовки пенитенциарного персонала в генезисе пенитенциарного образования на различных исторических этапах профессиональной подготовки. При изучении формирования отечественной системы подготовки пенитенциарного персонала важно учитывать образовательные традиции второй половины XIX – начала XX вв. Московская школа тюремных надзирательниц создавалась по общинному образовательному принципу, предусматривающему взаимосвязь государственного и общественного включения в образовательный процесс. На ведущее место выдвигалось становление профессионализма, формирование и развитие профессиональной компетентности пенитенциарного персонала через сочетание теоретической подготовки со сдачей экзаменов и трудовой деятельности по практическому применению полученных знаний, умений и навыков в пенитенциарных учреждениях. Несмотря на незначительное количество подготовленных специалистов, Московская школа тюремных надзирательниц (1899 – 1910 гг.) может по праву считаться первым образовательным учреждением отечественного пенитенциарного ведомства.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, история образования, пенитенциарный персонал, Московская школа тюремных надзирательниц, общинный образовательный принцип, профессиональная компетентность, Главное тюремное управление.

Обновление и преобразование педагогического процесса профессиональной подготовки пенитенциарного персонала в России на современном этапе заставило обратиться к изучению организационно-педагогического опыта его подготовки, а также выявить особенности и проблемы преемственного сохранения и развития образовательных традиций, которые преобразуются в различных исторических условиях.

Постановка вопроса о том, какой опыт накоплен до сегодняшнего дня, на какие теоретические или практические достижения можно опереться при совершенствовании системы подготовки отечественного пенитенциарного персонала на современном этапе, является открытым и актуальным. Именно через освоение опыта предыдущих поколений, познание целей и задач, стоявших и разрешаемых в прошлом, происходит единение и сопричастность с историей и судьбой своего народа и государства.

Флагманом – инициатором в нелегком и ответственном деле создания в России учебного заведения для подготовки пенитенциарного персонала выступил Московский дамский благотворительно-тюремный комитет (далее – Комитет). В 1898 году в связи с реформами мест заключения, изменением их предназначения с карательных на исправительные, он «задался мыслью основать школу», осуществлявшую подготовку служащих женского пола для женских тюрем, исправительных колоний и тюремных больниц, которые не только «умело исполняли бы свои служебные обязанности», но и благодаря специальной подготовке в школе «по своему умственному и нравственному развитию могли воздействовать на заключенных, в смысле их исправления, относясь внимательно и участливо к их положению» [1, с. 947].

Анализ социально-педагогической научной литературы и историко-публицистических публикаций позволяет предположить, что идея создания школы по подготовке именно женщин – тюремных надзирательниц, а не надзирателей (которых в тюремном ведомстве было несравнимо больше и уровень их грамотности на 1897 год был в 2,3 раза выше, чем среди женщин [2, с. 19 – 90]) была обусловлена следующими предпосылками: более низким, в сравнении с мужчинами, социально-правовым и образовательным положением женщин в Российской империи и желанием Комитета изменить сложившуюся ситуацию; вступлением России в эпоху промышленного роста и капиталистических отношений, вызванным

реформами, связанными с отменой крепостного права и вынуждавшими женщин получать специальные знания в основном из практических соображений, а также желанием быть полезной обществу и государству; жадой новых знаний и возможностью отстаивать свои права на образование и труд; возможностью решения «женского вопроса» конца XIX в. – самостоятельным трудом зарабатывать на жизнь – самым надёжным способом – путём получения специальных профессиональных познаний, ведь общее образование уже не могло обеспечить женщине той самостоятельности, к которой она стремилась. Также не стоит забывать, что данное образовательное учреждение создавалось женской (дамской) благотворительной организацией, а возникший в XVIII веке феминизм (или эмансипация) как движение за равноправие с мужчинами наверняка уже успел «пустить свои ростки» и в России!

Именно в это время женщины всё больше стремились попробовать свои силы в различных сферах общественной жизни, выступая учредителями различных общественных и благотворительных структур. Последнее направление было одним из наиболее востребованных и наиболее близким к проблемам помощи нуждающимся, инвалидам, детям и, конечно, женщинам.

Это было время, когда тюремные надзирательницы приравнивались в служебных правах с надзирателями – мужчинами (за исключением права награждения медалями). Одинаковыми стали также их служебные обязанности и правила приема на службу [3, с. 158 – 159]. Еще в 1887 году Законом от 13 июня в управление тюрьмами на местах, кроме начальников тюрем и их помощников введены должности помощниц или смотрительниц женских отделений. Этот закон «ввел в тюремную стражу тюремных надзирательниц для надзора за содержащимися лицами женского пола» [4, с. 16].

При изучении формирования отечественной системы подготовки пенитенциарного персонала для тюремного ведомства, важно учитывать образовательные традиции второй половины XIX – начала XX вв.

Московская школа тюремных надзирательниц создавалась по общинному образовательному принципу, характерному для России рассматриваемого периода, когда образование в империи конца XIX – начала XX веков перешло на новую стадию развития, именуемую 1 Напр., Д.И. Писарев, Н.А. Вышеградский, К.Д. Ушинский, А.П. Философов как и многие прогрессивные люди того времени, начало женской эмансипации видели именно в повышении уровня общей образованности женщин.

этапом «общественной педагогики», где при сохранении государственного влияния общество все активнее включалось в образовательные процессы.

О назревшей необходимости подготовки качественно нового профессионального пенитенциарного персонала можно судить и по тому факту, что инициатива Московского дамского благотворительно-тюремного комитета об открытии в Москве при этой общественной организации школы тюремных надзирательниц была поддержана Правительством империи. 16 мая 1898 года Министром юстиции был утверждён Устав, выработанный Правлением Комитета [5, с. 259 – 263].

Этот во многом инновационный для отечественного пенитенциарного ведомства документ содержал ряд педагогических новшеств, используемых до настоящего времени. Так, Уставом было определено, что обучение учениц подразделялось на 2 части – теоретическую, длительностью первые 6 месяцев и последующую годичную практическую – при Московских местах заключения, специально для того указанных Московским губернским тюремным инспектором. В ученицы школы первоначально принимались (затем ценз был сдвинут в сторону снижения предельного возраста) только «девицы и одинокие вдовы» христианского вероисповедания, 25 – 40 лет, умеющие читать и писать, и подавшие прошение на имя попечительницы с приложением «вида на жительство и медицинского свидетельства» [5, с. 261].

Социальный и государственный заказ на образование, возможности (уровень развития) учениц и имеющиеся реальные ресурсы явились важным фактором создания первого учебного заведения по подготовке отечественного пенитенциарного персонала.

Приём учениц полностью зависел от усмотрения попечительницы школы, которая разрешала обучение или отказывала в приёме на основании пригодности просительницы «для тюремной службы» и собранных сведений о её личности. Таким императивным образом осуществлялся не столько кадровый, сколько профессионально-психологический отбор кандидатов, показавший свою действенность на протяжении многих десятилетий и нашедший своё воплощение в современной психофизиологической диагностике кандидатов на обучение.

История педагогики и образования показывает, что особенности содержания образовательной программы формируются под воздействием определённых педагогических, юридических, социальных и иных условий, в которых происходит её реализация.

Программа теоретической подготовки «вырабатывалась» Комитетом, но утверждалась Главным тюремным управлением (далее – ГТУ), выступавшим в данном случае и в качестве заказчика всего обучения, и в виде возможного работодателя, продемонстрировав на деле органическую и взаимовыгодную связь государства и общественной организации.

31 июля 1898 года начальник Главного тюремного управления утвердил программу «преподавания», состоявшую в изучении Закона Божьего, Русского языка, географии России, Русской истории, законоведения, тюремоведения и медицинского ухода за больными.

Образовательная программа «была намечена только в общих чертах, не предвещая точного объёма преподаваемых предметов», что предполагалось сделать «впоследствии, путём опыта, сообразуясь со степенью развития и подготовки учениц». Тогда же были определены «руководящие принципы» обучения: сообщение сведений служебного характера, необходимых в будущей профессиональной деятельности учениц, их «нравственное и умственное развитие», а также объединение всей системы преподавания в школе в «один общий узел», группирующийся вокруг одной цели, положенной «во главу угла», с введением междисциплинарных связей, «чтобы уроки по каждому предмету находились в тесной связи с уроками по другим предметам» [1, с. 947 – 948]. К основным видам учебных занятий относили

беседы, письменные работы, классное чтение, практическую деятельность по рукоделию [1, с. 948].

Именно характер целей, содержания и организационно-педагогических условий отражают ту педагогическую модель обучения, которая определяется Уставом школы.

Согласно Уставу школы, «по окончании практических занятий», т. е. через полтора года обучения, ученицы выдерживали испытание «в знании преподаваемых в школе предметов и практической тюремной службы». Однако на практике, уже с первого набора, ученицы выдерживали экзамен по истечении 6 – 7 месяцев теоретического учебного курса и до практической службы, длившейся полгода [1, с. 948, 950].

Эта разновидность экзамена познавательна для нас тем, что для его приема в специальную комиссию, «состоящую под председательством председательницы» Комитета и попечительницы школы, входили только должностные лица управлений Московских мест заключения во главе с Московским губернским тюремным инспектором [5, с. 260]. Таким образом, в испытательной (экзаменационной) комиссии не были представлены преподаватели школы, что, возможно, делало «испытания» практико-ориентированными и более приближенными к условиям предстоящей трудовой деятельности, чем к выявлению полученных теоретических знаний посредством общения с преподавателем.

Как видим, на ведущее место выдвигалось становление профессионализма, формирование и развитие профессиональной компетентности пенитенциарного персонала через сочетание теоретической подготовки со сдачей экзаменов и деятельности по практическому применению полученных знаний, умений и навыков в пенитенциарных учреждениях (аналог современной стажировки).

Также Уставом предусматривалась выдача ученицам, «выдержавшим успешно испытание в комиссии», свидетельства об окончании школы и жетона, установленного Комитетом [5, с. 262].

Изученные архивные материалы содержат свидетельства того, что непосредственный приём учениц начался в декабре 1898 года и продолжался до середины февраля 1899 года [6, с. 88]. Однако проходил он «довольно туго, это объясняется тем, что дело было новое», а тюремная служба «тяжелая и ответственная, обуславливалась обязательством прослужить не менее 2 лет» после окончания школы и назначения на должность в тюремном ведомстве [1, с. 949].

Официальное открытие школы состоялось 8 апреля 1899 года² [6, с. 88] в Москве в присутствии сестры императрицы – великой княгини Елизаветы Федоровны, Московского губернатора и Московского губернского тюремного инспектора, членов Правления Комитета и попечительницы школы, педагогического персонала и «начального состава учащихся» [6, с. 88].

Возьмёмся за смелость считать в качестве первого учебного заведения по подготовке пенитенциарного персонала в России именно эту школу тюремных надзирательниц. Аналогичного мнения придерживалось и Главное тюремное управление, отмечая на страницах своего официального органа – журнала «Тюремный вестник», что, например, в Царскосельскую тюрьму «назначена надзирательница, получившая специальную подготовку в особой, первой в России, школе для тюремных надзирательниц» [7] или например, что «школа тюремных надзирательниц в Москве является пока первой и единственной» [6, с. 94].

Первый набор состоял из 6 учениц, а первые испытания «в знании преподаваемых предметов», которые все ученицы успешно выдержали, прошли 21 февраля 1901 года [1, с. 949].

Интересен социальный состав учениц. Так, напри-

² Однако в ряде исследованных документов встречается другое время открытия – март 1899 г. См.: [1, с. 949].

мер, выпуск 1905 года насчитывал также 6 учениц от 25 до 31 года. Из них: из духовного сословия – 3, из мещан – 2, из дворян – 1 человек [8]. Хотелось бы отметить, что в каждый учебный год «контингент учениц набирался приблизительно из одних и тех же общественных слоев»: сельского духовенства, мещан, крестьян, «реже поступали дочери канцелярских служителей или мелких чиновников» [1, с. 953]. Школу закончили и несколько дворянок [8; 9, с. 253].

Выпускницы устраивались на службу не только надзирательницами, но и в качестве сестер милосердия при тюремных больницах [8]. Однако «уже с первых шагов» тюремной службы им «приходилось нередко сталкиваться с недоброжелательством прежних служащих», которые видели в выпускницах школы «опасных конкуренток» и опасались, что «старых надзирательниц будут увольнять, чтобы очистить место школьным». Были случаи, когда и тюремное начальство относилось к выпускницам более требовательно, чем к другим. Так «Тюремный вестник» в 1911 году писал: «Ненормально было и то, что школьные ученицы, более развитые и получившие специальную подготовку к своему делу, принимались на службу с тем же окладом, который получали лица не подготовленные, взятые без надлежащего выбора и часто почти неграмотные» [1, с. 955].

Необходимо понимать, что финансовые возможности Комитета были не безграничны, а полностью зависели от благотворительных взносов. На содержание школы тюремных надзирательниц только в первые годы Комитетом было затрачено 18 тысяч рублей, вследствие чего в 1903 году он был вынужден просить государственной помощи [10, с. 294].

1 декабря 1903 года Николай II «Высочайше утвердить соизволили и повелели исполнить» решение Государственного Совета о выделении из государственного казначейства за счет ассигнований «Министерства юстиции по тюремной части ... по три тысячи рублей ежегодно в пособие ... на содержание школы тюремных надзирательниц» [11]. В этом мы видим не только желание помочь общественной организации, состоящей под «Высочайшим покровительством» [11], но и реальное признание заслуг Комитета и, непосредственно, школы тюремных надзирательниц в подготовке «умелых и знающих надзирательниц для женских тюрем России» [12, с. 96], отмечая безусловную необходимость и полезность результатов, достигнутых школой [10, с. 295].

Однако даже государственная поддержка и Высочайшее покровительство не спасли школу тюремных надзирательниц от прекращения образовательной деятельности и фактического закрытия. 8 мая 1910 года «собрание членов Комитета постановило к 1 января 1911 года закрыть школу» по обстоятельствам прекращения государственного субсидирования, а также в виду того, что «получив в школе известный образовательный ценз и большое развитие, ученицы не получали на службе никаких, хотя бы маленьких преимуществ, против надзирательниц, поступивших извне». 17 мая 1910 года «был произведен ... экзамен последнему выпуску семи учениц» [1, с. 956].

Проведённый историко-логический анализ архивных документов, трудов отечественных педагогов и пенитенциариев, публицистики и периодики исследуемого периода позволил определить основные педагогические идеи и направления в деятельности этого учебного заведения.

1. Необходимость развития женского профессионального образования, повышения социально-правового и образовательного статуса женщины в России, чем достигался принцип равенства мужчин и женщин в праве

на образование.

2. Органическая взаимосвязь теоретической подготовки в классе и практического обучения на местах предстоящей трудовой деятельности.

3. Отсутствие сословного принципа при формировании контингента обучающихся.

4. Конкурентоспособность подготавливаемых кадров, высокая степень их профессиональной компетентности.

5. Значительность роли частной инициативы как обществ (некоммерческих общественных организаций), так и отдельных лиц в деле создания первого учебного заведения по подготовке пенитенциарного персонала в России.

6. Объективная необходимость участия государства, заинтересованного в связи с изменением своей пенитенциарной политики, в процессе подготовки компетентного пенитенциарного персонала, в качестве законодателя, заказчика обучения и его основного финансиста.

По нашему мнению, именно данная Московская школа тюремных надзирательниц, хоть и подготовила за 11 лет своего существования лишь 58 надзирательниц [1, с. 954], по праву может считаться родоначальником сложившейся впоследствии отечественной системы подготовки пенитенциарного персонала, а её короткая, но драматическая история служит примером отношения к ответственному социально полезному государственному делу, органической взаимосвязи государства и общественной организации. Образовательные зёрна, заложенные в конце XIX века Московской школой тюремных надзирательниц в благородную почву российской общественно-политической действительности, выстроились через десятилетия, революции и Мировые войны в стройную и полновесную систему образовательных учреждений Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Школа тюремных надзирательниц в Москве (1899–1910) // Тюремный вестник. 1911. № 8-9. С. 947–957.
2. Общий свод по Империи. Т. 1. СПб.: Изд-во ЦСК МВД, 1900. 250 с.
3. Почтовый ящик. Вопрос № 10 // Тюремный вестник. 1905. № 2. С. 158–159.
4. Гернет М.Н. История царской тюрьмы. Т. 3. М.: Юрид. изд-во М-ва юстиции СССР, 1948. 376 с.
5. Устав Школы тюремных надзирательниц при Московском дамском благотворительно – тюремном комитете // Тюремный вестник. 1898. № 6. С. 259–263.
6. Московская школа тюремных надзирательниц (по Отчёту Московского дамского благотворительно – тюремного комитета) // Тюремный вестник. 1902. № 2. С. 88–95.
7. Новая Царскосельская тюрьма // Тюремный вестник. 1904. № 3. С. 213.
8. Выпуск из Московской школы тюремных надзирательниц // Тюремный вестник. 1905. № 3. С. 182.
9. Московская школа тюремных надзирательниц // Тюремный вестник. 1906. № 4. С. 252–253.
10. О продлении отпуска пособия Московскому дамскому благотворительно – тюремному комитету на содержание школы тюремных надзирательниц // Тюремный вестник. 1909. № 3. С. 294–295.
11. О назначении Московскому дамскому благотворительно – тюремному комитету пособия на содержание школы тюремных надзирательниц // Тюремный вестник. 1904. № 1. С. 4.
12. Школа тюремных надзирательниц в Москве // Тюремный вестник. 1908. № 1. С. 96–97.

MOSCOW SCHOOL OF PRISON KEEPERS AS THE FIRST EDUCATIONAL INSTITUTION FOR TRAINING OF PENITENTIARY STAFF IN RUSSIA

© 2015

D.V. Voloshin, candidate of pedagogical sciences, doctoral candidate
Institute of Educational Systems Development of Russian Academy of Education, Tomsk (Russia)

Abstract. The topic of foundation and development of educational systems and the systems of professional training in particular is one of the most actual in modern historical pedagogical literature. The histories of departmental education and professional staff training have its own independent status in such research. For a long time penitentiary problematic in our motherland, including its historical legacy had been a "closed" topic, concerning the National Security Information, and, therefore, had rarely been researched. Materials of the scientific article from the substantial basis of the theory and history of preparing penitentiary staff courses, in the genesis of penitentiary education, on different historical steps of professional training. While researching the national system of penitentiary staff training, it is necessary to concern the educational traditions of the second half of XIX – the beginning of XX c.c. The Moscow school of prison keepers was founded by communal educational principle, providing interrelation of government and social involving into the educational process. The most important point was the foundation of professional competence of penitentiary staff by combining theoretical training with passing the examinations and work experience on practical appliance of the received knowledge and skills in penitentiary institutions. In spite of insignificant quantity of unskilled specialists, the Moscow school of prison keepers (1899 – 1910) may be rightfully regarded as the first educational institution of the national penitentiary department.

Keywords: professional training, history of education, penitentiary staff, the Moscow school of prison keepers, communal educational principle, professional competence, the Main prison office.

УДК 37.062.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2015

К.А. Адыширин-Заде, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Медицинская и биологическая физика»
Самарский государственный медицинский университет, Самара (Россия)
В.В. Галанин, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры
«Естественнонаучные дисциплины»
Медицинский университет «РЕАВИЗ», Самара (Россия)

Аннотация. В работе рассматриваются основные психолого-педагогические условия формирования готовности будущих врачей к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: медицинское образование, формирование профессиональной готовности, мотивация обучения.

Введение. Целью медицинского образования в настоящий момент является формирование специалистов, готовых к самостоятельной врачебной практике в условиях современного уровня материально-технической оснащённости здравоохранения [1]. Приоритетом становится приобретение студентами-медиками прочных знаний, умений и навыков, опыта самостоятельного решения проблем в нестандартных ситуациях. Врач должен быть готов к самостоятельной деятельности с первых дней работы. В связи с этим современные условия требуют не просто подготовки врача, а специалиста-профессионала, обладающего важными профессиональными качествами, позволяющими генерировать плодотворные идеи и обеспечивающими положительные результаты [1]. Среди этих качеств можно выделить высокий уровень профессионально-этической, коммуникативной, рефлексивной культуры, способность к формированию и развитию личностных креативных качеств, знания в области формирования и функционирования психических процессов, состояний и свойств личности, умения в плане познания других людей и самопознания, творческого совершенствования человека; знание основ здоровья, здорового образа жизни, владение основами проектирования и моделирования, применения современного оборудования в медицинской практике, умение прогнозировать результаты собственной деятельности. Для достижения поставленной цели при организации учебного процесса необходимо учитывать психолого-педагогические условия, которые способствуют формированию готовности будущих врачей к профессиональной деятельности.

Мотивация в профессиональной деятельности. Одним из важнейших условий готовности будущих врачей, на наш взгляд, является мотивация в профессиональной деятельности. Мотивы – самые различные явления и состояния, вызывающие активность субъекта

[2, с. 100]. Мотивы – то, что в отражаемой человеком реальности побуждает и направляет его деятельность. В них конкретизируются, опредмечиваются потребности, которые не только определяют собой мотивы, но, в свою очередь, изменяются и обогащаются вместе с изменением и обогащением круга объектов, служащих их удовлетворению. В роли мотивов могут выступать цели, интересы, установки, идеалы, стимулы и т. д.

Мотив – это интегральный, целостный способ организации активности человека, который объединяет когнитивные, потребностные и регулятивно-исполнительские функции [3]. Мотивация, как стержень личности, должна являться не суммой отдельных мотивов, а направляющей и организующей целостной системой. В нашем исследовании мотивы – удовлетворение социальных и личностных потребностей в процессе обучения студентов-медиков.

Мотивация связана с созданием условий, способствующих преодолению внутренних барьеров, перестройке сознания, психологической готовности к овладению новыми знаниями. Это достигается за счет формирования установки, интереса, сильной мотивации, повышенной активности студентов при овладении современными средствами профессиональной деятельности. Потребность будущих врачей заниматься самообразованием, следить за новыми достижениями в области медицины должна приносить удовлетворение.

Разработка структуры занятия. Проведение теоретических и практических занятий требует от преподавателя высшей медицинской школы тщательной подготовки. Опираясь на дидактические, психологические, гигиенические требования к занятию, педагог создает программу управления деятельностью студентов, т. е. проектирует его.

При проектировании содержательного наполнения занятия следует определить: что необходимо рассказать

студентам, что они изучат самостоятельно, какие необходимо задать вопросы, какие задачи предложить на разных этапах деятельности для коллективной, групповой, индивидуальной работы, какие задания дать на длительные сроки, как контролировать успешность процесса, в какой элемент занятия необходимо включить демонстрационное оборудование. Критерии работы с содержанием урока включают практическую значимость, доступность понятий, объем материала, эмоциональную значимость фактов и идей, непротиворечивость фактов и идей, проблемность.

Таким образом, при конструировании занятия преподавателю следует проектировать: цели, задачи, содержание занятия, деятельность и мотивацию студентов, деятельность преподавателя, рефлексию деятельности на уроке, обратную связь со студентами.

Преподаватель определяет способы контроля и оценки уровня достижения каждой из целей учебной деятельности, осуществляет выбор формы его проведения (лекция, диспут, семинар, практикум по решению задач, лабораторная работа и т. д.), основные виды деятельности студентов, наиболее эффективные методы обучения, способствующие их образовательной деятельности, выбор форм и способов организации этой деятельности, выбор учебников, методических пособий, электронных изданий образовательного направления по данной теме, отбор минимального содержания учебного материала для занятия.

Коммуникативные умения (общение на основе взаимодействия). Врач общается с пациентами и от того, насколько он умеет с ними взаимодействовать, насколько развиты у него коммуникативные умения, зависит результат лечения и выздоровления людей. Под коммуникативными умениями понимаются умения общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации. Традиционно коммуникативные умения – это умения правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению. Будем считать, что коммуникативные умения представляют собой комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющей творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности [4].

Коммуникативные умения обеспечивают эффективность построения занятия. Преподаватель должен выстроить взаимоотношения со студентами, т. е. уметь осуществлять самоконтроль, адекватную самооценку значимости своего участия в совместной работе со студентами, уметь применять информацию в творческих проектах, использовать способность профессиональной организации, взаимодействие при передаче информации, коммуникацию и организацию, включенность в образовательные программы, использовать знания в нестандартных случаях, уметь корректировать собственное поведение.

Коммуникативные умения являются реализацией на практике проектировочных и конструктивных замыслов педагога. Данная деятельность включает следующие аспекты: 1) организация своего изложения (рассказ, беседа, лекция); 2) организация своего поведения (педагогические действия в реальных условиях деятельности); 3) организация деятельности студентов (коллективной, групповой и индивидуальной), их действий и поступков в такой системе и последовательности, которая позволила бы преподавателю осуществлять ближайшие и конечные цели своей деятельности.

В нашем исследовании коммуникативные умения направлены, с одной стороны, на реализацию теоретических знаний по организации и проведению занятий преподавателем, с другой стороны, на студентов – будущих врачей, которым предстоит общаться с коллегами, пациентами, администрацией.

Психологическое и физическое состояние здоровья студентов и преподавателей. Анализ мировых социо-

культурных и образовательных тенденций свидетельствует о том, что различные аспекты поведения человека в отношении своего здоровья в последнее время стали объектом пристального внимания общества и предметом междисциплинарных исследований [5; 6]. По данным различных исследований, студенты и преподаватели занимают по уровню заболеваемости среднее положение: более благополучное, чем, например, шахтеры или работники химических производств, но значительно менее благополучное, чем банковские служащие и научные работники, т. е. приходится признать состояние здоровья обучающихся и преподавателей неблагополучным, что является результатом воздействия многих внешних и внутренних факторов.

Физическое благополучие предполагает, в первую очередь, нормальное функционирование важнейших систем жизнеобеспечения (сердечно-сосудистой, дыхательной, эндокринной и нервной систем, обмена веществ и энергии, пищеварения, выделения и др.). Физически здоровый человек – это гармонично сформированный, имеющий хорошо развитую опорно-двигательную систему (мышечный, суставно-связочный аппарат, костный скелет и т. д.).

Психическое благополучие во многом определяет развитие духовно-нравственной сферы личности: мировоззрения, отношения к нравственным ценностям, поведенческих реакций. Переход общества на рыночные отношения предопределил изменение нравственных ориентиров обучающихся, их представлений о содержании отдельных компонентов здоровья в целом, его ценностных характеристиках.

Не вызывает сомнения необходимость дифференцированного подхода к формированию здорового образа жизни в различных слоях и социальных группах населения. При этом чрезвычайно актуальной представляется разработка теоретических и технологических основ этого феномена в условиях медицинского вуза, так как режим физического и умственного труда и отдыха – важнейшее условие крепкого здоровья и бодрого духа.

Студенческая учебная и научно-исследовательская работа. Сегодня возросли требования к молодым специалистам с высшим образованием, поэтому при подготовке будущих врачей на первый план выдвигается подготовка инновационной деятельности. У будущего специалиста необходимо выработать комплекс профессиональных, деловых и моральных качеств, усвоенных знаний, умений, прочных навыков. Такие эталонные качества можно сформировать среди большого числа студентов. Инновационные технологии могут влиять на развитие личности. Кураторы и профессорско-преподавательский состав вуза могут передать опыт исследовательской деятельности, что особенно важно на первых курсах. Для того чтобы подготовить будущих врачей к инновационной деятельности, преподаватели постоянно проходят курсы повышения квалификации и переподготовки.

Одной из важных форм работы со студентами, позволяющей более глубоко усвоить биологические и медицинские знания, познать азы будущей профессии врача, является студенческая научно-исследовательская работа. Она способствует повышению уровня подготовки студентов-медиков, организации их познавательной деятельности по исследованию объекта и получению каждым студентом «субъектного» знания о нем на каждом учебном занятии независимо от его формы – лекция ли это, семинар или практическое занятие. Эффективное усвоение учебного материала студентом будет иметь место в том случае, если его деятельность на занятии будет активной, т. е. когда он сам будет анализировать материал, сопоставляя и сравнивая явления и факты, строить определения понятий, раскрывая их содержание; выводить причинно-следственные связи, группировать и систематизировать производимые в исследовательской деятельности новые знания и т. д. Любой учебный ма-

териал запоминается в активной деятельности с ним, а не когда его рассказывает преподаватель или передает знания обучающимся в готовом виде.

Организовать исследовательскую деятельность возможно следующим образом. Студентам можно предложить (в электронном виде) специальный перечень исследовательских вопросов или заданий и материал для исследования (материал, подлежащий усвоению при самостоятельной подготовке), чтобы они смогли в процессе самостоятельной подготовки к занятию изучить теоретический материал, выбрать и раскрыть содержание тех научных знаний, которые необходимо усвоить по конкретной теме. Ориентировкой для студентов могут быть специальные исследовательские вопросы и задания, которые четко указывают на то, что должно быть усвоено по теме занятия. Так, готовясь к лекции или практическому занятию, студенты, прорабатывая теоретический материал, выбирая его из текста, обобщая до конкретных характеристик, позиций, явлений и т. д., записывая его на месте точек в конце каждого исследовательского вопроса или задания, параллельно усваивают новые знания. Таким образом, студенты приходят на занятие уже не как *tabula rasa*, а подготовленными.

На самом же занятии преподаватель организует учебную деятельность студентов-медиков по обобщению произведенных ими в процессе подготовки к лекции или семинару теоретических знаний в специальных «схемах ориентировки», которые позволят студентам в дальнейшем успешно решать любые клинические задачи. Эти знания, обобщенные в схемах ориентировки, отличаются от традиционных по своему содержанию и характеристикам. Они выступают в ориентировочной функции по отношению к решаемым клиническим задачам, конкретно-предметной области. Ориентировочные знания имеют высокую меру обобщенности, осознанности студентами, полноту, являются системными (основой формирования системного клинического мышления), легко актуализируются в практической деятельности, обеспечивают безошибочное решение теоретических и клинических задач.

Студенческое научное общество является определенным стимулом для изучения многих вопросов, выходящих за рамки учебной программы, пробуждает интерес к той или иной биологической и медицинской проблеме. Занятия в студенческом научном кружке развивают индивидуальную активность студентов, повышают уровень знаний, расширяют практические навыки, позволяют удовлетворить собственную любознательность. Стало традиционным проведение в стенах вуза конкурса научных работ студентов. Конкурс является одним из эффективных средств повышения качества подготовки высококвалифицированных специалистов.

Самостоятельная работа будущих врачей на лабораторно-практических занятиях. Лабораторная работа рассчитана на самостоятельное проведение экспериментов, исследований студентами и применяется при изучении учебной дисциплины или профессионального модуля. Опыты могут проводиться индивидуально или в группах. От будущих врачей требуется гораздо большая активность и самостоятельность. Лабораторная работа дает возможность приобрести умения и навыки обращения с медицинским оборудованием или с его имитацией, обеспечивает превосходные условия для формирования практических умений: измерять и вычислять, обрабатывать результаты и сравнивать их с уже имеющимися, проверять известные и выбирать новые пути самостоятельных исследований.

Особой эффективностью отличается проблемный метод в лабораторной работе. Он характеризуется тем, что студенты выдвигают гипотезу исследования, намечают пути, подбирают необходимые материалы и приборы. Затруднения побуждают к самостоятельному поиску решения проблемы. Студент ставится в позицию активного исследователя, выполняя поставленные перед

собой задачи. Решение проблемы активизирует его продуктивное творческое мышление [7].

Лабораторная работа требует наличия современного оборудования, тщательной подготовки преподавателя и студентов. Его использование сопряжено со значительными затратами энергии и времени, поэтому, планируя лабораторную работу, преподаватель должен быть уверен, что польза от самостоятельного исследования повысит эффективность обучения [8; 9]. Продумывая комплекс заданий для студентов, необходимо придать ему большую дидактическую целесообразность и руководствоваться следующими правилами:

- ориентированность заданий на формирование эмоционально-ценностного отношения и интереса к профессиональной деятельности;
- соответствие последовательности включения заданий в процесс подготовки студентов;
- постепенное усложнение заданий от типовых, которые решаются по образцу, до заданий, требующих нестандартного, творческого подхода;
- поэтапное увеличение степени самостоятельности студентов при выполнении заданий;
- адекватность заданий формам действия студентов (от материального действия к умственному);
- сочетание заданий, предусматривающих индивидуальные и групповые формы решения;
- вариативность заданий и обеспечение тем самым возможности их выбора с учетом уровня готовности и индивидуальных особенностей студентов.

Для реализации в образовательном процессе представленных выше задач разрабатываются соответствующие учебно-методические материалы для преподавателей и студентов.

Учет возрастных особенностей студентов. Студенчество – это возраст юности, который отличается наиболее высоким образовательным уровнем, социальной активностью. Это пора сложнейшего структурирования интеллекта человека, которое очень индивидуально и вариативно. Ведущими видами деятельности становятся профессионально-учебная и научно-исследовательская. Время учебы в вузе совпадает с первым периодом зрелости и характеризуется становлением личностных качеств. Сталкивая личность с множеством новых противоречивых жизненных ситуаций, юношеский возраст стимулирует и активизирует творческие потенции в применении новых современных достижений науки и техники, в том числе нового оборудования (И.С. Кон [10]).

Воспитательная работа. Воспитательная работа в вузе является частью профессионального воспитания обучаемых. Она направлена на воспитание у студента моральных качеств и имеет существенное значение для их будущей врачебной деятельности. В медицинский вуз идут молодые люди, которые изначально, по своей природе, заряжены на служение людям, на самоотдачу. Парадокс заключается именно в том, что современная молодежь, несмотря на свой ранний прагматизм, стремится получить профессию, в которой работать очень нелегко. Более того, овладение профессией врача издавна считалось очень непростым делом. Учиться в медицинском вузе очень сложно, однако, поток желающих стать врачами не убывает.

Заключение. Таким образом, в настоящей работе мы выделили следующие основные психолого-педагогические условия формирования готовности будущих врачей к профессиональной деятельности:

- мотивация;
- разработка структуры занятий;
- коммуникативные умения (общение на основе взаимодействия);
- психологическое и физическое состояние здоровья студентов и преподавателей;
- студенческая учебная и научно-исследовательская работа;

– самостоятельная работа студентов на лабораторно-практических занятиях;
– учет возрастных особенностей студентов;
– воспитательная работа со студентами.
Выполнение данных условий способствует формированию у будущих врачей способности решать нестереотипные профессиональные задачи, обладать творческим мышлением, позволяя реализовать главный гуманистический принцип: лечить больного, а не болезнь [11].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шахов Б.Е. Подготовка медицинских кадров в свете новых ФГОС // Аккредитация в образовании. 2012. № 4. С. 71.
2. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. М.: Педагогический поиск, 1999. 336 с.
3. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов. М.: Логос, 2006. 45 с.
4. Жуков М.Ю., Петровская Л.А. Введение в практическую социальную психологию. М.: Смысл, 1995. 195 с.
5. Atkinson J.W., Litwin G.H. Achievement motive and

- test anxiety as motives to approach success and avoid failure // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1960. Vol. 60. P. 51–65.
6. Davenport Thomas H. Information Ecology: Mastering the Information and Knowledge Environment. Oxford: Oxford University Press, 1997. 272 p.
7. Сирота А.И., Волобуев А.Н., Бакуцкий В.Н., Наумова Л.Е. Изучение зависимости импеданса живых тканей от частоты электрического тока. Самара: СамГМУ, 2008. 20 с.
8. Волобуев А.Н., Бакуцкий В.Н., Сирота А.И., Наумова Л.Е. Биофизические основы физиотерапии. Самара: СамГМУ, 2008. 26 с.
9. Волобуев А.Н. Основы медицинской и биологической физики. Самара: Самарский Дом печати, 2008. 760 с.
10. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 255 с.
11. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д.: РГПУ, 2000. 352 с.

PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF READINESS OF THE FUTURE MEDICINE SPECIALISTS TO THE PROFESSIONAL WORK

© 2015

K.A. Adyshirin-Zade, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Medical and biological physics»

Samara State Medical University, Samara (Russia)

V.V. Galanin, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor of the chair «Natural sciences»

Medical University «REAVIZ», Samara (Russia)

Abstract. In this article the main psycho-pedagogical conditions of the formation of readiness of the future medicine specialists to the professional work are considered.

Keywords: medicine education, formation of professional readiness, motivation to education.

УДК 37:39.053.5(045)

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

© 2015

С.Н. Горшенина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, Саранск (Россия)

Аннотация. В современной социокультурной ситуации человек находится в поле культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, толерантности, этнокультурной сензитивности. Сохранение и развитие культурных доминант этноса представляется возможным на основе приобщения подрастающего поколения к этнокультурным и общечеловеческим ценностям. В связи с этим проблема формирования культурного поколения рассматривается как ключевая. Образование становится адекватным постоянно изменяющимся требованиям жизни поликультурного российского сообщества. Этнокультурная направленность общего образования связывается с процессом формирования этнокультурной компетентности обучающихся, приобретающим специфику на каждом возрастном этапе развития. Особая роль в формировании этнокультурной компетентности школьников принадлежит педагогическому сопровождению, которое рассматривается как необходимость оказания помощи детям в понимании значения этнокультуры, ее роли в процессе адаптации личности к жизни в поликультурном социуме. Педагогическое сопровождение формирования этнокультурной компетентности школьников выступает как комплексная технология, позволяющая определить содержательно-процессуальные основы данного процесса, выявить совокупность способов, средств и условий, обеспечивающих эффективную социализацию и социокультурную адаптацию школьников к условиям поликультурного образовательного пространства. Разработанная технология педагогического сопровождения формирования этнокультурной компетентности школьников включает в себя диагностический, ориентировочный, содержательно-операциональный и результативно-оценочный этапы. Технология основана на личностно-деятельностном, культурологическом подходе, принципах комплексности, этнокультурности, аксиологичности, субъектности и направлена на культурное самоопределение школьника, расширение его ментальных возможностей, освоение навыков межкультурного и межэтнического взаимодействия, формирование уважительно-толерантного отношения к представителям различных этносов и культур.

Ключевые слова: этнокультурная компетентность школьников, структурные компоненты этнокультурной компетентности, педагогическое сопровождение, технология педагогического сопровождения, поликультурное образовательное пространство.

В условиях трансформации российского общества и его вовлеченности в процессы глобализации проблема сохранения и трансляции культурных традиций представителей разных этнических и конфессиональных групп приобретает особую научную и общественную значимость. Для успешной социализации школьников в современной социокультурной ситуации имеется острая

необходимость в освоении этнокультурных ценностей, чтобы через них транслировать подрастающему поколению духовное наследие этносов, получать системное и целостное представление о культуре своего и других народов, без которых не представляется возможным осмысление общечеловеческой культуры.

В этой связи перед педагогической теорией и практи-

кой актуализируется значимость поликультурного /этнокультурного образования, обеспечивающего духовно-нравственное становление личности, формирование этнокультурной идентичности, этнического самосознания как необходимой составляющей ее мировоззренческого потенциала и условия интеграции в мировую культуру, этнокультурной толерантности как инструмента достижения межэтнического взаимопонимания и взаимодействия.

Данная проблема находит отражение в современных зарубежных и российских исследованиях. Значимость этнокультурной направленности образования отмечается в работах Т.К. Солодухиной [1], М.Г. Тайчинова [2], В.К. Шаповалова [3]. Учеными изучаются различные аспекты поликультурного/ этнокультурного образования (В.Р. Иващенко [4], Л.А. Кананчук [5], Л.П. Карпушина [6], И.В. Михайлова [7], Л.Л. Супрунова [8], М.А. Якунчев [9], J.A. Banks [10], H.S. Phoon [11], A. Portera [12]). В данных исследованиях подчеркивается, что этнокультурная направленность образования сегодня должна связываться с перспективой формирования этнокультурной компетентности личности, способствующей эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию.

Анализ понятия «этнокультурная компетентность» (А.Б. Афанасьева [13], В.Г. Крысько [14], Т.В. Поштарева [15], Э.Р. Тюлепаева [16]) позволил выявить, что сущность этнокультурной компетентности заключается в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, которые позволяют ей принять своеобразие образа жизни конкретных этнических общностей, способствуют эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию.

Исходя из этого, ключевой задачей отечественного образования становится формирование Человека культуры [17], что позволяет утверждать о реализации культурного ядра содержания образования, воссоздании в образовательной системе культурных образцов и норм. Без них не представляется возможным организация культуросообразной жизнедеятельности подрастающего поколения в условиях поликультурного образовательного пространства. Поликультурность образовательного пространства обусловлена достигнутым пониманием того, что способности жизнедеятельности людей оцениваются с точки зрения сформированности опыта позитивного межкультурного взаимодействия, толерантного отношения к представителям иных культур, готовности к поиску культурных смыслов, активной культуротворческой позиции [18].

Необходимо отметить, что, несмотря на значительный интерес исследователей к проблеме формирования этнокультурной компетентности школьников, дискуссионным является вопрос о содержательном и организационно-методическом обеспечении данного процесса в условиях поликультурного образовательного пространства. Поэтому особая роль в этих условиях принадлежит педагогическому сопровождению, которое следует рассматривать в анализируемом контексте как необходимость оказания помощи детям в понимании значения этнокультуры, ее роли в процессе адаптации человека к социальным отношениям, определяя ориентиры межкультурного и межэтнического взаимодействия.

Целью данной статьи является проектирование технологии педагогического сопровождения формирования этнокультурной компетентности школьников в условиях поликультурного образовательного пространства.

Разработанная технология педагогического сопровождения формирования этнокультурной компетентности школьников представляет совокупность используемых в образовательном процессе форм, методов, способов и средств, обеспечивающих успешную адаптацию и интеграцию обучающихся в поликультурное образовательное пространство.

Методологической основой разработанной техноло-

гии являются личностно-деятельностный и культурологический подходы, обеспечивающие культурное самоопределение школьника, расширение его ментальных возможностей, освоение навыков межкультурного и межэтнического взаимодействия, уважительно-толерантного отношения к представителям различных этносов и культур. Педагогическое сопровождение формирования этнокультурной компетентности школьников строится на следующих принципах: комплексность, этнокультурность, аксиологичность, субъектность.

Комплексность предполагает объединение усилий педагогических работников в систему, обеспечивающую сопровождение формирования этнокультурной компетентности школьников.

Принцип этнокультурности предполагает ориентацию на формирование у подрастающего поколения гражданственности, патриотизма, этнического самосознания, толерантности, способности к поликультурному общению; развитию комплекса этноориентированных психических новообразований и способностей; освоение ценностей традиционной культуры, приобретение этнокультурных знаний, умений, навыков, которые обеспечивают становление этнокультурной и поликультурной личности, гражданина России и мира [19, с. 170].

Принцип аксиологичности направлен на формирование у школьников устойчивых мировоззренческих представлений об этнокультурных и общечеловеческих ценностях, которые должны стать ориентирами и регуляторами поведения.

Принцип субъектности характеризуется тем, что школьник, являясь субъектом поликультурного образовательного пространства, способен в определенной мере ее структурировать, создавая среду для себя и под себя. Вероятность реализации субъектной позиции ребенком тем выше, чем богаче и разнообразнее ее структура, чем богаче и разнообразнее ее связи с различными субъектами образовательных отношений.

Данная технология направлена на решение следующих задач:

- формирование знаний школьников об этносах, их истории и культуре, факторах и условиях развития этнических культур, взаимосвязях этносов и культур, влиянии этнической культуры на российскую и мировую культуру;
- содействие в решении задач формирования этнической идентичности и этнического самосознания личности школьника;
- этнизация содержания образования, обеспечивающая освоение этнокультурных и общечеловеческих ценностей;
- предупреждение возникновения проблем в условиях межкультурного, межэтнического и межконфессионального взаимодействия, формирование уважительно-толерантного отношения к представителям различных этносов;
- активизация этнокультурной продуктивно-творческой деятельности младших школьников;
- оптимизация межкультурного взаимодействия субъектов образовательных отношений.

Технология педагогического сопровождения формирования этнокультурной компетентности школьников в условиях поликультурного образовательного пространства отражает основные его этапы: диагностический (диагностика исходного уровня сформированности этнокультурной компетентности школьников в контексте вхождения в поликультурное образовательное пространство), ориентировочный (определение содержания предстоящей работы, выработка общего подхода решения проблемы, конкретизация структурных элементов сопровождения, выбор способов и средств сопровождения, разработка и внедрение учебно-методического обеспечения педагогического сопровождения), содержательно-операциональный (совместная конструктивная продуктивно-творческая деятельность школьников и

педагогов) и результативно-оценочный (анализ результатов, рефлексия).

Педагогическое сопровождение формирования этнокультурной компетентности школьников основано на учете их собственных интересов и потребностей, потенциала личностного роста. Установлено, что формирование этнокультурной компетентности личности школьника приобретает специфику на каждом возрастном этапе развития, что соответствует ее структурным компонентам [20].

В младшем школьном возрасте происходит активное освоение социальных правил и норм, познание мира через общение и взаимодействие, осмысление уникальности каждой этнокультуры. У детей появляется потребность в расширении сферы общения и взаимодействия, в социальном признании и самовыражении, происходит осознание ребенком принадлежности к национальной группе, осмысление этнокультурных ценностей. Результатом восприятия данных ценностей становится формирование этнокультурных представлений младших школьников. Этнокультурные представления являются составляющей системы социальных представлений, которые в исследуемый возрастной период выступают в качестве новообразования, основы построения взаимоотношений ребенка с поликультурным социумом. Этнокультурные представления младших школьников рассматриваются как процесс становления одной из составляющих мировоззренческой сферы психики человека, протекающий под влиянием совокупности внешних воздействий, ведущий к изменению внутри целостной психологической организации личности, посредством когнитивной активности субъекта по приобретению и оценке информации, освоению ролей и навыков поведения в условиях поликультурного социума [21].

Этнокультурные представления младших школьников становятся основой для формирования этнокультурных понятий, которые трактуются как воспроизведение предметов и явлений национальной культуры в их обобщенных характеристиках-словах.

Совокупность этнокультурных представлений и понятий об этнокультурных предметах, ценностях, явлениях и отношениях составляют этнокультурные знания младших школьников, обеспечивающие воспроизведение единой этнической картины мира, направленность на позитивное уважительно-толерантное отношение к этносам и их культурам. Поэтому младший школьный возраст следует рассматривать как возраст овладения этнокультурной осведомленностью, развитие этнической идентичности, формирование национального самосознания как представителя той или иной национальной культуры [22].

Особенностью подросткового возраста является рост социальной активности, формирование мировоззрения, стремление к самореализации. Учитывая данный аспект, в подростковом возрасте необходимо акцентировать внимание на формировании умения вести межкультурный диалог и межэтническое взаимодействие. Этот возрастной этап позволит обеспечить личности необходимые условия для общенациональной, российской самоидентификации.

В старшем школьном возрасте следует решать задачу по глобализации культуры, что в свою очередь способствует приобщению личности к общечеловеческим ценностям, формирует ощущение ее причастности к человеческой культуре в целом.

В основу реализации технологии педагогического сопровождения формирования этнокультурной компетентности школьников заложены стратегии развития и формирования [23]. Применительно к нашему исследованию, развивающая стратегия обеспечит воплощение условий, стимулирующих формирование этнической идентичности и этнического самосознания школьников, их успешную социализацию в условиях поликультурного образовательного пространства. С этой позиции можно выделить непосредственное и опосредованное сопровождение. Характерной особенностью непосредственного сопровождения является обращение к кон-

кретной личности в процессе взаимодействия педагога со школьниками. Опосредованное сопровождение осуществляется педагогом с помощью различных элементов культуры. Для данного вида сопровождения характерно обращение к группе детей в целом. В данном случае обеспечивается провоцирование учащихся на самостоятельный поиск решения проблемы.

Формирующая стратегия обеспечивает возможность проведения отбора и структурирования содержания, разработку учебно-методического обеспечения (учебно-методические пособия, программы внеурочной деятельности, методические рекомендации, диагностический инструментарий) формирования этнокультурной компетентности школьников в условиях общеобразовательной организации с учетом возрастных особенностей. В рамках реализации стратегии осуществляется этнизация содержания образования, нацеленная на формирование этнокультурных представлений школьников о многообразии народов и их культур, символах мироустройства, определенной системе образов-ценностей, элементах народной культуры (устно-поэтическое творчество, народные промыслы, ремесла); определение системы этнокультурных знаний школьников:

– декларативное знание – знание об этнокультурных ценностях, критериях оценок, нормах отношения к различным явлениям общественной жизни и национальной культуры, правилах взаимоотношений в поликультурном социуме и др.;

– предметно-специфическое знание – знание языка, истории, природы родного края, национальных традиций и обычаев и др.;

– процедурное знание – знание особенностей народного ремесла, народного промысла, знание технологии приготовления национального блюда, знание приемов исполнения народных песен и танцев и др.;

– условное знание – знание о способах и условиях применения стратегий межкультурного и межэтнического взаимодействия, основанных на этнокультурных и общечеловеческих ценностях.

Обогащение организационно-методической инструментальной педагогического сопровождения формирования этнокультурной компетентности школьников обеспечивается применением разнообразных форм, методов и технологий (этноориентированных и этнокультурных) [24], позволяющих организовать интерактивное взаимодействие педагогов и школьников, создавая условия для воссоздания и усвоения этнокультурных понятий, стереотипов, освоения этносоциокультурного опыта, формирования уважительно-толерантного отношения к представителям различных этносов и культур.

Разработанная технология педагогического сопровождения позволяет осуществлять формирование этнокультурной компетентности школьников на основе поэтапной социализации в условиях поликультурного образовательного пространства на монокультурном (освоение родной этнокультуры и свойственных ей способов мышления), межкультурном (постижение этнокультур народов конкретного региона), интеркультурном (способность к межкультурному взаимодействию и диалогу) уровнях.

Статья публикуется при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» на 2015 год. Проект № 1846 «Теоретико-методические основы разработки модели вуза как базового центра педагогического образования».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Солодухина Т.К. Этнокультурное образование русских школьников в полиэтническом регионе (На материале Республики Бурятия) : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 414 с.

2. Тайчинов М.Г. Поликультурное образование – ос-

нова оптимизации межнациональных отношений. URL: vatandash.ru/index.php?article=126.

3. Шаповалов В.К. Этнокультурная направленность российского образования. Проект ЮНЕСКО «Развитие национальной школы». М.: СУ, 1997. 173 с.

4. Иващенко В.Р. Развитие личности младшего школьника в условиях этнокультурного образования: теоретические основы, диагностика : дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 163 с.

5. Кананчук Л.А. Особенности проявления этнических стереотипов в период адаптации личности в поликультурной среде // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4. С. 60–63.

6. Карпушина Л.П. Этнокультурный подход к образованию как фактор успешной социализации представителей полиэтнического социума // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 2. С. 29–33.

7. Михайлова И.В. Феномен поликультурности в образовании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4. С. 113–115.

8. Супрунова Л.Л., Свириденко Н.С. Поликультурное образование. М.: Академия, 2013. 240 с.

9. Якунчев М.А., Горшенина С.Н. Этнокультурное образование в контексте различных научных подходов // Гуманитарные науки и образование. 2014. № 1. С. 71–75.

10. Banks J.A. The Construction and Historical Development of Multicultural Education, 1962–2012 // Theory into practice. 2013. Vol. 52. № 1. P. 73–82.

11. Phoon H.S., Abdullah M., Abdullah A.C. Multicultural early childhood education: practices and challenges in Malaysia // Australian educational researcher. 2013. Vol. 40. № 5. P. 615–632.

12. Portera A. Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects // Intercultural Education. 2008. Vol. 19. № 6. P. 481–491.

13. Афанасьева А.Б. Этнокультурное образование как проблема современной педагогической науки // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 68. С. 100–116.

14. Крысько В.Г. Этнопсихологический словарь. М.: МПСИ, 1999. 343 с.

15. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2009. 393 с.

16. Тюлепаева Э.Р. Становление этнокультурной компетентности детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2011. 26 с.

17. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 2001. № 1. С. 17–24.

18. Горшенина С.Н., Неясова И.А., Серикова Л.А. Поликультурное образовательное пространство как педагогический феномен // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 6. С. 64–69.

19. Карпушина Л.П. Значение использования этнокультурного подхода в образовании // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. 2012. № 4. С. 168–173.

20. Горшенина С.Н. Этнокультурная компетентность личности школьника: ориентиры становления // Перспективы науки. 2011. № 25. С. 281–283.

21. Серикова Л.А., Шукшина Т.И. Психолого-педагогические аспекты формирования религиозно-нравственных представлений у младших школьников // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 10. С. 233–243.

22. Горшенина С.Н., Соколова П.Ю. Процессуальные основы формирования этнокультурной осведомленности младших школьников // Перспективы науки. 2014. № 7. С. 29–31.

23. Калинина Н.В. Развитие социальной компетентности школьников в образовательной среде: психолого-педагогическое сопровождение. Ульяновск: УИПК ПРО, 2004. 228 с.

24. Горшенина С.Н. Технологии реализации этнокультурного образования школьников: состояние проблемы // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 4. С. 10–13.

THE TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF SCHOOLCHILDREN'S ETHNOCULTURAL COMPETENCE FORMATION IN THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE

© 2015

S.N. Gorshenina, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
associate professor of the chair «Pedagogy»
Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev, Saransk (Russia)

Abstract. In the modern sociocultural situation the person is in the field of cultures; the interaction with them demands some dialogueness, tolerance, ethnocultural sensitivity from him. The preservation and development of the ethnos cultural dominants seem to be possible on the basis of the younger generation's introduction to some ethnocultural and universal values. In this regard, the problem of the cultural generation formation is seen as a key one. Education becomes adequate to the constantly changing life requirements of the multicultural Russian community. The ethnocultural orientation of the basic education is connected with the process of the learners' ethnocultural competence formation, gaining the specific at each age stage of their development. The pedagogical support plays a special role in the schoolchildren's ethnocultural competence formation and is considered as a need of assistance to children for understanding the value of ethnoculture, its role in the course of the personality adaptation to life in the multicultural society. The pedagogical support of the schoolchildren's ethnocultural competence formation acts as a complex technology allowing to define the substantial and procedural bases of this process, to reveal a set of the ways, means and conditions providing the schoolchildren's effective socialization and sociocultural adaptation to the conditions of the multicultural educational space. The developed technology of the pedagogical support of the schoolchildren's ethnocultural competence formation includes diagnostic, approximate, substantial and operational, productive and estimated stages. The technology is based on the personal and activity, culturological approach, the principles of complexity, ethnoculture, axiological, subjectivity and directed to the schoolchild's cultural self-determination, his mental opportunities expansion, the development of cross-cultural and interethnic interaction skills, the formation of the regardful and tolerant attitude towards the representatives of various ethnoses and cultures.

Keywords: ethnocultural competence of schoolchildren's, structural components of ethnocultural competence, pedagogical support, pedagogical support technology, multicultural educational space.

УДК 378

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ CLIL-ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

© 2015

С.А. Гудкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода»
Д.Ю. Буренкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация. Современная российская высшая школа постоянно ставит перед собой новые задачи в области подготовки конкурентоспособных специалистов. В соответствии с требованиями современной внешней среды одной из таких задач является подготовка профессиональной когорты молодых специалистов, владеющих навыками уверенного иноязычного общения в своей профессиональной области.

В зарубежной практике подготовки кадров много внимания уделяется практическому использованию CLIL-технологий в учебном процессе. Из опыта общения с иностранными коллегами, занимающимися обучением английскому языку студентов неязыковых специальностей, стал очевиден наиболее важный аспект этой технологии для преподавателей европейских школ. Ее применение позволяет расширить кругозор обучаемых субъектов до уровня быстрой адаптации к межпредметным связям по своей специализации. Также положительным фактором является как быстрота погружения в профессию, так и повышение мотивационной составляющей изучения непрофильного предмета.

К сожалению, в российской высшей школе данная методология фактически не используется, хотя зарубежом она применяется в развитых европейских странах на всех ступенях обучения и имеет положительные публикации.

В предлагаемой статье показано авторское мнение о возможности внедрения и тиражирования CLIL-методик в повседневную реальность высшего учебного заведения. Раскрыт понятийный аппарат особенностей CLIL-инструментария. Представлена роль CLIL-преподавателя в процессе подготовки кадров. Приведены результаты проведенного SWOT-анализа, отражающего возможности внедрения и использования CLIL для конкретного вуза. Сделаны заключения о личном потенциале преподавателя CLIL в современных условиях. Выводы основаны на материалах, собранных авторами во время зарубежных стажировок в Европе.

Ключевые слова: образование, методика CLIL, знания, креативность, 4С методика, SWOT-анализ, роли CLIL-преподавателя, технология реализации CLIL в процессе обучения, примеры практического использования CLIL.

Аббревиатура CLIL трактуется как Content and Language Integrated Learning и переводится как «интегрирование преподавания иностранного языка и других учебных дисциплин». Анализ литературных источников показал, что впервые этот термин был предложен Дэвидом Маршем свыше 20 лет назад и по своей сущностной характеристике этот вид преподавания характеризовал такие учебные ситуации, когда дисциплины или их отдельные разделы преподаются на иностранном языке. Интересным и значимым в этом случае являлось то, что достигалась двуединая цель обучения иностранному языку. Во-первых, это изучение собственно учебного предмета, а во-вторых, это погружение в иноязычную среду [1 – 2].

Постановка проблемы данного исследования может быть представлена в виде следующего вопроса: какова должна быть методика обучения иностранному языку в вузе, чтобы подготовка кадров соответствовала требованиям государственных программ в сфере образования на долгосрочную перспективу социально-экономического развития страны [3 – 6]?

Достоинством и практической ценностью трудов Д. Марша можно считать усовершенствование им этой методики: уже в начале 2001 года сущность методики была истолкована следующим образом: «CLIL рассматривает изучение иностранного языка как инструмента для изучения других предметов». Отметим, что постепенно эта методика стала использоваться все шире, и в настоящее время широко известна в Европейских странах. Она направлена на формирование у субъекта обучения потребности в получении новых знаний и плодотворной учёбе, направляя его сознание на переосмысление и дальнейшее развитие своих способностей в коммуникации, в том числе на родном языке [7].

За последний период в педагогике появилось много новых работ, отражающих использование предметно-языкового интегрированного обучения. В частности, в работах К.С. Григорьевой, О.М. Коченковой, А.Е. Крашенинниковой, Т.А. Лалетиной, Л.Л. Салеховой [8 – 12] обсуждаются вопросы эффективности применения CLIL-методов в учебных процессах высшей школы.

Почему же CLIL стала одной из ведущих методик в

сфере образования и обучения? Чтобы ответить на этот вопрос, остановимся более подробно на преимуществах и недостатках этой методологии, а также возможностях, которые открываются при соответствующем внедрении CLIL в процесс обучения. Будем рассматривать возможности прикладной реализации этой технологии при обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей в вузе.

При правильном использовании CLIL-технологии, посредством неродного языка, формируются прочные знания в трёх наиболее важных направлениях:

- фундаментальные знания, включающие в себя тезаурус самого предмета, изучаемой дисциплины, навыки использования ИКТ и междисциплинарные знания;
- знание и формирование толерантности (формирование профессиональных навыков и навыков жизнедеятельности в межкультурном пространстве, этической и эмоциональной осведомленности, культурной компетенции);
- метазнания (креативность и инновация, решение проблем и критическое мышление, сотрудничество и общение).

Здесь следует подчеркнуть особую важность развития креативности и навыков критического мышления, которые являются движущими силами в ускорении процесса обучения с использованием CLIL. Также не стоит забывать, что творческая деятельность часто формируется в процессе командной работы, что автоматически требует формирования и этих навыков.

Процесс освоения иностранного языка сам по себе является достаточно сложным, монотонным и утомительным и любой момент новизны, нарушающий его привычное течение, будет усложнять восприятие лексических форм и правил общения. Однако положительным моментом можно считать те практические усилия, которые приходится прикладывать при формировании новых знаний.

Зарубежные учёные выявили, что нейроны студентов, которые обучаются с использованием CLIL-технологии, приходят в большее возбуждение благодаря стрессовой (в хорошем смысле) ситуации, которая складывается ввиду преподавания дисциплины на неродном

языке, вследствие чего возникают более крепкие связи между нейронами, что приводит к их пластичности, результатам которой будет формирование умений критического мышления, навыков быстрой адаптации к новой ситуации. Также отмечено формирование более гибкого сознания, которое постоянно стремится к обучению и развитию, способствуя готовности к межкультурному взаимодействию, быстрому решению различных проблем языковых коммуникаций, возникающих в различных ситуациях [13 – 17].

Таким образом, одна из главных задач CLIL-технологии – это поддержка образования и самообразования учащегося.

На наш взгляд, CLIL – методика, которая могла бы быть эффективной при ее правильной интеграции в процесс подготовки конкурентоспособного специалиста.

Наиболее распространённым сегодня является следующее определение:

«CLIL – это дидактическая методика, которая позволяет сформировать у обучающихся лингвистические и коммуникативные компетенции на неродном языке в том же учебном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие общеучебных знаний и умений» [18].

Вышеупомянутая методика предметно-языкового интегрированного обучения сегодня достаточно широко используется в Финляндии, Швеции, Испании, Италии и других странах. Она является таким подходом преподавания иностранного языка, в котором сам язык является инструментом изучения неязыкового предмета.

Беря за основу общеизвестные в вузе факты, что каждый студент является широко образованной личностью, но продемонстрировать свой интеллект он может чаще всего только на родном языке, считаем, что, попадая в ситуации общения на иностранном языке, студенты оказываются неспособны показать свои знания в профессиональных и специальных областях. Это происходит ввиду того, что большинству из них требуется сначала осознать предмет разговора на родном языке, затем найти эквиваленты слов и смысловых контентов на иностранном в имеющемся у них тезаурусе и только затем приступить к диалогу. Поэтому профилизация преподавания иностранных языков на основе предметно-ориентированного обучения позволит отойти от привычных контекстов обучения по строго ограниченной базовой тематике (Family, Museum, Internet...) и обратиться к коммуникативным ситуациям, типичным для будущего профессионального роста.

Проведенный этап стажировки за рубежом показал, что европейские институты рассматривают в так называемой 4 «С» методике CLIL следующие базовые элементы:

Content – содержание. Раскрытие этого элемента направлено на стимулирование процесса освоения знаний и развития умений по предмету.

Communication – навыки межкультурного взаимодействия. Необходимо учить прикладному аспекту применения иностранного языка для получения актуальных знаний в профессиональной сфере и социуме.

Cognition – наличие творческого потенциала и интеллектуального мышления. Формирование потребности в постоянном развитии интеллекта и фоновых знаний для лучшего освоения языка и предмета. Достижению этой цели помогут задания для аналитического или критического чтения и письма, задания по вычленению главного, сопоставлению, догадке, нахождению связей и т. д.

Culture – развитие этических норм поведения и изучение страноведения для формирования внутренней культуры личности. Понимание особенностей, схожестей и различий отдельных культур поможет студентам эффективнее социализироваться в современном поликультурном пространстве, лучше понять собственную культуру и стимулировать её сохранение и развитие.

Проведение занятий в формате методики CLIL пред-

полагает, с одной стороны, повышенные требования к преподавателю иностранного языка, которому необходимо привлекать к подготовке и/или проведению занятий коллег с других предметных кафедр. С другой стороны, занятия требуют использования разнообразных коммуникационных форм как подачи материала, так и организации работы, подбора учебного материала и разработки заданий к нему. Таким образом, перед преподавателем вуза, планирующим внедрять в учебном процессе технологию CLIL, поставлены частные цели, особенности решения которых рассмотрены ниже:

- во-первых, особые требования по подбору материала: его уровень сложности должен быть несколько ниже, чем существующий тезаурус студентов по изучаемому предмету на родном языке. Следовательно, при составлении оценочных тестов должен быть осуществлен такой подбор текстового материала, который будет сопровождаться достаточным количеством заданий для его понимания и полного усвоения;

- во-вторых, задания по обработке текстовой информации должны быть акцентированы на предметное содержание. Это позволит вовлекать студентов в процесс не только смыслового понимания, но и взаимной проверки новых знаний с последующим обсуждением главной мысли текста;

- в-третьих, задания, составляемые для использования CLIL-технологии, должны показывать наличие в них особенностей лингвистических форм, и позволять отрабатывать навыки их конфигурирования употребления при коммуникативном взаимодействии. Также требуется разнообразить виды оценочного тестирования, чаще привлекая процесс самотестирования и самопроверки собственного тезауруса, фиксируя динамику роста знаний.

- в-четвертых, все задания должны быть комплексными и стимулировать учащихся к самостоятельной и творческой деятельности посредством совмещения коммуникативных задач с упражнениями устного и письменного общения на иностранном языке;

CLIL-преподаватель, являясь промоутером иностранного языка, несет ответственность не только за свою дисциплину, но и за качество иноязычной коммуникации, посредством которой он обучает своему предмету. Насколько грамотно будет осуществляться диалог на иностранном языке, настолько же грамотно этот иностранный язык будут осваивать обучающиеся.

Таким образом, роли CLIL преподавателя бывают следующими:

- стратег, который разрабатывает план;
- человек, который использует иностранный язык для общения;
- промоутер иностранного языка;
- человек, поддерживающий и обеспечивающий преподаваемую дисциплину содержательным контентом;
- оформитель и разработчик учебно-методического материала для дисциплины;
- человек, который осуществляет контроль и оценку полученных знаний, умений и навыков обучающихся;
- член команды, методологический новатор.

Рассмотрим каждую роль CLIL-преподавателя отдельно.

CLIL-преподаватель должен проявлять компетентность и осведомленность в следующих вопросах:

- постановка целей и задач. Какие языковые навыки потребуются, чтобы изучить тот или иной аспект преподаваемой дисциплины. Необходимо обладать высоким уровнем профессионализма и педагогического мастерства, чтобы должным образом использовать все свои знания – как предметные, так и языковые, прояв-

лять немалую долю креативности, изобретательности и новаторства;

- расчёт времени, которое он отводит для изучения того или иного аспекта;

- структурирование и выбор содержания.

Преподавателю необходимо быть осведомленным и компетентным в следующих видах деятельности:

- построение монолога;
- построение диалога (осуществлять взаимодействие);

- объяснение;

- описание;

- изложение;

- вопросы управления деятельностью аудитории.

Всё вышеперечисленное подразумевает владение определенными лингвистическими механизмами, которые позволят донести свою мысль обучающимся на иностранном языке [19]. При этом необходим определенный уровень языковой, лингвистической, коммуникативной и межкультурной компетентности у преподавателя (иногда преподаватели испытывают затруднения при ответах на вопросы студентов из-за недостаточного уровня владения иностранным языком).

При выборе содержания необходимо проявлять компетентность: в постановке целей; при разработке стратегий; при отборе материала (должен быть разноплановый, иметь необходимый уровень сложности для его воспроизведения) [20].

Для поддержания и обеспечения преподаваемой дисциплины необходимо выделить и четко обозначить эпистемологию (теория познания), цели и методологию. Каждая дисциплина имеет свою эпистемологию, и она не должна быть потеряна из-за недостаточного владения иностранным языком. Говорение и письмо должно связывать язык и предмет, так как мы используем язык, чтобы изучать дисциплину (предмет), но мы также говорим и пишем, чтобы изучать сам язык. Это – двусторонний процесс, который помогает осваивать как содержание предмета, так и сам язык.

Для оформления и разработки учебно-методического материала изучаемой дисциплины необходимы идентификация, адаптация и интерпретация имеющихся и формируемых знаний.

Критерии оценки знаний, умений и навыков. Этот вопрос остаётся открытым и спорным до настоящего момента. Как необходимо оценивать полученные знания: посредством иностранного языка или родного? Что нужно оценивать, язык или содержание? Какова роль преподавателя иностранного языка в этом процессе?

На первом этапе введения CLIL-методики должна осуществляться совместная деятельность преподавателя-предметника и преподавателя иностранного языка. Предлагаются совместные обсуждения и встречи раз в неделю на протяжении одного года. Для этого необходимо создавать команду людей, которые не боятся экспериментировать, стремятся к развитию и не боятся открывать что-то новое и неизвестное для себя. Только такие люди должны заниматься методикой внедрения CLIL-технологии в процесс обучения и систему образования в целом.

В заключение следует отметить, что авторами статьи был сделан экспресс-обзор по форме SWOT-анализа, позволивший в первом приближении выявить сильные и слабые стороны внедрения CLIL-подхода в учебный процесс на кафедре теории и практики перевода вуза (табл. 1).

Таблица 1
 Результаты анализа возможностей и угроз погружения в CLIL-методику обучения иностранному языку в вузе

Факторы	Настоящее	Будущее
Позитивные	Сильные стороны Strengths	Возможности Opportunities
	<ul style="list-style-type: none"> – погружение в языковую среду; – практическая направленность языкового обучения; – значимый контекст иноязычного общения; – развитие когнитивных навыков; – развитие дискурсивных умений как на родном, так и на иностранном языке; – приобретение культурологических знаний; – усиление мотивации и заинтересованности благодаря использованию иноязычных компетенций в значимом контексте; – повышение конкурентоспособности выпускников; – развитие толерантности; – развитие более объективного взгляда на свой собственный язык и культуру 	<ul style="list-style-type: none"> – свободное владение иноязычными компетенциями как в повседневном, так и в профессиональном общении; – неограниченный доступ к информационным ресурсам; – привлечение иностранных студентов; – привлечение профессорско-преподавательского состава из зарубежных стран; – расширения международного научного сотрудничества; – переход российских вузов в разряд интернациональных центров образования и науки; – подготовка высококвалифицированных специалистов, способных в дальнейшем участвовать в реализации CLIL в качестве профессорско-преподавательского состава; – возможность поднять международных индекс цитирования российских ученых; – возможность продолжения образования за рубежом; – международный обмен опытом в профессиональной сфере деятельности
Негативные	Слабые стороны Weakness	Риски Threats
	<ul style="list-style-type: none"> – изначально низкий уровень владения иноязычными компетенциями; – недостаточность кадрового потенциала: отсутствие необходимых профессиональных знаний и преподавателей иностранного языка; – недостаточность необходимого уровня владения иностранным языком у преподавателей-предметников; – отсутствие необходимых учебных комплексов по специальности на иностранном языке; – отсутствие методических курсов повышения квалификации для преподавателей, реализующих CLIL; – нежелание профессорско-преподавательского состава осваивать новые подходы, методы и технологии и т. п. 	<ul style="list-style-type: none"> – сложности при организации учебного процесса; – увеличение нагрузки, как на студентов, так и на преподавателей; – на ранней стадии внедрения CLIL преподавание специальных и узко профессиональных предметов на иностранном языке может отрицательно сказаться на процессе усвоения самого предмета

Конечно же, каждый квалифицированный специалист, каким обычно является преподаватель высших учебных заведений, обладает широким ассортиментом педагогических коммуникаций по передаче знаний и приемов освоения иностранного языка. Тем не менее, вопрос практической готовности применения знаний в сфере профессионального общения на иностранном языке после окончания обучения в высшей школе остается открытым и продолжает свою дискуссию на страницах журналов и в публичных выступлениях. Поиск эффективных методов углубления и погружения в сферу ино-

язычных коммуникаций активно продолжается.

Таким образом, с одной стороны, внедрение CLIL-технологии будет бесспорно шагом вперед со стороны вуза, обеспечивающим себе конкурентоспособность за счет увеличения тесноты интеграции с зарубежными партнерами, а с другой – существующие риски требуют тщательного планирования, организации и мониторинга процесса внедрения вышеописанной технологии в учебную среду вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Maljers A., Marsh D., Coyle D., Hartiala A.K., Marsland B., Pérez-Vidal C., Wolff D. The CLIL Compendium. URL: clilcompendium.com.

2. Coyle D. Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers. URL: blocs.xtec.cat/clil-practiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf.

3. РФ. Правительство. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года : распоряжение № 1662-р от 17.11.2008.

4. Государственная Программа «Развитие промышленности и повышение её конкурентоспособности». URL: minpromtorg.gov.ru/reposit/minprom/ministry/fcp/8/gosudarstvennaya_programma.pdf.

5. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3. Развитие образования). URL: smolin.ru/odv/reference-source/2008-03.htm.

6. Глухова Л.В. Определение приоритетов государственной поддержки управления и развития функционирования национальной инновационной системы // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2010. № 1. С. 118–123.

7. Гудкова С.А. Методика системной адаптации конкурентоспособных специалистов автопрома к международному сотрудничеству в условиях глобализации. Экономика и управление: новые вызовы и перспективы // Сборник статей IV Междунар. науч.-практ. конф. Тольятти: ПВГУС, 2013. С. 261–263.

8. Глухова Л.В., Гудкова С.А., Сыротюк С.Д. Методология управления трансформацией организации в самообучающуюся систему. Воронеж: Воронежский гос. пед. ун-т, 2012. 148 с.

9. Лалетина Т.А. Интегрированный подход и использование предметно-языковой интеграции при обучении иностранному языку. URL: conf.sfukras.ru/uploads.

10. Коченкова О.М. Возможности профилизации преподавания иностранных языков с помощью применения элементов методики CLIL. URL: kochenkova.ru/publ.

11. Крашенинникова А.Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL. URL: rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/5_126661.doc.htm.

12. Салехова Л.Л., Григорьева К.С. Content and Language Integrated Learning как основа формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов технических вузов // Иностранный язык для профессиональных целей: традиции и инновации : сб. ст. II заоч. Республ. Симпозиума. Казань: КФУ, 2013. С. 89–94.

13. CLIL History: The causes of the Second World War. URL: teachingenglish.org.uk/article/clil-history-causes-second-world-war.

14. CLIL PSHE Heathy living. URL: teachingenglish.org.uk/article/clil-history-causes-second-world-war.

15. CLIL Citizenship: Recycling. URL: teachingenglish.org.uk/article/clil-history-causes-second-world-war.

16. Keith Kelly – Ingredients for successful CLIL. URL: teachingenglish.org.uk/article/clil-history-causes-second-world-war.

17. Grieson M., Superfine W. The CLIL Resource Pack. USA: Delta Publishing, 2012. 148 p.

18. Гудкова С.А., Буренкова Д.Ю. Методология CLIL: преимущества и недостатки практического использования в вузе // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков : IV Междунар. науч. заоч. конф. Тольятти: ТГУ, 2014. С. 167–173.

19. Гудкова С.А., Сыротюк С.Д. Универсальная система показателей деятельности для формирования актуальной компетентности персонала // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2012. № 1[25]. С. 80–91.

20. Гудкова С.А. Методология формирования лингво-креативной компетентности специалистов экономического профиля // Известия Самарского научного центра РАН. 2006. № S2-2. С. 251–254.

THE PROSPECTIVES OF CLIL TECHNOLOGY IN THE HIGH SCHOOL ENVIRONMENT

© 2015

S.A. Gudkova, Ph.D., associate professor of Department “Theory and Practice of Translation”
D. Yu. Burenkova, Ph.D., associate professor of Department “Theory and Practice of Translation”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Abstract. The modern Russian high school always identifies new goals and objectives in the sphere of the competitive specialists training. In accordance to modern environment requirements, one of such tasks is the professional young specialists training owning the foreign communicational skills in their professional sphere. In the foreign practice of staff training a lot of attention is paid to the practical use of CLIL technologies in the educational process. As a result of the communication with the foreign colleagues who teach English the non-language students the most important aspect of this technology has become obvious to the European school teachers. The use of CLIL technology let expand the students’ horizons to the level of quick adaptation to the connections between subjects in their own specialization. Both, the quickness of the immersion in the profession and the rising of the motivational part of the secondary subject learning are good factors.

Unfortunately this methodology is not widely used in Russian system of education. In European system of education both CLIL method and CLIL teachers are popular.

In this article the author opinion of the CLIL methodologies introduction and replication into the common reality of the high school has been shown. The conceptual apparatus of CLIL tools features has been declared. The role of the CLIL teacher in the staff training process has been explained. The results of the conducted SWOT analysis showing the opportunities of CLIL introduction and using for the certain high school have been given. The role of the personal potential of CLIL teacher in modern conditions has been clarified. Conclusions are based on the materials collected by the authors during their foreign traineeships in Europe.

Keywords: education, CLIL methodology, knowledge, creativity, 4C methodology, SWOT analysis, roles of CLIL teacher, the technology of CLIL realization in the educational process, examples of CLIL practical using.

УДК 378

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

© 2015

С.А. Гудкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода»

Т.С. Якушева, старший преподаватель кафедры

«Теория и методика преподавания иностранных языков»

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация. Глобализация экономики привела к развитию диалога между представителями различных культур, в результате чего возникла необходимость поиска путей разрешения возможных конфликтных ситуаций, порождаемых явным когнитивным диссонансом. Этот факт можно объяснить нехваткой знаний и искаженными представлениями о жизнедеятельности индивида другой культуры из-за недостаточной общности сознания и существующих стереотипов. Растущая тенденция межкультурных взаимоотношений в стране и за ее пределами и проводимая в рамках этого Политика Правительства, направленная на интеллектуализацию знаний и развитие межкультурных связей, показывает, что одна из основных функций образовательных систем лежит в плоскости снижения барьеров межкультурного общения. Следовательно, перед педагогами высшей школы стоит задача формирования творчески развитой личности, подготовленной к эффективным межкультурным взаимоотношениям на различных уровнях: вербальном, невербальном, перцептивном. Однако основной проблемой сегодня является неготовность самих педагогов неязыкового профиля к такому общению на уровне общности сознания с представителем другой культуры и другой языковой среды. В частности это нашло отражение в выявленных противоречиях социума. Например, требуется проводить обучение студентов неязыковых специальностей профессиональной деятельности на иностранном языке, а специалист неязыкового профиля не может преподавать спецкурс, ввиду отсутствия навыков свободного изложения информации в разрезе профессиональной сферы и ее окружения. Следовательно, для снижения барьеров межкультурных коммуникаций требуется разработка инструментария, способного адаптировать специалистов неязыковых вузов к готовности диалога и полилога на иностранном языке. В статье рассматриваются актуальные вопросы создания инфраструктуры и высокотехнологичной среды, способствующей подготовке педагогов высшей школы к эффективному взаимодействию с носителями другой культуры на бытовом, профессиональном и научном уровне коммуникативного взаимодействия. Предложена многоуровневая модель подготовки педагогов, в которой ядром являются англоязычные языковые конструкции. Выбор языка обусловлен тем, что он является общепринятым международным средством межкультурного общения.

Ключевые слова: межкультурное общение, модель подготовки педагогов неязыковых вузов, дивергентно-модульный подход, лингвокреативная компетенция, CLIL.

Актуальность формирования педагогической системы для подготовки кадров в условиях межкультурного обмена информацией с европейскими и азиатскими странами не вызывает сомнения. В многочисленных Программах Правительства РФ особое внимание уделяется интеллектуализации знаний персонала как движущей силе развития экономики. В приоритетном национальном проекте «Образование» декларируется потребность открытости образования к внешним запросам, применение проектных методов освоения достояния мировых ресурсов и их трансформация в реалии сегодняшней экономики страны. Для обеспечения социально-экономического прорыва и укрепления статуса страны на международной арене требуется укрепление межкультурных связей и реализация инвестиционных проектов в экономику нашей страны за счет вовлечения внутренних трудовых ресурсов. В этом плане педагогическая система является фундаментом подготовки кадров, способных к иноязычной коммуникации на профессиональном уровне прежде всего [1; 2].

Декларируя, что высшее учебное заведение должно быть тем коллективом, который формирует и выпускает на рынок специалиста, готового к работе в международных компаниях, опираясь на приоритеты государственной политики в сфере образования [1, п. 3.3], мы будем в дальнейшем рассматривать любой вуз как самообучающуюся организацию, в которой педагогический коллектив является проводником новых идей, в том числе в плане межкультурного трансферта знаний и обмена опытом. В работе Л.В. Глуховой [3, с. 14–15] была предложена идея – рассматривать дивергентно-модульную технологию обучения к подготовке специалистов, обладающих провайдерскими способностями в своей профессиональной сфере. В ее работе провайдеризм рассматривается как готовность внедрения собственных компетенций в профессиональную среду на уровне идеологии трансформации собственных знаний и опыта [3, с. 14]. Для этого предлагается специально разработанное проблемное поле прикладных задач, сквозное решение

которых на каждом уровне обучения позволяет постепенно наращивать плотность знаний (информации) и увеличивать объем тезауруса [3, с. 15–17]. Считая актуальными эти выводы, авторами статьи было решено добавить к идеям Л.В. Глуховой собственные идеи в плане формирования специальных компетенций у педагогов высшей школы неязыковых вузов. Рассмотрим их более подробно.

В работах С.А. Гудковой предложено формирование лингвокреативной компетентности как базовой составляющей межкультурных взаимодействий на бытовом, профессиональном уровнях, в том числе и по сетевым коммуникациям при решении вопросов бизнеса. Ее выводы подкреплены богатым опытом работы со специалистами крупных промышленных предприятий города при реализации потребности их адаптации к современным реалиям практического общения в международных проектах [4; 5].

Естественно, что для эффективного обучения и подготовки кадров, соответствующих приоритетам проводимой государственной политики [6], требуются специальные самообучающиеся организации, которые лучше всего классифицируются в высших учебных заведениях [7], на кафедрах иностранных языков в том числе, так как именно перед ними государство поставило большие задачи по обеспечению базы межкультурного взаимодействия.

Т.С. Якушева в своих работах [8; 9] считает, что, прежде всего, сами преподаватели неязыковых вузов должны хорошо освоить методику трансферта знаний в плане иноязычных полилогов и диалогов. Осуществлять подготовку педагогов к межкультурным коммуникациям можно на основе спецкурса, в котором представлена интеграция нескольких дисциплин, направленных на формирование блока компетенций: культурологических, языковых (тезаурус), лингвокреативной компетенции (для освоения научных принципов работы и презентации своих идей), а также блока специализированных компетенций, отражающих навыки межкультурной ком-

муникации.

Межкультурное общение педагогов сегодня рассматривается многими исследователями высшей школы. В первую очередь это обосновано тем, что качественное образование связывается с компетенцией общения на иностранном языке в профессиональной сфере деятельности. Перед выпускниками вузов этот аспект открывает большие возможности. В первую очередь – это перспектива стажировки за рубежом или возможность трудоустройства на более высокооплачиваемую работу в международную компанию. Также это развитие собственного интеллектуального потенциала, формирование уверенности в своих способностях, то есть приобретение психолого-педагогических свойств устойчивости личности педагога к стрессовым ситуациям межкультурного общения.

В последнее время появились отдельные работы практического использования программно-целевого подхода, отражающего так называемую методику CLLL. Этот подход широко развит в странах Европы. Например, во Франции, Финляндии, Ирландии и многих других городах эта методика широко пропагандируется. В работе С.А. Гудковой и Д.Ю. Буренковой проведен анализ факторов, целесообразность которых очевидна и однозначно подтверждает необходимость межкультурной подготовки педагогов неязыковых вузов в рамках дополнительного образования [10]. И одной из форм обучения может быть CLLL. Целесообразность ее внедрения также подробно изложена в трудах зарубежных [11 – 16] и российских авторов [17 – 20].

Таким образом, учитывая изложенное выше по тексту статьи, предлагается модель межкультурной подготовки педагогов неязыковых вузов в системе дополнительного образования (рис. 1).



Рис. 1. Интеграционная модель подходов формирования межкультурной коммуникации педагогов неязыковых вузов

Из рисунка 1 видно, что внутренний блок, означющий схематично «узел суммирования», подразумевает интеграцию составляющих отдельных подходов, необходимых для формирования требуемых навыков межкультурного общения индивидов на различных уровнях: вербальном, невербальном и перцептивном.

Системный подход необходим, чтобы с учетом требований внешней среды и учетом причинно-следственных связей педагогической системы, отражающих педагогическую деятельность в целом, можно было своевременно выполнять адаптацию педагогической системы к меняющимся требованиям внешней среды.

Компетентностный подход необходим для формирования лингво-креативной компетентности педагогов неязыковых вузов.

Культурологический подход необходим для формирования компетенций межкультурного общения.

Андрагогический подход требуется, поскольку модель должна учитывать процесс подготовки взрослого населения, обладающего уже устоявшейся системой культурных ценностей и определенным тезаурусом.

Синергетический подход позволяет постоянно оценивать совокупный эффект от применения модели. А программно-целевой подход позволяет своевременно управлять процессом подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию в рамках различных программ дополнительного образования.

Так как программы дополнительного образования позволяют расширять (горизонтальное развитие) имеющийся тезаурус, не меняя профессиональной квалификации, то предлагается использовать дивергентно-модульную технологию [3] подготовки педагогов к межкультурной коммуникации. Особенностью межкультурной подготовки педагогов в системе дополнительного образования является тщательный отбор субъектов дополнительного образования педагогов неязыковых вузов для дальнейшего развития их коммуникативных навыков. Предварительное тестирование по специально разработанной методике позволяет выявить те дидактические единицы лингвистических конструкций языка, которые являются барьером для дальнейшего межкультурного взаимодействия и выполнить корректировку знаний за счет программ дополнительного образования. Укрупненный алгоритм авторской технологии показан на рисунке 2.

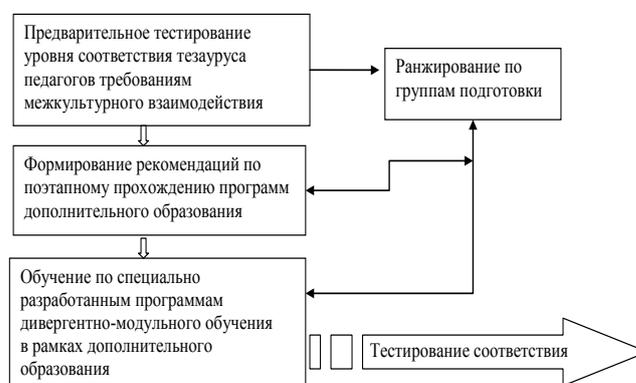


Рис. 2. Дивергентно-модульная подготовка педагогов к межкультурным коммуникациям

В настоящее время в вузе завершается разработка специальных программ, позволяющих эффективно координировать процессы межкультурных коммуникаций, и проходит их апробация.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3. Развитие образования). URL: smolin.ru/odv/reference-source/2008-03.htm.
2. РФ. Президент. О долгосрочной государственной экономической политике : указ № 596 от 07.05.2012. URL: kremlin.ru/news/15232.
3. Глухова Л.В. Технология компьютерной подготовки специалистов экономического профиля в колледже : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 1998. 22 с.
4. Гудкова С.А. Методология формирования лингво-креативной компетентности специалистов экономического профиля // Известия Самарского научного центра РАН. 2006. № S2-2. С. 251–254.
5. Гудкова С.А. Методика системной адаптации конкурентоспособных специалистов автопрома к международному сотрудничеству в условиях глобализации. Экономика и управление: новые вызовы и перспективы // Сборник статей IV Междунар. науч.-практ. конф. Тольятти: ПВГУС, 2013. С. 261–263.
6. Глухова Л.В., Сыротюк С.Д. Анализ современных подходов к построению самообучающихся организаций на основе внутрифирменного обучения //

- Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. № 4. С. 79–88.
7. Глухова Л.В. Определение приоритетов государственной поддержки управления и развития функционирования национальной инновационной системы // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2009. № 9. С. 14–22.
 8. Якушева Т.С. Требования к профессиональной подготовке будущих преподавателей иностранного языка // Наука и современность. 2013. № 25-1. С. 158–161.
 9. Алыкпачева П.И., Киреева И.А., Якушева Т.С. Моделирование межкультурной проектной деятельности педагогов // Перспективы науки. 2013. № 12. С. 20–22.
 10. Гудкова С.А., Буренкова Д.Ю. Методология CLIL: преимущества и недостатки практического использования в вузе // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков : IV Междунар. науч. заоч. конф. Тольятти: ТГУ, 2014. С. 167–173.
 11. Maljers A., Marsh D., Coyle D., Hartiala A.K., Marsland B., Pérez-Vidal C., Wolff D. The CLIL Compendium. URL: clilcompendium.com.
 12. Coyle D. Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers. URL: blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf.
 13. CLIL History: The causes of the Second World War. URL: teachingenglish.org.uk/article/clil-history-causes-second-world-war.
 14. CLIL PSHE Heathy living. URL: teachingenglish.org.uk/article/clil-history-causes-second-world-war.
 15. CLIL Citizenship: Recycling. URL: teachingenglish.org.uk/article/clil-history-causes-second-world-war.
 16. Grieson M., Superfine W. The CLIL Resource Pack. USA: Delta Publishing, 2012. 148 p.
 17. Лалетина Т.А. Интегрированный подход и использование предметно-языковой интеграции при обучении иностранному языку. URL: conf.sfukras.ru/uploads.
 18. Коченкова О.М. Возможности профилизации преподавания иностранных языков с помощью применения элементов методики CLIL. URL: kochenkova.ru/publ.
 19. Крашенинникова А.Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL. URL: rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/5_126661.doc.htm.
 20. Салехова Л.Л., Григорьева К.С. Content and Language Integrated Learning как основа формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов технических вузов // Иностранный язык для профессиональных целей: традиции и инновации : сб. ст. II заоч. Республ. Симпозиума. Казань: КФУ, 2013. С. 89–94.

CONCEPTIONAL PECULARITIES OF HIGH SCHOOL EDUCATORS' TRAINING FOR CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

© 2015

S.A. Gudkova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Theory and Practice of Translation»

T.S. Yakusheva, senior teacher of the department of «Theory and Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures»
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Abstract. Economic globalization has led to further communication between individuals from different cultures, which resulted in the necessity to search for ways to settle probable disagreements and conflicts born out of evident cognitive dissonance. The lack of knowledge through insufficiently shared conscience and existing stereotypes and warped ideas of activities of an individual from a different culture can explain this fact.

The growing tendency for intercultural relationships in and outside the country and the Policy which the Government has been pursuing in line with that, whose focus is to intellectualize knowledge and to develop cross-cultural ties, demonstrate that one of the essential functions of education systems is to ease barriers to cross-cultural communication. Therefore, a tertiary educators' task is to shape a creative personality ready to effectively communicate intercultural on different levels: verbal, non-verbal, perceptive. However, the main issue today is teachers who are not linguists are not prepared for the type of communication requiring a shared conscience with an individual from a different culture and a different language background. This is specifically evident through contradictions within society. For example, non language students require teaching their professional course in a foreign language, while the non language educator cannot teach the course through having no skills to fluently deliver information related to the professional field. Therefore, the ease of barriers to cross-cultural communication takes developing tools which can adapt non language tertiary educators to a dialogue and polylogue in a foreign language.

The article deals with pressing issues of building an infrastructure and high-technology environment which help to teach tertiary educators to effectively interact with individuals from a different culture on an everyday, professional and scientific levels. It suggests a multi-level model, whose core is English language constructions, for teaching educators. The choice of the language is based on its being a common international tool of cross-cultural communication.

Keywords: cross-cultural communication, high school non - linguistic educators training model, divergent-modular approach, lingvo-creative competence, CLIL.

УДК 37.037

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2015

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

Аннотация. Работа посвящена проблемному обучению математике, подготовке будущего учителя математики к реализации проблемного обучения при работе с учащимися, к организации их исследовательской деятельности.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемно-поисковая задача, методика преподавания математики, исследовательская деятельность.

ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование» (квалификация «Бакалавр») в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ пишет: «Выпускник должен обладать следующими общекультурными и профессиональными компетенциями: способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; способностью применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования; способностью реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях. ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование» (квалификация «Магистр») говорит, что магистр должен быть подготовлен к решению профессиональных задач (владеть компетенциями), а именно способностью руководить исследовательской работой учащихся (в области педагогической деятельности); способностью анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач; готовностью самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки (в области научно-исследовательской деятельности).

Исходя из всего изложенного выше актуальность подготовки будущего учителя математики к реализации проблемного обучения в процессе исследовательской деятельности учащихся не вызывает сомнений.

Организация и проведение исследовательской деятельности учащихся является неотъемлемой частью методической подготовки будущего учителя математики. В качестве средства организации этой работы мы выбрали технологию проблемного обучения математики. В данной статье пойдет речь о подготовке студентов к использованию возможностей технологии проблемного обучения в средней школе как средстве реализации исследовательской деятельности учащихся.

Проблема исследования заключается в недостаточной подготовленности будущего учителя математики к реализации проблемного обучения. Данная проблема предполагает рассмотрение следующих вопросов: педагогическая технология, технология проблемного обучения, исследовательская деятельность, готовность будущего учителя математики к реализации проблемного обучения.

Цель статьи заключается в разработке модели готовности будущего учителя математики к реализации проблемного обучения, рассматриваемого как средство исследовательской деятельности.

Сформулированная цель ставит следующие проблемы: как совместить проблемное обучение (т. е. организацию системы проблемных ситуаций) с понятием педагогической технологии (В.М. Монахов); как организовать проблемную ситуацию на уроке (занятии); как организовать деятельность учащихся по разрешению созданной проблемной ситуации в рамках технологии проблемного обучения, причем в очень «жестких» рамках понятия технологии.

Термин «технология» в педагогической литературе используется в различных словосочетаниях: педагоги-

ческая технология, технология личностно-ориентированного образования, технология учебного процесса, технология обучения, технология развивающего обучения и т. д. В.П. Беспалько определяет педагогическую технологию как область исследования теории и практики (в рамках системы образования), имеющую связь со всеми сторонами организации педагогической системы для достижения специфических и потенциально воспроизводимых педагогических результатов [1].

Г.А. Ушаков под технологией понимает комплексный интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем планирования, обеспечения, оценивания и управления решением проблем, охватывающий все аспекты усвоения знаний. Педагогическую технологию автор определяет как научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий [2].

Ю.Б. Колесов, Ю.Б. Сениченко считают, что технологии обучения призваны организационно упорядочить все зависимости процесса обучения, выстроить его этапы, выделить условия их реализации, соотнести их с возможностями учащихся. Теория обучения выявляет закономерности функционирования методической системы обучения, методика строит их приложения, а технология разрабатывает способы реализации модели этой системы. При таком подходе технология предполагает диагностируемость целей и выявление условий (методов, средств, форм, зависимостей), т. е. проектирование процесса обучения, осуществление которого призвано достичь намеченных целей обучения. Таким образом, технология основывается на теории и методике обучения, а ее эффективность зависит от уровня ее развития [3].

В.М. Монахов определил пять параметров педагогической технологии, представляющих закономерности учебного процесса как на стадии проекта, так и на стадии его реализации: целеполагание (система микроцелей); диагностика; дозирование самостоятельной деятельности учащихся; логическая структура; коррекция [4]. Именно эти параметры будут взяты нами за основу при данном исследовании.

Целеполагание – это процедура, результатом которой является построение микроцелей учебной темы. Для проверки достижения (или недостижения) каждой микроцели составляют свой образец самостоятельной работы – диагностики. Ее особенность заключается в однозначности и простоте контроля и оценки успехов учащихся. Количество микроцелей определяет число диагностик. Дозирование (внеаудиторная самостоятельная деятельность учащихся) представляет собой совокупность заданий, которые ученик должен выполнить самостоятельно. Практическая цель дозирования – гарантированно подготовить ученика к диагностике через самостоятельное выполнение определенного объема специально разработанной системы упражнений. Логическая структура – примерная последовательность уроков по изучению данной темы. Коррекция – это своего рода работа над ошибками при выполнении дозирования, которая содержит типичные ошибки, возможные трудности, пробелы в базовых знаниях и пути их пре-

одоления.

Согласно авторской технологии В.М. Монахова, важнейшие положения при конструировании логической структуры учебного процесса следующие: деятельность учителя – наиболее мощный вид педагогического творчества, требующий определенных способностей воздействия на духовный мир обучаемых; в процессе преподавания необходимо предоставить учителю право проектировать и конструировать основные моменты структуры учебного процесса; коррекция предоставляет информацию о наиболее вероятных затруднениях, типичных ошибках учащихся при освоении соответствующих микроцелей и обязательно содержит траекторию выведения на уровень «стандарта» тех учащихся, которые не прошли диагностику. Поэтому учителю необходима свобода организации учебного процесса [5].

Итак, мы определились с педагогической технологией, теперь следует рассмотреть проблемное обучение как педагогическую технологию. Автор данной статьи в своем диссертационном исследовании [6] и в публикации [7] уже выделил различные подходы к проблемному обучению, поэтому ограничимся только их обозначением.

Сторонники первого подхода (В.А. Гусев, В.Т. Кудрявцев, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов, Г.И. Саранцев) считают, что проблемное обучение следует рассматривать как особый тип развивающего обучения. Сторонники второго подхода (Ю.К. Бабанский, А.А. Столяр) считают, что проблемное обучение – один из принципов обучения. Сторонники третьего подхода (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.В. Николаева, В.А. Оганесян, М.Н. Скаткин, Л.М. Фридман) рассматривают проблемное обучение с точки зрения методов обучения как условие и средство достижения развивающих целей обучения. Сторонники четвертого подхода

(М.З. Каплан, Ю.М. Колягин) считают, что проблемное обучение – новая форма обучения. Сторонники пятого подхода (Л.В. Виноградова, В.А. Крупиц, М.И. Матюшкин, В. Оконь, Р.А. Утеева, Р.С. Черкасов) связывают проблемное обучение с проблемной ситуацией.

Отметим, что, по мнению Р.А. Утеевой, учитель при руководстве процессом выполнения проблемного задания задает ученикам цель, т. е. указывает конечный результат, к которому ученики должны прийти, ставит перед ними определенную проблему (создает проблемную ситуацию), но не указывает пути и средства достижения цели. Учащимся предстоит самим определить способ решения задачи или «открыть математическое утверждение» [8].

Мы придерживаемся пятого подхода к понятию проблемного обучения, т. е. мы будем понимать под проблемным обучением систему проблемных ситуаций. Обобщая высказывания ученых, можно сделать вывод о том, что для реализации на практике проблемного обучения учитель (преподаватель) должен: создать проблемную ситуацию на уроке (занятии); организовать исследовательскую деятельность учащихся по разрешению проблемной ситуации.

Следующий вопрос, требующий рассмотрения: как связать выделенный подход к проблемному обучению с основными параметрами педагогической технологии, представленной В.М. Монаховым? Где среди них найдется место проблемной ситуации? При реализации какого параметра наиболее эффективно будет организована исследовательская деятельность? Ответы на поставленные вопросы мы попытались дать в представленной логической структуре технологической карты применительно к технологии проблемного обучения (за основу взята технологическая карта В.М. Монахова, которая за-

Таблица 1

Логическая структура технологии проблемного обучения

Технология проблемного обучения		
<ul style="list-style-type: none"> – является наиболее мощным видом педагогической деятельности, требующим определенных исследовательских компетентностей учителя; – дает возможность предоставить учителю право проектировать и конструировать основные этапы структуры учебного процесса; – предоставляет учителю, исходя из его знаний и опыта, определить свое число необходимого учебного времени для каждой проблемной ситуации; – определяет количество проблемных ситуаций при изучении той или иной микроцели; – составляет последовательность разрешения проблемной ситуации; – формулирует последовательность этапов организации исследовательской деятельности 		
<p style="text-align: center;">Целеполагание (система микроцелей)</p> <ul style="list-style-type: none"> – заставляет учителя создать проблемную ситуацию на уроке; – требует формулирование системы микроцелей (конкретность, диагностируемость, достижимость); – позволяет данные критерии проверить тем, что у учащихся потребность разобраться в проблеме может возникнуть, а может и не возникнуть, или, другими словами, учащиеся могут созданную проблемную ситуацию «принять» или «не принять»; – определяет, если у ученика появляется желание разобраться в непонятном вопросе, проблеме, задаче, можно ли говорить о возникновении у него проблемной ситуации; – формулирует последовательность микроцелей, которые далее позволят выстроить траекторию достижения каждой микроцели (микроцель обучения должна быть диагностируема, то есть очевиден механизм простого установления факта достижения обучаемым этой микроцели, диагностики) 	<p style="text-align: center;">Диагностика</p> <ul style="list-style-type: none"> – требует для проверки достижения каждой микроцели составления своего образца самостоятельной работы (диагностики); – обладает однозначностью и простотой контроля и выставления оценки учащимся; – количество микроцелей определяет числом диагностик; – выполняет принцип гарантированности подготовки ученика (стандарт при использовании технологии достигнут все); – определяет равноправное положение учителя и ученика (заранее объявлены образцы самостоятельных работ); – делает прозрачными и демократичными требования (учитель не изменит в последний момент трудность заданий); – предоставляет ученику право выбора той оценки, которая в данный момент соответствует его ценностным установкам; – состоит из двух типов заданий: два на уровне образовательного стандарта, третье задание на уровне требований к оценке «хорошо»; четвертое задание дается к оценке «отлично»; – помимо заданий на разрешение проблемной ситуации присутствует задание и на организацию исследовательской деятельности учащихся (задания 3 и 4) 	<p style="text-align: center;">Коррекция</p> <ul style="list-style-type: none"> – доставляет информацию о наиболее вероятных затруднениях, типичных ошибках учащихся; – содержит траекторию выведения на уровень «стандарта» тех учащихся, которые не прошли диагностику; – выделяет вид ошибки, словесную формулировку действий, необходимых для ликвидации ошибки, специальную систему упражнений, выводящих ученика на стандарт, т. е. позволяет ликвидировать ошибку и успешно пройти диагностику; – определяет перечень теоретических положений, умений и навыков (базовых знаний), необходимых для восприятия и изучения учебного материала; – заполняется ошибками, которые, на взгляд учителя, могут быть допущены учениками; – содержит в себе те рекомендации, которые учитель может дать ученику перед тем, как он приступит к выполнению заданий (это могут быть формулировки типа «повторить формулы...», «при решении обрати особое внимание на...» и т. д.); – содержит систему упражнений для ликвидации ошибки, систему упражнений, которые помогут ученику выйти на стандарт (это могут быть упражнения не по данной теме, собственно задачи, вопросы по теории, задания, которые, на взгляд учителя, могут помочь ученику)
Внеаудиторная самостоятельная деятельность учащихся		
<ul style="list-style-type: none"> – дозируется исходя из возможностей каждого учащегося; – имеет своей целью подготовить ученика к диагностике через самостоятельное выполнение определенного объема специально разработанной системы упражнений; – содержит упражнения трех уровней сложности (стандарт, задания на «хорошо», задания на «отлично») 		

полнена нашим содержанием).

Проанализировав представленную логическую структуру технологии проблемного обучения, мы видим, что одно из ключевых слов здесь «проблемная ситуация» (при рассмотрении технологии с позиции проблемного обучения). Возникает необходимость описания этого понятия.

Под проблемной ситуацией понимают: «осознанное затруднение» (И.Я. Лернер); «осознанное противоречие» (М.И. Махмутов); «особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта» (А.И. Матюшкин); «несоответствие между объективным исходным соотношением условия и требования в любой задаче» (К.А. Славская). Проблемные ситуации образуются из следующих компонентов: действия непосредственно субъекта, объекта его деятельности и преграды (затруднения) на пути осуществления цели его деятельности. Преграда может быть самой различной: это и недостаток знаний; и несоответствие знаний, средств и способов их применения данной задаче; и необходимость произвести какие-то неизвестные действия для достижения цели; и возможность сделать выбор между несколькими объектами.

По мнению А.М. Матюшкина, проблемная ситуация характеризует определенное психологическое состояние субъекта, возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания. Условием возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрываемом новом отношении, свойстве или способе действия. Главный элемент проблемной ситуации – неизвестное, новое, то, что должно быть открыто для правильного выполнения задания, для выполнения нужного действия [9].

Следующий вопрос, требующий нашего внимания, это понятие готовности будущего учителя к реализации проблемного обучения. Сущность формирования готовности будущего учителя математики к реализации проблемного обучения состоит в конкретной направленности формируемой компетентности в профессиональной

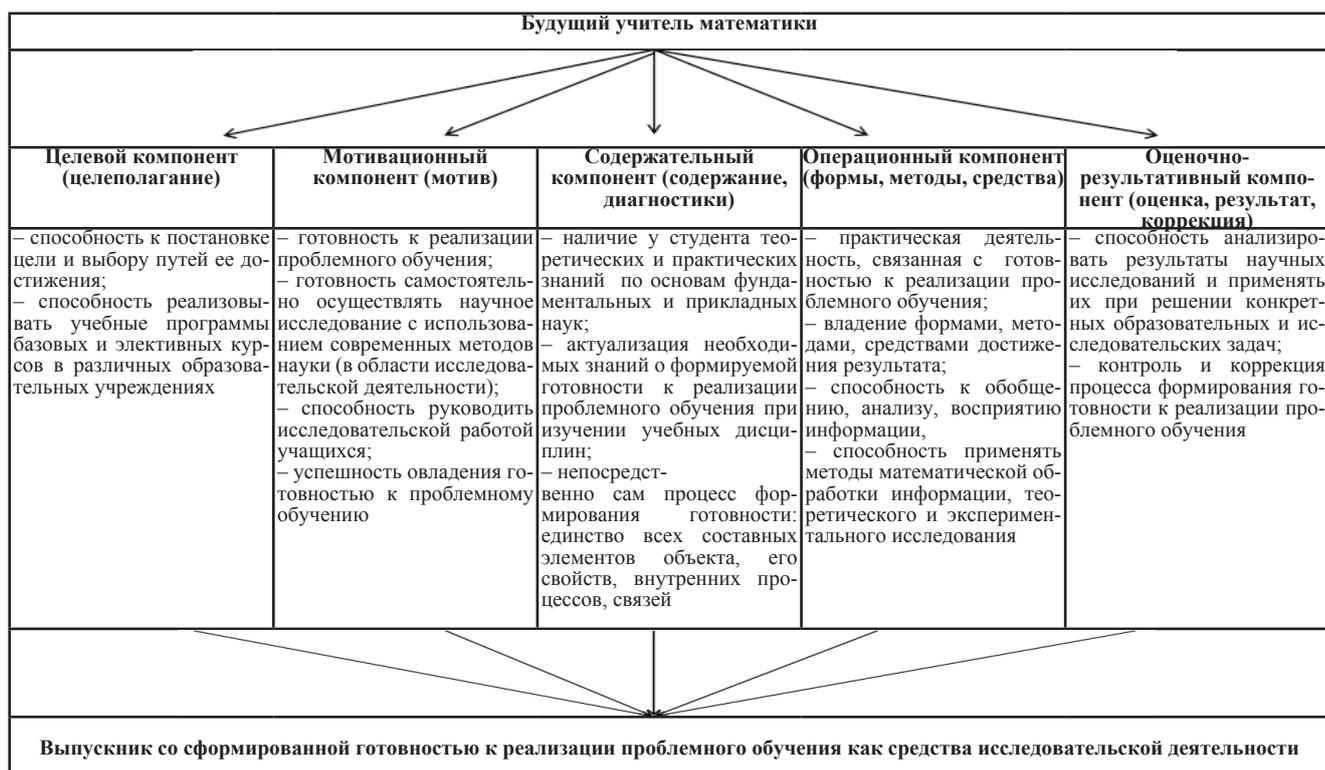
деятельности будущего учителя математики. Процесс готовности к реализации проблемного обучения включает в себя следующие компоненты (определены нами на основе педагогического наблюдения, педагогического эксперимента, собственного педагогического опыта): целевой компонент, мотивационный компонент, содержательный компонент, операционный компонент и оценочно-результативный компонент.

Целевой компонент – прогнозируемый результат деятельности, формирование профессиональной компетенции. Мотивационный компонент – побуждение к активности, включающий интерес к той или иной деятельности. Данный компонент может быть внутренним, порожденным самой деятельностью, и внешним, возникающим в ходе обмена деятельностью [10]. Содержательный компонент – единство всех составных элементов объекта, его свойств, внутренних процессов, связей. Этот компонент находит свое отражение в учебных планах, программах, в режиме работы образовательного учреждения и расписании учебного процесса; в организации физического и психологического отдыха; в степени творческой направленности образовательной деятельности; в формировании мотивационных установок, направленности личности; в воспитании студентов. Операционный компонент – наличие у студента теоретических и практических знаний по основам фундаментальных и прикладных наук, что обеспечивает возможность достижения результата в профессиональной деятельности, владение формами, методами, средствами достижения результата. Оценочно-результативный компонент объединяет оценку педагога и самооценку студента о результатах обучения, устанавливает их соответствие поставленным целям, выявляет причины их возможного несоответствия, ставит задачи дальнейшей деятельности.

Предлагаем модель формирования готовности будущего учителя к реализации проблемного обучения. В ней представлены выделенные нами компоненты и определено их основное содержание применительно к данному компоненту.

Таблица 2

Модель формирования готовности будущего учителя математики к реализации проблемного обучения



Таким образом, мы выяснили, что проблема исследования заключается в недостаточной подготовленности будущего учителя математики к реализации проблемного обучения. В связи с этим в данной статье мы рассмотрели следующий круг вопросов: понятие педагогической технологии; описание технологии проблемного обучения в связи с реализацией исследовательской деятельности; рассмотрели понятие готовности будущего учителя математики к реализации проблемного обучения; разработали модель готовности будущего учителя математики к реализации проблемного обучения как средству исследовательской деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1991. 308 с.
2. Ушаков Г.А. Плюсы и минусы педагогической технологии проблемного обучения // Вестник ВЭГУ. 2008. № 1. С. 199–202.
3. Колесов Ю.Б., Сениченков Ю.Б. Визуальное моделирование сложных динамических систем. СПб.: Мир и семья и Интерлайн, 2000. 240 с.
4. Волович М.Б. Наука обучать. Технология преподава-

- ния математики. М.: LINKA-PRESS, 1995. 280 с.
5. Монахов В.М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения // Советская педагогика. 1990. № 7. С. 17–23.
6. Демченкова Н.А. Проблемно-поисковые задачи как средство формирования исследовательских умений будущего учителя в курсе методики преподавания математики в педвузе : дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2000. 203 с.
7. Демченкова Н.А. Проблемное обучение математике как средство реализации исследовательской деятельности в вузе // Социальная политика и социология. 2009. № 7. С. 90–95.
8. Утеева Р.А. Теоретические основы организации учебной деятельности учащихся при дифференцированном обучении математике в средней школе. М.: Прометей, 1997. 230 с.
9. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 208 с.
10. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. М.: Педагогический поиск, 1999. 336 с.

TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO THE PROBLEM OF TEACHING MATHEMATICS

© 2015

N.A. Demchenkova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Algebra and Geometry»
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Abstract. The article is devoted to mathematics problem-based training, the training of future mathematics teachers to implement problem-based learning when working with students to organize their research activities.

Keywords: problem-based learning, problem- search problem, methods of teaching mathematics, research, research skills.

УДК 373.34

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

© 2015

Т.Е. Джагаева, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и астрономии
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация. В статье рассматривается экономическое воспитание школьников начальных классов. Приобщение ребенка к миру экономической действительности – одна из сложных и в то же время важных проблем. Нынешнее поколение живет в XXI веке и ему необходимо осваивать новую картину мира, складывающуюся, в том числе и из экономики. Введение экономического воспитания в образовательные учреждения – это не дань моде, а прежде всего необходимость в раннем возрасте дать детям представление о рыночной экономике. Стартовым началом экономического воспитания детей является экономика семьи. Главная цель экономического воспитания детей – раскрытие окружающего предметного мира, материальных ценностей и обучение правилам поведения, которые помогут сохранить или приобрести эти предметные ценности.

Ключевые слова: экономическое воспитание, экономическая культура, младший школьник, хозяйственная деятельность, товар, ресурс.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Актуальность экономического воспитания школьников в начальных классах обусловлена значимостью подготовки ребенка к жизни, правильной ориентацией его в происходящих экономических явлениях.

Приобщение ребенка к миру экономической действительности – одна из сложных и в то же время важных проблем. Сегодня каждый из нас понимает, что судьба государства зависит от экономической, правовой, политической и нравственной грамотности молодого поколения.

В наиболее развитых странах раннее (1 – 3 года), дошкольное (3 – 7 лет) и раннее школьное (7 – 10 лет) детство рассматривается как особый национальный ресурс, позволяющий решать сложные проблемы социального и экономического развития. У японцев есть незыблемое правило по экономическому воспитанию детей: до 5 лет японцы обращаются с ребенком, как с королем, с 5 до 15 лет – как с рабом, а после 15 – как с равным, то есть основной смысл первичной социализации ребенка – это *отсутствие для малышей каких-либо ограничений* [1].

Нынешнее поколение живет в XXI веке и ему необходимо осваивать новую картину мира, складывающуюся, в том числе и из экономики. Введение экономического воспитания в образовательные учреждения – это не дань моде, а прежде всего необходимость в раннем возрасте дать детям представление о рыночной экономике. Стартовым началом для экономического воспитания детей является экономика семьи. Ребёнок познает азы экономики в семье. Именно в семье он делает свои первые шаги в мир экономической действительности, получает первые представления: «моё», «твое», «наше», «обмен», «деньги», «цена», «дорого», «дешево», «продать», «заработать». Он узнает о труде, профессиях родных и близких, о финансовом положении семьи; учится оперировать деньгами, соотносить доход с ценой на товар, узнает, что деньги служат средством обмена товарами между людьми. Дети получают начальные сведения об экономике своего города, о профессиях, связанных с экономикой и бизнесом, о продукции, выпускаемой на предприятиях, и трудовых действиях по её изготовлению и реализации, учатся уважать людей, которые трудятся и честно зарабатывают свои деньги.

Раннее экономическое воспитание служит основой правильного миропонимания и организации эффективного взаимодействия ребёнка с окружающим миром, выработки стратегии в индивидуальном порядке (для каждого человека) и в консолидированном виде – для экономики региона в целом [3].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В формировании экономической культуры ребенка, по мнению большинства ученых (Т.Е. Джагаева [3, с. 115–118], Л.М. Кларина [1, с. 84], О.В. Трофимова [9] и др.), большую роль играют его отношения со сверстниками и взрослыми. В общеобразовательной школе происходит частичная перестройка этих отношений. Если воспитатель детского сада играет роль заботливой, педагогически хорошо подготовленной матери, а его отношения с детьми строятся по форме семейных отношений, то в общеобразовательной школе, а затем и во взрослой жизни они преобразуются в деловые, партнёрские отношения, которые носят более регламентированный характер. Преимущество в формировании личности школьника нами представлена так, чтобы ребенок еще в семье, а потом и в детском саду готовился к школьной жизни, к перемене характера отношений с воспитателями, педагогами и с окружающими вообще [4].

Формирование целей статьи (постановка задания). Главная цель экономического воспитания детей – раскрытие окружающего предметного мира, материальных ценностей и обучение правилам поведения, которые помогут сохранить или приобрести эти предметные ценности. Благодаря экономическому воспитанию ребенку будет намного легче войти во взрослую жизнь. И школа, и семья должны воспитывать в ребенке экономическую культуру, только так он сможет понять экономику и ее особенности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В младшем возрасте экономическое воспитание необходимо осуществлять преимущественно в игровой форме. Очень важны логические игры. Немаловажный вклад в экономическое воспитание могут внести сюжетно-ролевые игры. Дети берут на себя различные роли, воссоздают реальную обстановку, рассказывают об источниках своих доходов, а воспитатель через включение проблемных вопросов: «Папа заболел – и в семье мало денег...», «Не привезли сырье – нет работы...», «Отключена электроэнергия», «Отключена горячая вода», «Не работает телефон» и т. д. – обращает внимание на то, что основным источником жизни является труд, природа, искусство.

Экономическое воспитание детей, по мнению большинства ученых (З.К. Каргиева [5, с. 122–124], А.А. Коростелев [6], А.Н. Ярыгин [6], В.А. Поляков [7, с. 19–26], И.А. Сасова [7, с. 19–26] и др.), направлено на обучение детей основам экономики, формирование у них экономических представлений, экономического сознания и повышения их компетенций по вопросам эффективного ведения хозяйственной деятельности. Важно использовать местный, краеведческий материал, указывать на богатство природных ресурсов и на многоликость народных традиций.

Развитие экономического мышления необходимо начинать с начальной школы, с первых лет обучения. В решении этой проблемы особое место отведено учителю начальных классов, который обязан на доступном языке вводить детей в мир экономики, знакомить их с некоторыми основами экономических законов.

Основная задача учителя на каждом уроке по экономике – это организация самостоятельной деятельности и развитие логического мышления детей, формирование познавательной активности и деловой этики, развитие творческих способностей, умение самостоятельно

принимать решения, быть честным, добропорядочным; формирование реального экономического мышления и интереса к экономическим знаниям.

Для реализации поставленной задачи нами была разработана программа по экономическому воспитанию и обучению детей в начальных классах. Программа по экономическому воспитанию и обучению базируется на выделении четырех времен года, содержание занятий и игры с детьми носят сезонный характер.

К примеру.

1. *Лето:* игры с натуральными материалами (песок, камни, косточки, вода, глина и т. д.), направлены на развитие умственных и творческих способностей детей; игры на раскрашивание (полосок, ковриков и т. д.), направлены на развитие цветового восприятия и творческого воображения; игры на озеленение (посадка и уход за цветами, овощами, плодовыми деревьями), направлены на развитие наблюдательности, умения предсказывать результат деятельности и соотносить его с затраченным трудом; игры с водой (брызгание, плескание, купание), способствуют формированию здоровья и открытости ребенка в своих суждениях; игры на конструирование и обработку материалов (рекомендуется использовать дерево), направлены на формирование экономического мышления, творческого потенциала, трудовых навыков и навыков взаимоотношения со сверстниками.

2. *Осень:* игры-праздники (с воздушными шарами, украшение территории), направлены на воспитание «волнения души»; спортивные игры (соревнования между детьми), воспитывают физическую культуру, стремление достигать результат; творческие игры (изображение окружающего мира с помощью различных природных материалов), знакомят детей с окружающим миром, формируют экономическую культуру, любовь к родной природе; музыкальные занятия (пение, игра на простых музыкальных инструментах, танцы), направлены на формирование эстетических чувств детей.

3. *Зима:* празднование Нового года (изготовление новогодних поделок, выставка детских работ, новогодние развлекательные игры, демонстрация традиции своего народа – кухня, гостеприимство, национальные танцы и т. д.), формирует знание национальных традиций и воспитывает любовь к родине, трудолюбие, предприимчивость; рисование (изображение событий и вещей, которые удивили и впечатлили ребенка), формирует бережное отношение к национальным традициям и стремление к их хранению; уход за животными и растениями (за небольшими домашними животными, птичками, рыбками), формирует умение наблюдать за жизнью животных, хорошую привычку заботы о живом мире; строительство снеговиков и снежных домиков, учит общаться с другими ребятами и соблюдать правила при общении.

4. *Весна:* экскурсии (по горам, полям, к рекам и морю); наблюдение за пробуждением природы вне территории образовательного здания формирует любовь к родине, развивает экономическое мышление, культуру, наблюдательность, изобретательность и желание к самовыражению.

Любая деятельность, организуемая учителем, имеет четкую цель и направлена на развитие экономических понятий, принципов, концепции, памяти, речи и навыков деловых сделок, на обогащение словарного запаса и развитие языка.

Занятия проводятся еженедельно. Все занятия состоят из следующих основных частей: тема занятий; оборудование, материалы необходимые для занятия; цель и задачи, преследуемые в процессе занятия; общий обзор – краткое описание занятия; проведение занятия – проводится по определенной рекомендуемой методике; домашнее задание; закрепление и проверка усвоенного материала проводится учителем для выявления уровня усвоенного материала в виде вопросов-ответов, тестов, тренингов, раздаточного материала, сценария, игры, де-

монстрации мультфильмов и т. д. в зависимости от предлагаемой темы и уровня общей подготовленности детей.

На занятиях используются многообразные методические формы работы с детьми для решения педагогических задач, но в каждом режимном моменте продумываются конкретные организационные ситуации. Периодически проводятся выставки, аукционы, деловые игры – учимся играя. Приглашаются родители, гости и т. д.

Трудности, с которыми обычно сталкивается большинство учителей при проведении занятий:

- дети не имеют опыта общения со сверстниками и взрослыми или застенчивы, в виду того что они могут оказаться впервые в классе (особенно это касается детей первого года обучения);
- скованность или заниженная самооценка, что связано с индивидуальными особенностями ребёнка или какими-либо иными причинами;
- на занятиях могут присутствовать дети с разным уровнем подготовкой, с недостаточно развитыми техническими и пр. умениями.

Первое занятие традиционно посвящается знакомству детей друг с другом – «Знакомство».

Цели и задачи урока – это познакомить детей друг с другом; научить детей умению представлять свои интересы, потребности, перспективные цели.

Для быстроты адаптации детей к новой обстановке воспитатель создает игровую ситуацию – игру-эстафету «Тендер».

Существует множество различных игр-знакомств, но мы придерживаемся более эффективной и апробированной нами игры для ускоренного знакомства детей друг с другом, с их интересами, наклонностями, с количественным составом семьи, с тем, чем занимаются в свободное время.

Предлагаемая игра тренирует память, развивает речь, внимание, коммуникативные способности.

Игра называется «Тендер» (англ. *tender* – предложение, конкурс, торги).

Начало игры. Учитель называет себя, чем интересуется и передает свои координаты сидящему ребенку за первой партой. Тот повторяет всю информацию учителя, затем свои координаты и передает слово следующему – и так далее по эстафете. Последующий должен назвать всех предыдущих и только затем называет свое имя, что он любит, чем увлекается в свободное время и т. д. Для упрощения игры можно не повторять всю информацию предыдущих участников, а только называть имена предыдущих участников, свою информацию и свое хобби. Главное, чтобы все высказались. Время от времени ведущий может менять тему.

Разберем более подробно еще одно занятие на тему «Потребности первой необходимости».

Цель занятий – объяснить, что такое потребность, ресурс, потребности первой необходимости, без которых невозможна жизнедеятельность людей.

Задачи:

- развивать экономическое мышление и экономическую культуру;
 - подчеркнуть потребности первой необходимости;
 - прививать детям трудолюбие и инициативу.
- Оборудование:
- мультфильмы (по выбору учителя) «Азбука здоровья – Распорядок», «Как стать большим», «Смешарики», «Новое платье короля»;
 - цветные карандаши;
 - раздаточный материал.

Форма занятия: комбинированное; организованное обучение; познавательное занятие.

Методическая цель: развитие навыков экономического анализа.

Ключевые слова: экономика, потребность, товар, продукт, услуги, потребитель, главные потребности: еда, одежда, жилье.

Ход занятия

Повторение пройденного материала.

Ребята проигрывают игру «Тендер».

Далее подводится итог игры, задаются наводящие вопросы для подведения детей к экономическим понятиям и определениям самостоятельно [4].

Примерные вопросы

– Ребята, давайте подумаем, что означает слово «экономика», от кого вы слышали это слово, как бы вы объяснили его?

– Как вы считаете, это модное слово, развлечение (компьютерные игры, прогулка в парке, покупка мороженого) или серьезная наука (о производстве товаров, деньгах, заводах и фабриках)?

(Ответы детей)

Учитель, выслушав ответы детей, снова задает следующие вопросы.

– Может ли человек иметь все, что захочет?

– Покупают ли вам родители абсолютно все и в любое время?

(Ответы детей: – да, могут, нет, не всегда и т. д.)

Учитель хвалит всех детей за активное обсуждение, анализирует ответы и подводит детей к тому, чтобы они самостоятельно пришли к выводу:

– невозможно иметь все просто потому, что этих вещей может не оказаться в данном месте и в данное время или дети иногда хотят те продукты, которые вредны для их здоровья, а родители оберегают их от таких покупок.

Учитель:

– Потребности безграничны, хотеть можно все, но ресурсы ограничены.

Определяются понятия «потребность», «ресурс» (дети рассуждают).

Учитель:

– Потребность – это нужда в чем-либо, от которой человек получает удовлетворение.

Ресурс – это материал (полезные ископаемые, лес, мука, воздух и т. д.), из которых делаются вещи. Ресурсы всегда ограничены, даже воздух в больших городах. Например, в Японии воздух очень загрязненный и чтобы подышать чистым воздухом, люди заходят в специальный магазин, где дышат этим ресурсом за деньги.

Экономика учит, как из ограниченных ресурсов сделать много вещей, чтобы удовлетворить безграничные потребности людей.

Учитель дает возможность детям привести свои примеры.

Вывод: потребности безграничны, а ресурсы для их удовлетворения ограничены.

Учитель:

– Ну-ка, ребята, подумайте и скажите: какие потребности для людей являются самыми главными потребностями, без которых невозможно жить? (*Ответы детей*).

Учитель хвалит детей за сообразительность:

– Молодцы, правильно – Еда. Одежда. Жилье. Без этой тройки наша жизнь немывима.

Раздаточный материал. Можно использовать любую детскую книгу с заданиями, придав им экономическую направленность, например «Мишка любит лакомиться ягодами». Помогите мишке добраться до клубники. Раскрась и выдели дорожку, по которой мишка доберется до ягод [2].

Для того чтобы дети запомнили потребности первой необходимости, без которых невозможно жить, обязательно нужно показать красочные картинки (дети отвечают, какая потребность представлена на картинке).

Учитель подводит итог пройденному материалу: «Чтобы нам жилось хорошо, мы должны знать, как вести свое домашнее хозяйство, для этого мы начали изучать удивительную науку под названием «экономика». И со знанием этой науки жизнь становится благоденственнее, независимо от того, кем является человек и где работает. Каждого оценивают по поступкам, и не важно, большой человек или маленький. От всех вещей есть польза, если

их использовать рационально, своевременно и в определенном количестве, в противном случае они нанесут вред вашему здоровью, даже нерациональная еда может стать причиной многих болезней».

Закрепление. Потребность, ресурс, ограниченность, потребности первой необходимости.

Показ и обсуждение мультфильма (по выбору учителя или по возможностям): «Азбука здоровья – Распорядок», «Как стать большим», «Смешарики», «Новое платье короля».

Домашнее задание. В течение недели во время прогулки собрать дары природы: ветки, шишки, камушки, опавшие листья – или принести из дома ракушки, собранные, может быть, во время отдыха с родителями на берегу моря.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, экономическое воспитание детей в начальной школе поможет им развить экономическое мышление, логическое суждение, освоить понятия, необходимые в рыночном мире, приобрести элементарные навыки поведения в условиях рынка, создаст базу более глубокому изучению экономики в старших классах, поможет в осознанном выборе будущей профессии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кларина Л.М. Уроки гнома Эконома и феи Экологии. М.: Вита-Пресс, 2002. 287 с.
2. Мигунова М.А. Любимые профессии малышей. Ростов н/Д.: Проф-Пресс, 2009. 6 с.

3. Джагаева Т.Е. Педагогические основы развития экономического мышления школьников и студентов (по материалам Республики Южная Осетия). Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2001. 93 с.

4. Джагаева Т.Е. Формирование экономической культуры личности в условиях региональной образовательной системы (на примере Республики Южная Осетия). Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2010. 311 с.

5. Каргиева З.К. Повышение конкурентоспособности современной высшей школы как необходимая составляющая системы подготовки кадров // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. 2012. № 4. С. 122–124.

6. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н. Экономическая эффективность аналитической деятельности и управления образовательным учреждением. М.: МГУПП, 2007. 230 с.

7. Поляков В.А., Сасова И.А. Непрерывное экономическое образование молодежи // Педагогика. 2001. № 4. С. 19–26.

8. Смирнова Т.В., Проснякова Т.Н. Путешествие в компании Белки и ее друзей. Самара: Корпорация Федоров, 2002. 248 с.

9. Трофимова О.В. Уроки экономики. М.: Педагогика. 1996. 88 с.

10. Хаббиева С.Р., Каргиева З.К. Формирование навыков использования в образовательном процессе современных средств обучения и электронных образовательных ресурсов с учетом требований ФГОС // Информатика и образование. 2013. № 10. С. 77–82.

ECONOMIC EDUCATION IN ELEMENTARY CLASSES

© 2015

T.E. Dzagaeva, professor, doctor of pedagogical sciences, professor, department of physics and astronomy
North-Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)

Abstract. The article deals with the economic education of pupils in primary classes due to importance of the preparation of the child for life. Initiation of the child to the world economic realities is one of the most complex and at the same time, important issues. This generation lives in the twenty-first century and it must develop a new view of the world, emerging, including from the economy. Introduction of economic education in educational institutions is not a fad, but above all the necessity at an early age to give children an idea of market economy. Starting start for economic education of children is the main goal of family economics economic education children-disclosure surrounding the material world, wealth and learning the rules of conduct that will help retain or acquire these substantive value.

Keywords: economic education, economic culture, junior high school student, operations, product life.

УДК 371.8.062.2

**ВЛАДЕНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПОТЕНЦИАЛОМ ОСЕТИН В УСЛОВИЯХ
СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕМЬИ, ШКОЛЫ И ВУЗА**

© 2015

Г.Х. Джиева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогике и психологии педагогического факультета

*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ
(Россия)*

Аннотация. Известно, что семья как самая ответственная, благодатная для растущего человека воспитательная среда отличается динамичностью, способностью к самореализации и саморазвитию. Результаты ее функционирования открывают возможности для постановки и решения новых задач, рождая новые формы отношений. Однако сегодня, когда она низведена до примитивного уровня питания, одевания, наказания, произошли глубинные деформации в психологии людей, которые являются следствием отсутствия атмосферы семейного счастья. В этих условиях наблюдается низкий уровень самоорганизации семьи, который является следствием ее нестабильности и неблагополучия, недостаточного использования ее педагогического потенциала в воспитании детей, в процессе самореализации и саморазвития личности. Концепция семейного воспитания требует выделения в процессе формирования личности ребенка таких основных характеристик, как организованность, высокая социальная ответственность перед собой и перед семьей. В связи с этим с особой остротой встает задача создания среды, благоприятной для семейного воспитания.

Ключевые слова: воспитание, обучение, этнопедагогика, этнопедагогический потенциал, системный подход, семейное воспитание, взаимодействие семьи и школы.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Анализ последних научных исследований, многочисленных статистических данных свидетельствуют об ослаблении ценностей брака и мотивов вступления в него, о росте разводов, массовом распространении бездетности или малодетности, а также переоценке профессионально-карьерных приоритетов над семейными. Сегодня молодые люди, познав рыночные отношения, критически относятся к традиционным ценностям, в том числе и к ценностям семейной жизни. Усиливается тенденция утраты благоприятного фактора прямого воспроизводства традиций старшего поколения – проживание в одном доме, в одной семье нескольких поколений. Исследование ценностных ориентаций молодежи дает возможность делать выводы о главенствующем положении семейных ценностей в структуре жизненных приоритетов большинства опрошенных. Для них весьма важно создать здоровую семью, основанную на любви, быть самостоятельными, т. е. иметь свое жилье, получить востребованную профессию, работать и иметь стабильный заработок, растить своих детей, дать им хорошее образование. Но надо заметить, что устойчивость семейно-брачных отношений зависит не только от готовности молодых людей к семейной жизни, но и от их отношения к семейным традициям.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. При разработке этнических проблем семейного воспитания мы обратились к трудам классиков педагогической мысли: Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Г.Т. Тимофеева, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Т.С. Шацкого, И.Я. Яковлева; к исследованиям современных теоретиков по общим вопросам педагогики (Р.А. Алиханова, М.И. Бекоева, З.И. Валиева, А.А. Дзарасов, З.К. Каргиева, Б.Т. Лихачев); по проблемам этнопедагогика (Г.Х. Джиева, Э.С. Дзуцева, В.К. Кочисов, Б.А. Тахохов, З.Б. Цаллагова, С.Р. Чеджемов и др.); по проблемам семейного воспитания (Р.П. Бибилова, Л.К. Гостиева, Е.Г. Силяева, Ф.В. Хугаева, М.Ю. Хуриева и др.) [18].

Формирование целей статьи, постановка задач. В сложившихся условиях забота о поднятии престижа семьи, признании роли родителей в сохранении семейных традиций и их преемственности в процессе воспитания детей, упрочения семьи являются актуальными. По мнению специалистов, обращение к такому духовному источнику, как традиционная семейная культура, позволит

гуманизировать семейные, общественные отношения, создаст благоприятные условия для роста и гармоничного развития ребенка, обеспечит духовно-нравственное формирование, социально-экономическую и психологическую поддержку и защиту личности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Необходимым условием передачи молодому поколению знаний по традиционной культуре народа является единство педагогического процесса семьи и школы, которая осуществляется благодаря их взаимодействию. Данная проблема рассматривается в русле концепции системного подхода к воспитанию на основе единства общего, особенного и единичного. Концепция системного подхода к воспитанию предполагает (Б.А. Тахохов), что школа и семья – это относительно самостоятельные системы, имеющие каждая свою специфику, вместе с тем выступающие в качестве звеньев одной цепи [10].

Программа исследования состояния знаний педагогического потенциала традиционной осетинской семьи в условиях совместной деятельности семьи, школы и вуза, разработанная нами, была направлена на решение таких задач: изучение уровня этноосведомленности детей младшего школьного возраста; выявление состояния этнопедагогической осведомленности педагогических работников, их умения использовать материал по этнической культуре в воспитании детей, в работе с родителями; изучение состояния семейной самоорганизации, определение степени самореализации в ней личности; выявление этнопедагогической культуры родителей; изучение научно-методической готовности студентов (будущих педагогов) к использованию в воспитании детей, в работе с родителями педагогического опыта осетинской семьи. Изучение уровня этнопедагогической готовности педагога показало, что из 120 опрошенных учителей только 30 чел. (25 %) владеют знанием народных традиций, используемых в семейном воспитании осетин, правильно понимают возможности их позитивного влияния на ребенка, используют в процессе классной и внеклассной работы с учащимися, в работе с родителями. В ходе бесед большинство учителей отмечают, что в этнической педагогике осетин заложен определенный нравственный идеал, создан образец гармоничного человека, который необходимо использовать в формировании здоровой, физически развитой, нравственной, интеллектуальной личности. Они признают, что процесс формирования многосторонне развитой личности может быть более действенным, если привлекать в воспитательный процесс родителей, используя при этом опыт традиционного семейного воспитания.

От семьи, и в первую очередь от родителей, зависит отношение ребенка к окружающему миру, к людям и себе. Именно в семье формируется его способность понимать и ценить человеческие качества, отношения. Эффективность воспитания детей в семье в значительной степени связана с развитием семейной самоорганизации (З.И. Валиева, Г.Х. Джоиева, З.Б. Цаллагова), с этнопедагогической осведомленностью родителей, с их педагогической культурой [2; 5; 16].

Отечественная гуманистическая педагогика рассматривает ребенка как существо природное (биологическое, социальное (культурное), и экзистенциальное (независимое, свободное), т. е. «свободоспособную» личность (Б.А. Тахохов) [10]. Уже в ранние годы ребенок стремится к автономному существованию, к самостоятельности, к самостоятельным отношениям с окружающей средой. Эта способность растущего человека дает ему возможность обеспечивать гармоничное существование, интегрирует его как целое. Большую роль в этом его стремлении играет самоорганизующая среда обитания, оказывающая огромное влияние на развитие и формирование качеств личности, способствующих ее реализации.

Рассматривая процесс самоорганизации семьи как социально-психологический феномен, следует выделить ее основные структурные взаимодополняющие компоненты, отличающиеся внутренней упорядоченностью, организованностью, имеющие благоприятное воздействие на личность, побуждающие ее к активной деятельности.

Мотивационно-целевая стадия процесса связана с постановкой цели деятельности, определением средств и способов ее достижения. Важным элементом самореализации семьи, активизирующим ее членов к достижению цели, решению задач, является мотивация. Понимание целостности семьи всеми ее членами помогает усилению мотивации. Это способствует развитию личностно-семейной мотивации их поведения.

Планирование как компонент семейной самореализации – это сознательное стремление к «светлому» будущему, это выражение надежды, оптимизма и желания, которые позволяют членам семьи ощущать себя участниками общего дела, служат раскрытию их потенциальных возможностей, открывают перспективу, нацеливают их на достижение поставленных целей.

Следующие компоненты процесса самоорганизации семьи – *внутренняя организация и управление* направлены на налаживание уклада жизни семьи, обеспечивают ее всем необходимым для нормальной жизнедеятельности, для осуществления учебной и трудовой деятельности, материальным достатком; создают морально-психологический климат семьи; способствуют формированию ценностных ориентаций семьи и т. д.

Необходимым составляющим процесса семейной самоорганизации является *контроль* со стороны взрослых. Контроль, построенный на доверии, является направляющим ориентиром для самоорганизации детей и выступает как элемент обратной связи. При помощи контроля, выявления особенностей развития личности, осуществляется корректировка личностных качеств.

Достижению согласованности в требованиях родителей, других родственников, посредством налаживания доверительных, дружеских, родственных и других связей и взаимоотношений между членами семьи, способствует *координация*.

Приведенные стадии процесса самоорганизации семьи позволяют делать вывод о целесообразности оптимизации процесса самореализации как важнейшего педагогического условия воспитания, гармоничного развития детей в семье.

На очередном этапе исследования происходило знакомство с семьями учащихся с различным уровнем этноосведомленности. Наблюдение за процессом самоорганизации этих семей, сопоставление данных по уровню

их самоорганизации выявило зависимость этноосведомленности детей, явившейся основной причиной их нравственного поведения, от уровня самоорганизации семьи в целом. В результате исследования были обозначены следующие типы семей: *стабильные семьи* с устоявшимися традициями, устойчивой организацией и рациональной регуляцией управления в обеспечении жизнедеятельности; *нестабильные семьи* с нерациональным ведением хозяйства, неустойчивым укладом жизни; *конфликтные семьи*, характеризующиеся дезорганизацией уклада жизни и быта, с неустойчивыми и конфликтными отношениями и тенденцией к разрыву отношений.

В *стабильной семье* процесс самоорганизации играет ведущую роль. Семья налажена, организована. Такие семьи в результате эксперимента выявлено 12 (всего 19,68 %). Наблюдается взаимная привязанность членов семей, ответственность, общность интересов, положительное отношение молодых к опыту старшего поколения, семейным традициям, этнической культуре. Налицо все компоненты самоорганизации, присущие данному типу семьи. Самоорганизация детей высокая. Не являются типичными и быстро исчезают эпизодически возникающие ссоры. Опрос установил, что воспитанием детей занимаются все члены семьи (45,7 %), в том числе родители (39,0 %), старшее поколение (12,4 %). В большинстве таких семей (80 %) воспитание детей осуществляется согласованно, в них используются народные традиции.

Нестабильные семьи. Общее число таких семей составило на данном этапе эксперимента 23 (38,54 %). Процесс самоорганизации носит несистематичный характер. Недостаточно четко функционируют его компоненты, хотя семья является самоорганизованной средой воспитания. Практикуются совместные семейные праздники. Внутренняя организация и управление семьей нестабильны, сформированы на недостаточно высоком уровне, поэтому педагогический потенциал семьи не развивается. Наблюдается взаимная привязанность, стремление оказать друг другу помощь, проявить заботу, терпение, уступчивость. Большинство членов семей поддерживают дружеские взаимоотношения не только со старшим поколением, но и с другими родственниками (45,9 %). Такие семьи правильно понимают роль общения и совместной самоорганизующей деятельности в воспитании детей. Относятся к перспективным семьям. Мелкие ссоры в них – достаточно типичное явление. Частой причиной возникновения конфликтов является несогласованность действий в практике воспитания детей (43,5 %).

Семей с конфликтным характером отношений было выделено 6, или 9,2 % от общего числа исследованных. Они характеризовались низким нравственным уровнем отношений, разногласиями в материально-экономической и хозяйственной деятельности. Наблюдалось слабое функционирование всех компонентов семейной самоорганизации, что выразилось в отсутствии планирования, низком уровне регулирования и координации. Руководствуются в воспитании детей авторитарным стилем. Роль детей в жизнедеятельности семьи – исполнительская, пассивная. Между членами семьи отсутствуют доверительные отношения. Наблюдается примитивная организация досуга ее членов. В стиле воспитания детей крупные разногласия, частое отстранение одного из родителей, перепоручение детей пожилым родителям или наоборот – отстранение старшего поколения от процесса воспитания детей. Конфликтные отношения в семье отрицательно влияют на воспитание детей, организацию совместных видов деятельности. Материальное положение, совокупный доход семьи ниже среднего. Часто в таких семьях родители имеют вредные привычки, злоупотребляют алкоголем и курением. Народные традиции семейного воспитания забыты, не используются. Эмоциональное состояние детей тревожное, нестабильное. Они растут подавленными, неуверенными в себе, с

различными комплексами. Социализация детей замедленная, дети не способны проявлять самостоятельность, инфантильны. Нравственно-этическое воспитание осуществляется в виде запретов, нотаций, нравучений. Это распространенный тип семейного воспитания.

Педагогический опыт и многочисленные исследования показывают, что творческое использование в воспитании детей народных идей и традиций способствует укреплению семьи, утверждению мира и согласия в ней, формирует потребность заботиться о близких, воспитывает уважение, любовь к старшим поколениям, почтительное отношение к членам своего рода, народа (Г.Х. Джиоева [4], М.Ю. Хуриева [15], З.Б. Цаллагова [18] и др.).

Положительных результатов в деле воспитания детей достигают при сотрудничестве, сотворчестве, доверительном характере отношений родителей и педагогов, семьи и образовательных учреждений. Однако очень часто отношения между родителями и педагогами не складываются должным образом. А в результате конфликтных взаимоотношений родителей и учителей страдают дети. Для преодоления подобных ошибок в педагогической деятельности необходимы систематические контакты учителей с родителями, способствующие изучению особенностей личности ребенка, его характера, душевных стремлений [6]. В результате этих контактов субъекты педагогической деятельности больше узнают о ребенке, о его отношениях с окружающим миром, о развитии недостаточно сформированных в его личностной сфере сторонах, о его потребностях и интересах. И только по-настоящему заинтересованные в положительном исходе взаимоотношений педагоги и родители дают необходимые результаты. На решение этой задачи ориентирует концепция системного подхода к воспитанию, предполагающая диалектическое единство общего, особенного и единичного. Одним из основных положений этой концепции является то, что семья и образовательное учреждение – это относительно самостоятельные воспитательные системы, имеющие каждая свою специфику (М.И. Бекоева, Ф.В. Хугаева), вместе с тем выступающие в качестве звеньев одной системы [13].

Для организации работы с родителями в процессе эксперимента были организованы занятия по их этнопедагогическому просвещению. На этапе формирующей работы эксперимента активное участие принимали студенты педагогического факультета СОГУ. Совместно с руководителем педагогической практики факультета и членами методического совета школы они разработали программу родительской школы, которая охватила совокупность взаимосвязанных тем, необходимых для формирования педагогической культуры родителей:

На занятиях этнопедагогической школы происходило знакомство родителей с содержанием народной педагогики, основными средствами, методами и приемами системы воспитания детей в традиционной семье. Они знакомились с огромным воспитательным потенциалом, заключенным в произведениях устного народного творчества, народных играх, обрядовой, календарно-праздничной культуре осетин. На занятиях этнопедагогической школы происходило деятельностное усвоение родителями основ этнической культуры. Они разучивали колыбельные и другие народные песни, игры, танцы; запоминали скороговорки, пословицы и поговорки, загадки; говорили об огромных воспитательных возможностях нартского эпоса, народных сказок; проводили мастер-классы по национальной кухне, народным промыслам и другим видам этнической деятельности.

Дальнейшие наблюдения за семьями показали, что по мере овладения родителями искусством народной педагогики, они активнее использовали его в воспитании своих детей. Это положительно сказалось на самоорганизации семей, члены которых с каждым днем становились организованнее, сплоченнее, внимательнее друг к другу. Младшие обращались за советом, помощью к

бабушкам, дедушкам, другим членам семьи; родители советовались по жизненно важным вопросам, в том числе и по вопросам воспитания детей, со старшими. Детям нравилось такое взаимодействие членов семьи. Они охотнее выполняли поручения взрослых, старались принимать участие в воспитании младших братьев и сестер. Это вырабатывало в них чувство ответственности, приучало к труду, формировало в них нравственные качества.

Члены обследуемых семей чаще проводили свое свободное время вместе. У них появились общие интересы, реализуемые в различных видах деятельности: в увлеченном занятии поисково-исследовательской работой, дающей возможность полнее овладеть богатствами этнической культуры, исследовать свою родословную хотя бы до 6 колена; в поиске информации о знаменитых членах рода, фамилии, села, района; собирании и систематизации фольклора (пословиц, поговорок, благопожеланий и т. д.).

Другими эффективными формами связи школы с семьей являются круглые столы, родительские собрания, научные конференции, дни традиционной культуры, уроки памяти и др. В ходе формирующего эксперимента учителями и студентами были проведены родительские собрания на темы: «Народная педагогика – основа воспитания», «Традиции осетинского народа в семейном воспитании», «Нравственное воспитание учащихся на народных традициях» и др. На этих совместных мероприятиях происходил активный обмен мнениями, бурные дискуссии по исследуемой проблеме, что свидетельствует об огромном интересе родителей к обсуждаемому материалу.

Наблюдения за процессом взаимодействия семьи и школы в использовании этнопедагогического потенциала семьи в воспитании учащихся показывает, что в практике своей педагогической деятельности учитель опирается на опыт стабильных семей. С одной стороны, это дает возможность пропагандировать их опыт воспитания детей, что является весьма полезным для нестабильных, проблемных семей – они, сами того не подозревая (З.С. Кулаева [8], З.К. Каргиева [8], Л.В. Попова [9] и др.), учатся у них искусству семейной жизни, искусству воспитания в ней детей. С другой стороны, это дает возможность вместе со школьниками, родителями (в том числе из нестабильных, проблемных семей) преодолевать все негативное, окружающее их, противостоять ему, изживать его. Это вызывает большой интерес к этнопедагогическим знаниям. Наличие интереса у родителей к педагогическим знаниям, систематическое посещение ими учебных занятий детей дает ясное представление об их участии в учебно-воспитательном процессе школы, о степени их активности в общественно-полезном труде. Понимание успехов школы помогает им стать активными участниками школьных дел, в том числе и помощниками учителя в пропаганде этнопедагогических знаний в семьях [5].

Исследование показало, что современные родители получают педагогические знания, в основном, из народной педагогики, которая в виде традиций воспитания передается от старшего поколения. Научно-педагогические знания могут помочь родителям понять цели и задачи, общие закономерности семейного воспитания, осознать единство национального, прогрессивного в воспитании, умело использовать формы и средства народной педагогики [20; 21; 22]. Поэтому возрастает роль пропаганды педагогических знаний для родителей, где необходимо уделить внимание вопросам правильного использования этнопедагогического потенциала семьи в современных условиях, дать конкретные советы и рекомендации, то есть уделить большое внимание освещению педагогического опыта семейного воспитания в общем педагогическом просвещении.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В результате обследо-

вания уровня этноосведомленности детей, наблюдений за учащимися в учебно-воспитательном процессе, изучения и выявления уровня самоорганизации семьи, определения уровня саморазвития в ней личности, многочисленных бесед с родителями, детьми, анкетирования и использования других методов педагогического исследования делались записи в личных карточках учеников. В них наряду с обширной информацией о ребенке давалась обстоятельная характеристика семей, отмечались положительные и отрицательные семейные традиции, выявлялось их позитивное или негативное влияние на ребенка. В процессе индивидуальной работы с родителями уточнялись следующие педагогические проблемы: как уклад семейной жизни влияет на воспитание детей; как традиции семейной жизни способствуют развитию ребенка и др. Опыттно-педагогическая работа показала, что воспитание учащихся на традициях народной педагогики представляет собой многосторонний процесс, осуществляемый на уроках, внеклассных и внешкольных мероприятиях, в общественно-полезной деятельности, в единстве семьи и школы. Как показывает практика, руководить этим многосторонним процессом призван педагог, владеющий, кроме общепедагогических знаний, знаниями этнопедагогической культуры, способами передачи этих знаний молодому поколению. Для его эффективной реализации в образовательной системе народа, практике семейной жизни необходимо повышение профессиональной культуры педагогического работника, вооружение его в процессе вузовской подготовки, наряду с общепрофессиональными знаниями, знанием этнической педагогики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Алиханова Р.А. Этнопедагогический потенциал чеченской семьи : дис. ... канд. пед. наук. Грозный, 2004. 200 с.
- Валиева З.И. Роль устного народного творчества в формировании патриотизма учащихся в современных социокультурных условиях Северного Кавказа // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4. С. 40–42.
- Валиева З.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях реформирования общеобразовательной школы // Проблемы и перспективы развития образования: Междунар. заоч. науч. конференция. Пермь, 2011. С. 112–114.
- Джиеова Г.Х. Психолого-педагогические, культурные особенности воспитания в традиционной осетинской семье // Вестник государственного университета управления. 2008. № 61.
- Джиеова Г.Х. Традиционная семейная педагогика осетин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 129–132.
- Дзусова Б.Т. Специфика осетинского национального речевого этикета // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 572.
- Кочисов В.К., Чеджемов С.Р. История развития народного образования в Осетии. Владикавказ: СОГУ, 1995. 100 с.
- Кулаева З.С., Каргиева З.К. Социальная среда как фактор эстетического воспитания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 98–100.
- Попова Л.В. Эмпирическое исследование семейных ценностей современной молодежи // Вестник государственного университета управления. 2008. № 36.
- Тахохов Б.А. Развитие толерантности учащихся // Теория и практика обучения и воспитания: сб. науч. трудов. Владикавказ, 2005. С. 198–201.
- Тахохов Б.А. Диалог культур в современном образовании // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. 2014. № 2. С. 115–118.
- Харитонов М.Г. Теория и практика этнопедагогической подготовки учителя начальных классов национальной школы : авт. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 409 с.
- 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.
- Хуриева М.Ю. Основные направления взаимодействия семьи и школы в воспитании учащихся // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2013. № 1. С. 292–298.
- Хуриева М.Ю. Сущность и содержание народного воспитания: история и современность // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 239–241.
- Цаллагова З.Б. Афористические жанры осетинского фольклора (поэтика и историко-этнологические основы) : дис. ... канд. филол. наук. М., 1981. 198 с.
- Цаллагова З.Б. Афористические жанры осетинского фольклора как многовидовая художественная система // Проблемы литературы и эстетики: межвуз. сб. статей. Орджоникидзе, 1979. С. 158–167.
- Цаллагова З.Б., Гостиева Л.К., Бибилова Р.П., Джиеова Г.Х. Становление осетиноведения как отрасли российского академического кавказоведения // У истоков осетиноведения. Первые исследователи и собиратели осетинского фольклора и традиционной культуры. Владикавказ, 2013. С. 4–30.
- Чеджемов С.Р. М.М. Ковалевский о гражданском праве и семейных отношениях осетин // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. 2012. № 4. С. 91–95.
- Хуриева М.Ю. Становление и развитие идей и опыта семейного воспитания в народной педагогике Северного Кавказа // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 74–77.
- Саттаров Р.М. Взаимоотношения в семье и ответственность супругов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 265–271.
- Шинкарёва Н.А. Преемственность идей народной педагогики в формировании полоролевой идентичности мальчиков и девочек // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 68–70.

OWNERSHIP ETHNOPEDAGOGICAL POTENTIAL OSSETIANS IN CONDITIONS OF JOINT FAMILY ACTIVITIES, SCHOOL AND UNIVERSITY

© 2015

G.H. Dzhioeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogy and psychology of the faculty of education

North Ossetian State University named after K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Abstract. It is known that the family, as the most responsible, fertile for growing human educational environment, characterized by dynamism, ability to self-realization and self-development. The results of its operation provide opportunities for formulating and solving new problems, giving rise to new forms of relationships. However, today, when it reduced to a primitive level of power dressing, punishment occurred deep strain in the psychology of people who are due to the lack of atmosphere of family happiness. In these circumstances, there is a low level of self-organization of the family, which is a consequence of its instability and distress, insufficient use of its pedagogical potential in the education of children in the process of self-realization and self-development. The concept of family education requires allocation in the formation of the child's personality such basic characteristics as the organization, high social responsibility to yourself and to your family. In this regard, a particularly acute problem arises of creating an environment conducive to family education.

Keywords: education, training, pedagogy, ethnopedagogical potential systemic approach, family education, interaction between home and school.

УДК 378.14

ТЕКСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ В СИСТЕМЕ РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

© 2015

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

Аннотация. Важнейшей задачей, стоящей перед российскими высшими учебными заведениями, является повышение качества профессиональной подготовки будущих специалистов, что обусловлено современными политическими, экономическими и социальными преобразованиями, происходящими в стране. Сложившаяся в настоящее время практика оценки качества подготовки студентов имеет ряд недостатков, которые проанализированы авторами статьи. По мнению авторов, одним из направлений, способствующих преодолению трудностей в оценке качества подготовки студентов, является переход на рейтинговую систему. Вузы внедряют рейтинговую систему оценки, однако неразработанными остаются педагогические средства оценки качества знаний. Необходимо создание оценочных материалов, представляющих совокупность дидактических измерительных средств для установления уровня подготовки студентов, в том числе контролирующих тестовой оболочки по предмету, позволяющей повысить объективность оценки за счет четкого определения эталонов ответов. Показано, что одним из объективных инструментов контроля знаний является тестовый контроль, который прочно занимает первое место в мировой практике и является также одним из основных по уровню популярности в образовательной и профессиональной диагностике. Отмечено, что важнейшим отличием тестового задания от обычного является его технологичность. Приведена методика использования тестового контроля на занятиях по дисциплине «Химия». Сделан вывод о том, что применение тестов для организации и проведения различного контроля повышает объективность оценки качества знаний студентов.

Ключевые слова: качество профессиональной подготовки, рейтинговая система, тестовый контроль, тестирование, тест, тестовое задание.

Важнейшей задачей, стоящей перед российскими высшими учебными заведениями, является повышение качества профессиональной подготовки будущих специалистов, что обусловлено современными политическими, экономическими и социальными преобразованиями, происходящими в стране: прежде всего интеграцией России в единое Европейское образовательное пространство, внедрением в систему высшего профессионального образования международных стандартов ISO серии 9000:2001, принципов управления на основе концепции Всеобщего управления качеством (TQM), необходимостью введения процедуры комплексной оценки деятельности вузов (лицензирование, аттестация и аккредитация).

Сложившаяся в настоящее время практика оценки качества подготовки студентов имеет ряд недостатков. Она характеризуется опорой на субъективно понимаемую категорию «качество подготовки», которую связывают в основном со структурой содержания предметного знания и репродуктивным уровнем его усвоения; использованием субъективных средств прямой оценки качества подготовки студентов по химии, представляемых обучаемым для испытаний в виде экзаменационных или аттестационных заданий, составленных преподавателем, что делает практически мало сравнимыми результаты испытаний обучаемых, проведенные различными преподавателями; отсутствием в массовой преподавательской практике объективных средств и технологий испытаний и оценки качества подготовки обучаемых, включая компьютерные средства и технологии испытаний [1; 2].

В то же время одной из задач национального проекта «Образование» является внедрение нового механизма формирования оценки качества профессиональной подготовки студентов, который в свете современных требований позволит учитывать возрастающую роль управления качеством образования, интегративный характер обучения, требующий комплексной оценки деятельности студентов, а также будет способствовать индивидуализации обучения, созданию условий для отслеживания динамики своих успехов студентами и своевременной коррекции процесса самообразования, повышению активности самостоятельной деятельности студентов, и

как следствие, повышению объективности оценки и качества их профессиональной подготовки.

Одним из направлений, способствующих преодолению данных трудностей в оценке качества подготовки студентов, является переход на рейтинговую систему.

Как показал анализ научных источников, вузы внедряют рейтинговую систему оценки, однако неразработанными остаются педагогические средства оценки качества знаний [3 – 5]. Необходимо создание оценочных материалов, представляющих совокупность дидактических измерительных средств для установления уровня подготовки студентов, в том числе контролирующих тестовой оболочки по предмету, позволяющей повысить объективность оценки за счет четкого определения эталонов ответов. Считаем, что тестовый контроль является наиболее объективным [6].

Тесты представляют собой особую совокупность заданий, которые позволяют дать объективную, сопоставимую количественную оценку качества подготовки обучаемого в заданной образовательной области [7]. В свою очередь объективность и измеримость качества образования открывают широчайшие возможности для управления учебным процессом: от корректировки содержания образовательных стандартов и программ до совершенствования методов преподавания и повышения эффективности стимулирования самостоятельных занятий учащихся и студентов.

Тестирование не заменяет и не отменяет традиционных форм педагогического контроля, основанных на непосредственном общении учителя с учеником и преподавателя со студентами. Такой контроль выполняет важные обучающие функции, он вооружает педагогов информацией об уровне знаний студентов, о пробелах в их подготовке и даже об эмоционально-психологическом состоянии студенческой группы. Другое дело, что традиционные формы педагогического контроля носят во многом субъективный характер и не позволяют получить сопоставимые данные, которые необходимы для управления процессом образования. Основные достоинства тестов – точность, сопоставимость, объективность оценивания.

Метод тестов является в настоящее время одним из основных по уровню популярности в образовательной

и профессиональной диагностике, он прочно занимает первое место в мировой практике [8].

Тесты (в переводе с английского «испытание», «проверка», «проба») – это стандартизированные, краткие и чаще всего ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количественных и качественных индивидуально-психологических различий [9]. Тестирование является только одним из видов контроля, весьма специфичным и эффективным. Популярность тестов можно объяснить следующими их достоинствами: стандартизация условий и результатов, оперативность и экономичность, количественный дифференцированный характер оценки, оптимальная трудность, надежность, справедливость, возможность компьютеризации, психологическая адекватность.

Процесс конструирования тестов предполагает оперирование сложной системой мыслительных приемов и операций: сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификация, умозаключение и прочие. Грамотно построенные тесты позволяют установить уровень предметной подготовки [10].

В последнее время в сфере образования было разработано огромное количество разного рода дидактических тестов, позволяющих оценить уровень образованности, воспитанности и обученности [11 – 14]. Значительная их часть представлена в бумажном виде. Опыт работы показывает необходимость автоматизации процесса диагностики. Использование созданных тестов было бы более эффективным и удобным в виде программных тестовых оболочек, представляющих собой, по сути, информационную систему.

Бумажная и электронная формы представления тестов имеют свои преимущества и недостатки. Тест в бумажном виде имеет два основных недостатка: субъективный характер оценок и продолжительность обработки.

Современная форма представления тестовых заданий – электронная – компенсирует недостатки бумажной формы; она представляет собой программные приложения для организации тестирования. Использование программных приложений, называемых тестовыми оболочками, позволяет избежать случайных ошибок и снизить время обработки результатов. В то же время тестовые оболочки не могут проявлять лояльность при оценивании результатов [15].

Тестам, тестированию, шкалированию оценок в системе тестирования посвящено значительное количество работ: В.С. Аванесов, Б.В. Володин [1976]; Б.В. Володин [1985]; В.Г. Беспалько, Ю.Г. Татур [1989], Л.П. Бестужева и др. [1994]; А. Шапов, Н. Тихомирова и др. [1998]; Г. Хубаев [1995, 1996]; А.Н. Майоров [1997]; Д. Равен [1999]; Г.У. Матушонский [2002].

В химическом образовании используются тесты достижений как нормативно-ориентированные, так и критериально-ориентированные. Процесс испытания называется тестированием, а полученные в итоге измерения или испытания числовые значения являются результатом тестирования.

К. Ингенкамп [1991] предлагает использовать тесты, ориентированные на критерий. В этом случае результаты тестирования соотносятся с заранее установленным критерием (нормой). При этом используются три вида тестов школьной успеваемости: тесты, фиксирующие успеваемость в целом при завершении определенного периода обучения; тесты, фиксирующие успеваемость (достижение целей обучения) на определенном этапе обучения (например, по Б. Блуму выделяют следующие категории учебных целей в качественной области: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка); тесты, фиксирующие успеваемость на занятии. Результат индивидуальной успеваемости К. Ингенкамп предлагает сравнивать с результатом других учащихся (социально сопоставимая норма); с прежними результатами

того же ученика (индивидуально сопоставимая норма). Контрольные тесты распределяются по темам занятий и составляются в двух формах: для самоконтроля и для итоговой проверки преподавателя.

Ж.К. Хопоров, В.С. Кузнецов и другие [1991] отмечают, что в учебных заведениях многих стран доминирует тестовая проверка знаний. Тест, благодаря наличию эталона ответа, позволяет избежать субъективизма, объективно оценивать знания студентов независимо от преподавателя.

Т.В. Табой [1995] указывает на то, что при оценке степени сформированности знаний и умений на основе тестирования должна использоваться шкала, отражающая этапы генеза любого вида деятельности. В этом случае основной функцией теста (тестирования) является диагноз, т. е. выявление соответствия или несоответствия заданному нормативу. Результаты тестирования используются для коррекционной работы, для определения содержания и методов обучения каждого конкретного человека.

И.П. Подласый [1996] приводит классификацию тестов по признаку (основанию) развития и формирования человеческих качеств и изучает требования к тестам. Он отмечает, что с помощью тестов обученности обеспечивается предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль, т. е. они могут применяться на всех этапах дидактического процесса.

В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур [1989] предлагают использовать для контроля знаний тесты четырех уровней. Совокупность серии тестов каждого уровня составляет тестовую контролируемую программу. Они предлагают следующую дифференциацию тестов в зависимости от уровня усвоения знаний и опыта:

тесты первого уровня – тесты на опознание, различие или классификацию изученных объектов действия с подсказкой, по заданному алгоритму;

тесты второго уровня – тесты на воспроизведение информации без подсказки, по памяти, решение типовых задач (тесты подстановки, конструктивные тесты, действия по усвоенному алгоритму);

тесты третьего уровня – тесты на преобразование усвоенных знаний и методик, на приспособление к ситуации в задаче, это действия эвристического характера;

тесты четвертого уровня – тесты на выявление творческих способностей, исследовательских возможностей по получению новой для данной отрасли науки информации (задачи-проблемы).

Тест состоит из задания на деятельность данного уровня и эталона – образца полного и правильного выполнения действия. Сравнение ответа учащихся с эталоном по числу правильно выполненных операций теста дает возможность определить коэффициент усвоения. Требуемый коэффициент усвоения может быть задан в диапазоне от 0,7 до 1,0. При этом учитывается значимость контролируемого учебного материала для предстоящей профессиональной деятельности, повышение её надежности и эффективности. Оценка за выполнение тестового задания выставляется с учетом этапа обучения, заданного и фактического уровня усвоения учебного материала, коэффициента его усвоения (не ниже 0,7) и определяется первый уровень – «удовлетворительно»; второй уровень – «хорошо»; третий уровень – «отлично»; четвертый уровень – «блестяще».

Созданные тесты необходимо проверить на пригодность использования их в качестве контролирующего материала. Методику проверки предлагает М.Б. Чельшкова [16].

При тестовом контроле знаний мы использовали закрытые тестовые задания с множественным выбором ответов. Один из предлагаемых ответов – правильный. Закрытые тестовые задания должны соответствовать следующим требованиям: логическая форма высказывания, однозначность правильного ответа, одинаковые правила оценки ответов, адекватность инструкции фор-

ме и содержанию задания.

Каждое тестовое задание характеризуется качественными и количественными характеристиками. К качественным характеристикам относятся: элемент содержания, уровень усвоения знаний и умений, контролируемый данным заданием, а также форма и вид тестового задания в соответствии с общепринятой их классификацией. Эти характеристики тестовых заданий определяются путем экспертизы [10].

Наиболее важная характеристика – это трудность задания, под которой понимают процент испытуемых, верно выполнивших данное задание. Наиболее эффективным считают задание с параметром трудности 50 %. Такое задание может разделить учащихся на тех, кто владеет определенными знаниями и умениями, и тех, кто ими не владеет. Для поддержки мотивации в тест иногда включают задания, которые хорошо выполняют большинство тестируемых. Задания, которые может выполнить небольшой процент тестируемых, также могут быть включены в окончательный вариант теста для выявления наиболее подготовленных студентов.

По курсу «Химия» была создана электронная тестовая оболочка, которая включает тесты входного, текущего и итогового контроля по следующим разделам:

1. Тесты входного контроля.
2. Химическая термодинамика.
3. Химическая кинетика и химическое равновесие.
4. Растворы.
5. Коллоидные растворы.
6. Окислительно-восстановительные реакции.
7. Электрохимические процессы.
8. Итоговое компьютерное тестирование по курсу «Химия» (досрочный письменный экзамен) [11].

Процентное соотношение заданий по уровню составляет:

- 1-й уровень (воспроизведение) – 15 %;
- 2-й уровень (применение по образцу) – 70 %;
- 3-й уровень (умение применять знания, в том числе на теоретическом, промышленном и лабораторном материале) – 15 %.

В тестах используются две формы заданий: закрытая форма с выборочными ответами (число выборочных ответов – 4, из них дистракторов – 3) и открытая.

По окончании изучения модуля студентам предлагается проверить знания с помощью тестов, входящих в контролируемую электронную программную оболочку Tester. У каждого студента индивидуальный тест. На работу отводится 30 минут. При выполнении некоторых тестов предполагается проверка умений студентов пользоваться справочной литературой [17; 18].

Как подтверждает практика, использование в учебном процессе тестового контроля рейтинговой системы обеспечивает большую объективность в оценке учебной работы студента и его результатов, снижает возможность возникновения субъективных суждений о предвзятости преподавателей [19-25].

Таким образом, практика применения тестов для организации и проведения различного контроля повышает объективность оценки качества знаний студентов, позволяет оперативно получать информацию о результатах освоения образовательных программ, оперативно анализировать её с целью корректировки процесса обучения, что, несомненно, способствует решению проблемы повышения качества подготовки будущих специалистов.

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. С. 49–52.
2. Чупрова Л.В. Сущность образовательного процесса в вузе с позиций социального и психолого-педа-

гогического знания // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2011. № 41. С. 47–49.

3. Цахоева А.Ф. Система рейтингового контроля в высшей школе: сущность, функциональные особенности : дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2002. 142 с.
4. Моисеев Ю. Использование рейтинговой системы в профессиональной подготовке // Высшее образование в России. 1998. № 2. С. 96–98.
5. 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.
6. 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. С. 275–279.
7. Равен Д. Педагогическое тестирование. Проблемы, заблуждения, перспективы. Изд. 2-е. М.: Когито-Центр, 2001. 142 с.
8. Айсмонтас Б.Б. Теория обучения: схемы и тесты. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. 176 с.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд. М.: Азбуковник, 1997. 944 с.
10. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М.: Интеллект-Центр, 2000. 352 с.
11. Ершова О.В., Родионова Н.И. Химия. Магнитогорск: МГТУ, 2003. 24 с.
12. Тестовый контроль в системе рейтинга / А.И. Щатов [и др.] // Высшее образование в России. 1995. № 3. С. 100–102.
13. Стимсон Н. Подготовка и представление тренинговых материалов. СПб.: Питер, 2002. 160 с.
14. Современные формы и методы контроля знаний студентов на разных этапах обучения и при аккредитации вузов // Тезисы докладов участников конференции-семинара. М.: Исследовательский центр, 1995. 144 с.
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.
16. Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М.: Логос, 2002. 432 с.
17. Маргулис, В.Б., Лидин, Р.А., Ганина, Н.В. Тесты. Химия для студентов вузов. М.: Центр тестирования МО РФ, 2002. 40 с.
18. Ершова О.В. Рейтинговая система как фактор оценки качества химической подготовки студентов технического университета : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009. 175 с.
19. Бахарев Н.П., Драгунова Е.А. МЕТОДИКА АКТИВНОГО ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ МНОГОШАГОВЫХ ЗАДАЧ ТЕСТОВ // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 53–56.
20. Таранцева К.Р., Пятирублевый Л.Г., Моисеев В.Б. Информационно-дидактические основы образовательного тестирования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 180–190.
21. Гаврилова М.И. Критериально - ориентированные тесты в педагогической диагностики для определения системности знания у бакалавров пищевых производств // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 24–26.
22. Таранцева К.Р., Моисеев В.Б., Пятирублевый Л.Г. Структура теории образовательного тестирования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 153–158.

23. Павлова Е.С. Рейтинг и оценка уровня знаний студентов вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 90-91.
24. Ершова О.В., Мишурина О.А. Рейтинговая система оценки знаний студентов технического университета как средство повышения качества профессиональной подготовки // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 149-151.
25. Пономарёва Н.В., Новичкова Т.Ю., Видманова Т.П. Использование тестирующих программ в процессе обучения высшей математике // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 245-249.

TEST CONTROL IN SYSTEM OF THE RATING ASSESSMENT OF KNOWLEDGE OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY

© 2015

O.V. Yershova, candidate of pedagogical sciences, assistant Professor of «Chemistry»
L.V. Chuprova, 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. The major task facing the Russian higher educational institutions is improvement of quality of vocational training of future experts that is caused by the modern political, economic and social transformations happening in the country. The practice of an assessment of quality of training of students which developed now has a number of shortcomings which are analysed by authors of article. According to authors, one of the directions promoting overcoming of difficulties in an assessment of quality of training of students is transition to rating system. Higher education institutions introduce rating system of an assessment, however undeveloped are pedagogical means of an assessment of quality of knowledge. Creation of the estimated materials representing set of didactic measuring means for establishment of level of training of students, including the controlling test cover in a subject allowing to increase objectivity of an assessment due to accurate definition of standards of answers is necessary. It is shown that one of objective instruments of control of knowledge is test control which strongly wins first place in world practice and is also one of the main on popularity level in educational and professional diagnostics. It is noted that the most important difference of a test task from usual is its technological effectiveness. The technique of use of test control is given in classes in discipline «Chemistry». The conclusion that application of tests for the organization and carrying out various control increases objectivity of an assessment of quality of knowledge of students is drawn.

Keywords: quality of professional training, rating system, test control, testing, test, test task.

УДК 372.881.161.1

ТЕКСТ И ДИСКУРС: ПРОБЛЕМА РАЗГРАНИЧЕНИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

© 2015

З.Л. Закривева, аспирантка кафедры русской и осетинской филологии
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация. В соответствии с ведущими научными парадигмами современной педагогической теории и практики педагогическая лингвистика текста активно развивается в нескольких направлениях. Выделяются коммуникативный, лингвокультурологический и структурный подходы к анализу текста, его характеристик и категорий. Обращение к проблеме разграничения и взаимодействия текста и дискурса в педагогической лингвистике имеет важное научно-теоретическое значение как для определения текста, так и для определения дискурса. С этих позиций возникла необходимость в систематизировании знаний о структурах, выходящих за рамки предложения и высказывания. В рамках данного подхода споры ведутся о понимании текста как явления языка либо речи: иначе говоря, можно ли выделить в тексте строевые элементы, соответствующие структурным единицам в уровневой модели языка. Предложенный в статье концепт – от определения текста, через выявление соотношения текста и дискурса в педагогической лингвистике, к определению дискурса, по нашему мнению, позволяет прийти к наиболее непротиворечивому и последовательному осмыслению природы рассматриваемых понятий.

Ключевые слова: педагогическая лингвистика, текст, свойства текста, дискурс, свойства дискурса, соотношение текста и дискурса, разграничения и взаимодействия текста и дискурса.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В последнее время, наряду с термином «текст», в науке широкое распространение получил термин «дискурс». Вопрос о соотношении текста и дискурса является чрезвычайно важным в современной педагогической лингвистике. Как показал обзор научной литературы (Б.В. Кунавин [6], М.Л. Макаров [9], Т.М. Николаева [11], А.С. Штерн [17]), эти термины недостаточно четко разграничены. Для современного научно-педагогического мышления характерно повышенное внимание к роли языка в формировании культурно-семиотического компонента общественного сознания и в межкультурном педагогическом взаимодействии, что повлекло за собой и соответствующее расширение сферы исследований в педагогической лингвистике.

Интересы педагогической лингвистики в настоящее время существенно сместились со структурного описания языка на тот исторический контекст, в котором язык развивается и функционирует. В каком бы плане ни проводилось исследование: русле педагогики, линг-

вофилологии, психолингвистики, педагогической риторике, семиотики, интерпретации текста, поэтики, и т. д., везде связывающим началом служит, как правило, понятие дискурса, интерпретируемое различными научными областями по-разному. Дискурс существует как процесс научного рассуждения и общения, как художественное произведение, как политическая речь и т. д. Взаимодействие дискурса и текста не содержит никакого противоречия: они обогащают и взаимно дополняют друг друга. Но синонимизировать эти понятия как в рамках педагогической лингвистической теории, так и в рамках других исследований недопустимо.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Первоначальная многоаспектность данного понятия предопределила и дальнейшее развитие его семантики в педагогической лингвистике. Некоторыми исследователями (Е.В. Ерофеева [3], А.Н. Кудлаева [3], З.Я. Тураева [15]) текст рассматривается как точка сопряжения раз-

нонаправленных, но тождественных по своей природе действий, совершаемых в процессе речевой коммуникации. Представление о дискурсе как процессе позволяет анализировать текст как явление статическое, зону погашения сил. Такое понимание текста не является традиционным для отечественной педагогической науки, хотя З.Я. Тураева отмечает, что «как некая объективная реальность, текст существует в определенных параметрах вне сознания творящего и воспринимающего его субъекта. В этом смысле он представляет собой закрытую систему, для которой характерно состояние покоя» [15]. Более традиционной является точка зрения (И.Н. Горелов [2], М.Л. Макаров [9]), согласно которой, текст выступает, *во-первых*, как факт письменной формы языка и, *во-вторых*, происходит смешение прямого и метонимического значений – термином «текст» описывается фрагмент текста.

В последнее время термин «текст» употребляется для обозначения двух различных лингвистических единиц, часто без последовательного их разграничения. С одной стороны, под «текстом» понимается любое высказывание, состоящее из одного или нескольких предложений, несущее в себе законченный смысл по замыслу говорящего, с другой стороны, такое речевое произведение, как повесть, роман, газетная или журнальная статья, научная монография, документы различного рода и т. п. В качестве текстов рассматриваются также части целого речевого произведения – глава, параграф, пункт, абзац.

Формирование целей статьи (постановка задания). Текст и дискурс нами рассматриваются с точки зрения письменного и устного использования, а также как явления, состоящие из двух форм выражения: экспликативной (явной) и имплицативной (скрытой). Исходя из анализа различных подходов к проблеме соотношения текста и дискурса в педагогической лингвистике, автором в данной статье предпринята попытка выявить особенности конструирования, восприятия и функционирования текста и дискурса.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Наиболее популярным определением понятия «текст», чаще всего цитируемым в современных лингвистических работах, является определение, сформулированное И.Р. Гальпериным: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [1].

Согласно И.З. Гальперину основными признаками текста являются:

- завершенность;
- обязательная связь с письменным вариантом языка (т. е. объективированность в виде письменного документа);
- соответствие нормам литературного языка и требованиям жанра (литературная обработанность в соответствии с типом документа);
- определенная структура, в которую входят обязательные элементы: заголовок и ряд сверхфразовых единств;
- система средств связи, включающая разные типы связи (лексическую, грамматическую, логическую и стилистическую);
- целенаправленность;
- прагматическая установка.

Несмотря на популярность этого определения, следует отметить, что по мнению И.З. Гальперина [1], текст может быть реализован только в письменной форме. Примерно такого же мнения придерживались такие

ученые, как Л.М. Лосева [8], З.Я. Тураева [15]. Однако мы все же полагаем, что понятие *текст* не может быть определено только лингвистическим путем. Текст, прежде всего, понятие коммуникативное. С функциональной стороны он понимается как речевая реализация авторского замысла и коммуникативная единица самого высшего уровня педагогической лингвистики, реализованная как в письменной, так и в устной форме.

Одним из наиболее важных свойств текста является его *целостность*. Современные ученые относят целостность к смысловой стороне текста. В педагогической лингвистике целостность рассматривается как структурированная сугубо текстовая педагогическая категория, определяющая единство информационного, образовательного и тематического полей текста [12].

Связность текста в педагогической лингвистике – структурное свойство, проявляющееся в смысловой целостности текста и имеющее языковые способы выражения образовательных идей и положений. Связность линейна, синтагматична. Она проявляется и как сочетание отдельных языковых единиц в тексте, и как сочетаемость отдельных структурных блоков текста [10].

Каждый текст, с точки зрения педагогической лингвистики, тематически обозначен, то есть имеет конкретно предназначенную тему. В тексте, как правило, может быть представлено несколько тем, одна из которых является основной – общей. Общая тема текста может включать в себя ряд частных подтем, которые, в свою очередь, организованы иерархически. Эти частные подтемы «работают» на общую тему, то есть развивают ее. Кроме того, в тексте могут появляться подтемы, не относящиеся напрямую к данной общей теме текста, сопровождающие ее. Они могут носить как информативный, так и фактический характер. Следует отметить, что общая тема текста и ее подтемы обусловлены коммуникативной ситуацией, в которой происходит педагогическое общение.

Опираясь на денотативное единство текста, лингвисты говорят о его отдельности или отграниченности от других текстов. Существует два понимания отдельности: структурное и тематическое. Исходя из этого, под *структурной отдельностью* текста с позиций педагогической лингвистики мы понимаем оформленность речевого произведения, то есть «наличие у текста начала и конца, позволяющих ему функционировать отдельно в законченном виде как единице педагогического общения».

Тематическая отдельность связывается с описанием одного объекта. Если денотат (референт) по ходу речевого общения остается в представлении коммуникантов тем же самым, то речь идет об одном отдельном тексте, в противном случае – о разных. Следовательно, границы между текстами определяются, исходя из того что участники общения считают объектом описания, темой коммуникации.

Некоторые лингвисты сомневаются в реальности существования индикаторов начальных и конечных границ текста [13]. Другие считают, что эти границы все же существуют и определяются прерыванием контакта между собеседниками. Начало и конец текста могут характеризоваться маркерами этикетных ситуаций: приветствия и прощания.

Мы полагаем, что говорить о тематической отдельности как основном свойстве текста неправомерно, поскольку тематическим и денотативным единством может обладать сразу несколько текстов в одной коммуникативной ситуации. Один текст может переходить в другой, сохраняя при этом общую тему общения. Структурная отдельность бытовых текстов может реализовываться путем смены состава собеседников, присутствием маркеров начала и конца разговора, представленных, например, этикетными формулами. При этом вербальное выражение экспозиции и постпозиции текстов в данном случае может носить *факультативный*

характер и показателями границ текста могут являться исключительно ситуативные лингвистические факторы [3].

Немаловажное значение имеет возможность включения в текст невербальных элементов (мимика, жесты, действия коммуникантов и т. п.). Они являются равноправными компонентами текста по отношению к вербальным, так как способны реализовывать языковые функции [2].

Таким образом, текст является продуктом речевой деятельности, который может быть реализован как в письменной, так и устной форме [18; 19; 20]. Основными свойствами текста являются цельность и связность, которые, с одной стороны, относительно независимы друг от друга, а с другой – предполагают друг друга. Текст всегда имеет тему или несколько тем. Текст обладает структурой, однако не все элементы его структуры обязательно имеют вербальное выражение, они могут быть оформлены полностью или частично невербально. Такие свойства текста, как его отдельность и завершенность, являются не собственно лингвистическими и обуславливаются непосредственно коммуникативной ситуацией. Отдельность текста связана с его структурными параметрами, а завершенность связывается с его цельностью и темой. Текст может включать в себя невербальные компоненты, заменяющие или сопровождающие вербальные знаки в тексте. Наличие невербальных компонентов в структуре текста носит факультативный характер. На структуру текста также оказывают влияние экстралингвистические факторы, которые не могут быть включены в текст в качестве его составляющих, например, смена состава коммуникантов.

В связи с развитием понятия «текст» с точки зрения педагогической лингвистики и расширением предмета ее исследования возникает проблема определения понятия «дискурс». Существует множество определений дискурса.

Дискурс (фр. *discours*, от лат. *discursus* – рассуждение, довод) – одно из сложных и трудно поддающихся определению понятий современной лингвистики, семиотики и философии. Анализируя различные подходы к дискурсу, М.Л. Макаров указывает на основные координаты, с помощью которых определяется дискурс: формальная, функциональная, ситуативная интерпретации. Формальная интерпретация – это понимание дискурса как образования выше уровня предложения [9].

Мы придерживаемся точки зрения, изложенной в исследовании профессора Б.В. Кунавина, согласно которой дискурс представляет собой образ текста, восприятие реципиента или замысел текста в сознании автора. Следовательно, текст – это материализованный дискурс. Текст всегда один и тот же, дискурс же динамичен, текст объективен, дискурс субъективен [6].

Понятия «текст» и «дискурс» соотносятся между собой как «процесс – продукт», то есть дискурс – это текст, взятый в событийном аспекте, социально-направленный и включающий в себя экстралингвистические факторы. Текст и дискурс – взаимозависимы. Любой дискурс также является текстом. Но не каждый текст – это дискурс. Так, например, книга, находящаяся на полке будет текстом, пока не попадет в руки читателя.

Обобщив различные подходы к понятию «дискурс» в отечественном и зарубежном языкознании, В.Е. Чернявская сводит их к двум основным типам: 1) «конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и устной речи, осуществляемое в определенном когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве» и 2) «совокупность тематически соотнесенных текстов» [15].

Понятие «дискурс» в педагогической лингвистике определяется самыми разными способами. Иногда его понимают как тип педагогического общения, иногда определяют как сложное коммуникативное событие в целом, иногда как конкретный разговор (дискурс всегда

касается речи, тогда как текст имеет отношение к системе языка) или жанр (научный, новостной или терапевтический дискурсы) [21–27]. В целом устный дискурс можно определить вопросами «О чем сказано и что этим сказано, а также сделано?», а также «Кто это сказал и кому сказал?», что означает интеграцию формы и содержания беседы текущей ситуацией взаимодействия говорящего и слушающего, ситуацией, обусловленной всей их жизнью до этой встречи. В более общей форме под дискурсом понимают реализацию социального взаимодействия в языковой форме – коммуникативное действие. Доминантной характеристикой устного дискурса является диалогический аспект (Е.А. Реферовская [12], Ю.А. Сорокин [14]), рассматриваемый в двух измерениях: индивидуально-личностном и социальном. «Нельзя быть абсолютным хозяином смысла высказывания, история и бессознательное вносят свою непрозрачность в наивное представление о прозрачности смысла для говорящего субъекта» [12].

Слово к говорящему приходит со стороны общества, уже многократно использованным и несущим разные оттенки смыслов. Люди используют язык в форме социолекта – языка, наполненного многими смыслами и устойчиво закрепленными социокультурными нормами, оценками и убеждениями. Он называет социолект «пунктом проката», слова и словосочетания содержат «отпечатки тех смысловых контекстов, в которых побывало «общенародное» слово, прежде чем попало в наше распоряжение». В этом смысле социолект контролирует и регулирует индивидуальный дискурс через перенимаемую систему речевых практик, уже содержащую в себе определенное ценностно-смысловое отношение к миру. Структура дискурса отражает, как зеркало, социокультурную среду со всей совокупностью принадлежащих ей идей. Индивидуальный дискурс существенно регулируется социальным, вплоть до контроля речевых практик у граждан тоталитарных государств (цензура и самоцензура).

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, дискурс контролирует ментальные и социальные способы выражения себя участников коммуникации (общепринятый способ мышления, говорения и поведения внутри сообщества). Внутри отдельной социальной группы такие репрезентации относятся к пресуппозициям (тому, что подразумевается как общепринятое). На макроуровне дискурса темы могут влиять на то, что именно воспримется как самая главная информация. Так влияет заглавие какого-нибудь текста или так называемое общественное мнение (мнение доминирующей группы). На микроуровне дискурса действуют ментальные модели, отражающие имплицитные убеждения, действующие через определенные риторические средства: метафоры, эвфемизмы, сравнения.

Обращение к выявлению проблемы разграничения и взаимодействия текста и дискурса имеет определяющее значение как для теории текста, так и для теории дискурса. Предложенный нами ход рассуждений – от определения текста, через выявление соотношения текста и дискурса, к определению дискурса – позволяет прийти к наиболее последовательному и непротиворечивому пониманию природы рассматриваемых понятий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Ком Книга, 2007. 144 с.
2. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. М.: Просвещение, 1980. 226 с.
3. Ерофеева Е.В., Кудлаева А.Н. Вариативность экспозиции спонтанного текста // Проблемы социо- и психолингвистики: сб. статей. Вып. 1. Пермь, 2002. С. 33–36.
4. Карасик В.И. Структура институционально дискурса // Проблемы речевой коммуникации. Саратов: Изд-

- во Саратов. ун-та, 2000. С. 25–33.
5. Кожевникова К. Об аспектах связности в тексте как целом // Синтаксис текста. М.: Наука, 1979. С. 49–67.
 6. Кунавин Б.В., Таймуров А.И. К проблемам дискурса в современной лингвистике // Славянская письменность и культура как фактор единения народов России: материалы III Всерос. науч. конференции. Владикавказ: СОГУ, 2014. С. 47–51.
 7. Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста // Лингвистика текста. М., 1976. Вып. 103. С. 60–69.
 8. Лосева Л.М. Как строится текст. М.: Педагогика, 1980. 286 с.
 9. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. 280 с.
 10. Милевская Т. Дискурс и текст: проблема дефиниции. URL: teneta.rinet.ru/rus/me/milevskat-discourseandtextdfn.htm.
 11. Николаева Т.М. Лингвистика текста: современное состояние и перспективы // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. М.: Прогресс, 1978. С. 5–39.
 12. Реферовская Е.А. Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте. Л.: Наука, 1989. 165 с.
 13. Серио П. Как читают текст во Франции // Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса. М., 1999. С. 12–53.
 14. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. М.: Наука, 1985. 168 с.
 15. Тураева З.Я. Лингвистика текста. М.: Просвещение, 1986. 127 с.
 16. Чернявская В.Е. От анализа текста к анализу дискурса // Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональные аспекты исследования: сб. науч. тр. Рязань, 2002. С. 230–232.
 17. Штерн А.С. Восприятие текста // Мурзин Л.Н., Штерн А.С. Текст и его восприятие. Свердловск, 2009. С. 116.
 18. Джусоева К.Г. Язык и культура – две ветви, характеризующие ментальность народа // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4. С. 47–49.
 19. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. «От текста к тексту» как стратегия обучения речевой деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 117–123.
 20. Перепелюк Т.Д. Теоретические основы изучения проблемы понимания текста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 28–32.
 21. Гайнуллина Л.Ф., Леонтьева Л.С. Право на коммуникацию: должное и сущее // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 4 (28). С. 217–225.
 22. Плахова О.А. Вариативность как условие экспликации категории чудесного в сказочном дискурсе // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 21–26. Нелюбина Е.А., Амитрова М.В., Гусарова Ю.В. Языковые особенности интернет-дискурса // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 21–23.
 23. Мартынова О.А. Философские аспекты юридического дискурса // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 2. № 11 (15). С. 186–191.
 24. Скоробогатов А.В. Концепт «право» в российском юридическом дискурсе // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 4 (28). С. 233–240.
 25. Поварова О.И. Медико-рекламный дискурс на немецком и русском языках // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 91–94.
 26. Бочкарева Ю.Ю. Юмористический дискурс как сфера игровой коммуникации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 2 (24). С. 249–250.

TEXT AND DISCOURSE: PROBLEMS OF DIFFERENTIATION AND INTERACTION IN PEDAGOGICAL LINGUISTICS

© 2015

Z.L. Zakrieva, graduate of the department of Russian and Ossetia philology
North-Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Abstract. accordance with the leading scientific paradigm of modern pedagogical theory and practice, teaching text linguistics is actively developing in several directions. Stand communicative lingvokulturologicheskij and structured approach to the analysis of the text, its characteristics and categories. Appeal to the problem of differentiation and interaction of text and discourse in teaching linguistics has important scientific and theoretical importance, both for the definition of the text, and to determine the discourse. From this perspective, it was necessary to systematize the knowledge of the structures beyond the suggestions and remarks. Under this approach, disputes are conducted on the understanding of the text as a phenomenon of language or speech: in other words, is it possible to identify in the text of the combatant elements corresponding structural units in the layer model of the language. The proposed article concept - the definition of the text, through the identification of the relation of text and discourse in teaching linguistics, to the definition of discourse, in our opinion, allow to come to a more consistent and coherent understanding of the concepts of nature.

Keywords: pedagogical linguistics, text, text properties, discourse properties of discourse, the relation of text and discourse, differentiation and interaction of text and discourse.

УДК 316.4

СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВАЯ МОБИЛЬНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ
МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ СТРУКТУРАЛИЗМА

© 2015

Т.Н. Иванова, заведующий кафедрой «Социология», доктор социологических наук, доцент
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация. Автор статьи анализирует методологию исследования социально-трудовой мобильности молодежи в контексте комплексного подхода, систематизирующего достижения разных научных направлений. Автор рассматривает социально-профессиональное ориентирование современной молодежи в рамках социально-структурного анализа, интерпретируя и объясняя основные характеристики экономического действия. В исследовании проблемы социально-трудовой мобильности и профессиональной ориентации молодежи мы опираемся также на основные положения теории структурализма. Структурализм возник в результате стремления исследователей изучить формы общественной жизни в целях более точного определения предмета социологии. Социальные формы возникают в результате взаимодействия индивидов. Социология, изучая эти формы общественной жизни, имеет возможность открывать законы общественного развития. Система социально-трудовой мобильности молодежи позволяет выделить определенные этапы: уровень действий (процессы, направленные на реализацию цели, формирование социально-экономической системы профессионального образования молодежи) и уровень операций (процессы профессионального самоопределения молодежи как способ осуществления цели). Эти уровни будут отражены далее в критериях структурирования социально-трудовой мобильности при разработке интегративной социально-экономической системы преемственности действий учреждений, предприятий, организаций региона по социально-трудовой мобильности молодежи. При исследовании мобильности рабочей силы на рынке труда большое значение имеет изучение возрастного состава населения. Это определяется тем, что, с одной стороны, при неизменном пенсионном возрасте увеличивается длительность обучения, составляющая на современном этапе 10 – 15 лет общей и профессиональной подготовки. С другой стороны, удлиняется период активной трудовой деятельности современного поколения работников вследствие повышения качества жизни.

Ключевые слова: молодежь, подходы, личность, концепция, труд, мобильность, экономика, государство, политика, структурализм, интеракционизм, действие, система, личность, стратификация, поведение, институт.

Анализируя опыт отечественных и зарубежных исследований движения рабочей силы на рынке труда, А.А. Иванков отмечает, что трудовую мобильность важно рассматривать не только с точки зрения структурных преобразований в промышленно-экономической сфере, но и с точки зрения социальных процессов, оказывающих влияние на структуру общества.

Методология исследования социально-трудовой мобильности молодежи требует комплексного подхода, систематизирующего достижения разных научных направлений. Исследуя социально-трудовую мобильность молодежи, мы опираемся на концепции структурализма, деятельностного подхода, структурного функционализма, интеракционизма и системного подхода и разрабатываем их в качестве методологической основы решения данной проблемы [7]. Для этого необходимо изучить методологические классические концепции социологической мысли. Структурный функционализм определяет место экономической жизни и ее составляющих в системе социологического знания. По Т. Парсонсу, экономическое действие (поведение) нельзя рассматривать как автономный феномен, из которого выводятся другие компоненты экономики [10].

Социально-трудовая мобильность в рамках социально-структурного анализа интерпретирует и объясняет основные характеристики экономического действия, которое обладает определенной системной целью, а также через отношения экономики и социальной системы. Т. Парсонс всесторонне обосновывает положение о том, что основополагающим фактором порождения и дальнейшего функционирования любого общественного явления и процесса являются действия людей. Поэтому, чтобы понять содержание и социальное значение того или иного общественного явления и процесса, необходимо изучить побудительные мотивы деятельности людей, ее содержание и социальную направленность. Кратко рассмотрим систему социальной детерминации, которую в рамках структурно-функционального анализа предлагает Т. Парсонс, интерпретируя и объясняя основные характеристики экономического действия. Экономическое действие (поведение) – частный случай социального действия. Оно реализуется в определенной сфере социальной жизни общества (экономике), которая обладает определенной системной целью – производ-

ство средств для удовлетворения потребностей общества. Экономическое действие, как и другие категории экономической теории, должно рассматриваться не по отношению к личностной системе, а только через отношения экономики к социальной системе. Принципы и ценности экономического действия системно и социально обусловлены, детерминированы и не могут зависеть напрямую от личности, которая эти действия совершает [11]. Экономическое поведение связано с интеграцией факторов производства, то есть с его организацией, активным элементом которой выступает предпринимательство. Таким образом, важнейшей формой максимизации обрабатываемых ресурсов является предпринимательская активность, которая интегрирует их движение в соответствии с целевой функцией предприятия. Экономическое поведение дифференцируется в соответствии с функциями четырех подсистем экономики на следующие модели: адаптивно-производственные, регулятивные, ценностно-нормативные и интегративно-поведенческие. Таким образом, экономическое поведение как система специализированных действий неоднородна по составу [11]. Экономическое поведение институционально оформлено. Оно может быть спонтанным и абсолютно индивидуализированным (автономным). Институты различного класса и порядка обеспечивают интеграцию соответствующих ценностных образцов в конкретные социальные (экономические) действия в зависимости от ролевых ожиданий, предписаний и мотиваций людей. В структуре рыночных отношений базовым элементом является экономическая интеракция различных субъектов экономического поведения (контракт). Рациональность экономических действий как их внутренний (ментальный) компонент детерминируется процессом институционализации и интернализации доминирующих в обществе ценностей. Экономическая рациональность есть главная фундаментальная ценность социальных систем, базирующихся на рыночном хозяйстве. Если в экономической теории она является заданным (априорным) фактом, то для социологии эта категория – системная переменная [11].

Мотивация экономических действий зависит как от интернализации экономических ценностей индивидом, так и от санкций со стороны общества. Отсюда экономическая реальность, находящаяся на стыке систе-

мы личности и социальной системы, модифицируется этими двумя компонентами и является величиной переменной. Личность обладает поливалентной мотивацией, поэтому видимый результат рациональных действий, будучи одним и тем же со стороны внешнего наблюдателя, может обуславливаться различными внутренними факторами: альтруизмом, желанием самореализации, конкуренцией, жадной наживы, стремлением воплотить в жизнь те или иные идеи или просто экономической целесообразностью [14].

Теоретический анализ Т. Парсонса позволяет методологически более четко, чем другие, даже возникшие позже концептуальные схемы, оценивать взаимодетерминацию экономических и социальных процессов и более корректно расставлять акценты при социологическом анализе экономических явлений [14].

Теория социальной стратификации в рамках системного подхода М. Вебера выделяет «классы» и статусные группы как основу системы стратификации. В методологическом плане данного исследования немаловажно понимание М. Вебером динамики социальных слоев или индивидов. Он считал, что интенсивность перемещений дает основания для установления границ между классами. Согласно теории М. Вебера, именно собственность, а точнее, вид владения даёт возможность возникновения экономических классов, которые различаются мерами доступа к власти, образованием политических партий, а престижность отдельных из них создает статусные группировки. М. Вебер определяет класс как возможность отдельно взятого человека получать доступ к различным благам и доход в рыночных условиях, при этом говоря, что в класс входят индивидуумы с исходным положением, профессиональными доходами и доступом к возможностям обладания ресурсами [16]. В условиях рынка индивидуумы делятся на два вида: первые предлагают товары и услуги, а вторые только рабочую силу, в свою очередь отличаются первые от вторых только количественным обладанием собственностью [12]. Наиболее близкими по всеобщему мнению считаются классификации, определенные на основании трудов М. Вебера и применяемые В.В. Радаевым и О.И. Шкаратаном. Она имеет следующий вид: рабочий класс; мелкая буржуазия; интеллигенция и инженерно-технические работники; административно-управленческий персонал; собственники; арендодатели; предприниматели. Экономическая составляющая, мысленно разделенная на две части, позволяет отнести одну из частей собственников с неизменно позитивным настроем и пролетариат с его негативными настроениями вследствие неимения собственности и по большому счету квалификации для возможности реализации в условиях рынка. При таком расслоении в центре образуется средний класс, в который входят мелкие собственники, имеющие определенные навыки и знания, требуемые в условиях рынка [12].

Следующим делением согласно теории М. Вебера является деление на основе престижа, вследствие которого возникает вертикаль статусных групп, иначе говоря – иерархия [2]. Системный подход позволяет анализировать и описывать общество как социальную систему через призму структурных взаимоотношений его элементов, что, несомненно, взаимосвязано со структурно-функциональной парадигмой. Рассматривая общество как целостную систему, автор опирался на позиции О. Конта, Э. Дюркгейма в обосновании взаимосвязи и отличности коллективного и индивидуального сознания [5].

Социальная мобильность П. Сорокина сосредоточена на типах социальных систем и рассмотрении вертикальной и горизонтальной мобильности. Характеристики социальной мобильности изменчивы и неодинаковы во времени и пространстве, для разных типов обществ интенсивность социальных перемещений различна. Функции социальной циркуляции, по мнению П. Сорокина, выполняют различные институты [13].

Важнейшими из этих социальных институтов являются армия, церковь, школа, политические, экономические и профессиональные организации [14]. В соответствии с природой стратификации в теории рассматриваются нисходящие течения экономической, политической и профессиональной мобильности, восходящие течения существуют в двух основных формах: проникновение индивида из нижнего пласта в более высокий пласт; или создание такими индивидами новой группы и проникновение всей группы в более высокий пласт на уровень с уже существующими группами этого пласта. С количественной точки зрения следует разграничить интенсивность и всеобщность вертикальной мобильности. Под интенсивностью понимается вертикальная социальная дистанция, или количество слоев – экономических, профессиональных или политических, – проходимых индивидом в его восходящем или нисходящем движении за определенный период времени. Социальная стратификация имеет разную структуру, вызванную различиями в интенсивности и всеобщности горизонтальной и вертикальной мобильности [14]. Концепция социального капитала П. Бурдьё [1] наиболее значима для анализа проблемы стратификации, где представляется его концепция типов ресурсов («капиталов»), определяющее место в социальной системе, в которой анализируется позиция субъекта в социальном пространстве как производная от капиталов.

В исследовании проблемы социально-трудовой мобильности и профессиональной ориентации молодежи мы опираемся также на основные положения теории структурализма. Структурализм возник в результате стремления исследователей изучить формы общественной жизни в целях более точного определения предмета социологии. Немецкий социолог Г. Зиммель [8] в своем труде «Социология» (1908) писал, что социология должна изучать формы общественной жизни. Социальные формы возникают в результате взаимодействия индивидов. Социология, изучая эти формы общественной жизни, имеет возможность открывать законы общественного развития.

Структурный метод исследования социально-профессионального ориентирования включает в себя следующие операции и принципы:

- 1) изучение объекта исследования – трудовой мобильности молодежи в качестве сложного полиструктурного образования, являющегося компонентом более общей системы – социальной мобильности молодежи;
- 2) рассмотрение особенностей структуры социально-трудовой мобильности молодежи, выявление структурных отношений и внешних связей;
- 3) поиск системообразующих характеристик профессионального ориентирования стратегий молодежи, обуславливающих переход к новому состоянию молодого поколения – профессиональному становлению и социально-трудовой мобильности молодежи [15].

Выделение структурных элементов социально-трудовой мобильности молодежи строится на отражении основных системообразующих признаков: социально-профессиональной ориентации молодежи, совокупности социальных и трудовых определяющих детерминант и векторной направленности социально-трудовой мобильности молодежи, отвечающей экономическим потребностям региона [17-27].

В нашем исследовании социально-трудовая мобильность молодежи рассматривается как рациональная динамика, формирующаяся в структуре деятельности личности [28]. С этой точки зрения в качестве методологической основы исследования проблем социальной и трудовой мобильности молодежи в современном обществе выступают идеи деятельностного подхода.

Деятельностный подход широко применяется в отечественной психологии. Основы психологического изучения проблемы деятельности заложили М.Я. Басов и С.Л. Рубинштейн. Они предложили свое понимание

структуры и типологии деятельности. К числу основных форм и видов деятельности ими были отнесены игра, учение и труд.

Мы считаем, что для анализа социально-трудовой мобильности молодежи и разработки факторов ее построения недостаточно иметь представление только о формах деятельности личности. Необходимо рассмотреть социальную и трудовую мобильность молодежи как динамическую систему, т. е. процесс ее развития.

Основанием деятельности по развитию социально-трудовой мобильности молодежи выступает необходимость реализации мотивов, потребностей, интересов, ценностей и диспозиций молодого поколения. Такое понимание обуславливает возможность конструирования показателей социально-трудового потенциала молодежи (образовательного, экономического, социального, трудового, административного, общественно-политического, показатель культурно-духовного ресурса, психологического, физиологического, эмоционального, интеллектуального, коммуникационного, креативного, инновационного, личностного, квалификационного, профессионального и территориального ресурсов), а также целенаправленное, организованное регулирование социально-профориентационной среды по формированию социально-трудовой мобильности молодежи, включающую интеграцию деятельности взаимосвязанных социально-экономических систем, обеспечивающих установление тесных преемственных связей между структурными и функциональными компонентами региона как условие успешной деятельности молодежи по конструированию своего профессионального ориентирования.

Система социально-трудовой мобильности молодежи позволяет выделить определенные этапы: уровень действий (процессы, направленные на реализацию цели, формирование социально-экономической системы профессионального образования молодежи) и уровень операций (процессы профессионального самоопределения молодежи как способ осуществления цели). Эти уровни будут отражены далее в критериях структурирования социально-трудовой мобильности при разработке интегративной социально-экономической системы преемственности действий учреждений, предприятий, организаций региона по социально-трудовой мобильности молодежи.

Таким образом, использование идей концепции деятельностного подхода позволяет нам реализовать переход от системности как исследовательской ориентации к ориентации на личность и ее взаимодействие с социальной средой.

Данная парадигма является основой для исследования следующих аспектов профессионального самоопределения молодежи:

– особенности субъективных и объективных элементов при анализе личностных и социальных причин как факторов развития социально-трудовой мобильности молодежи;

– состояния новых тенденций и изменений в системе профессиональной ориентации как условий оптимизации социально-трудовой мобильности молодежи, причин и последствий профессиональных стагнаций.

Взаимодействие личности с социально-экономической средой представляет собой процесс, в котором проявляются жизненные притязания личности, ее возможности и условия социально-экономической среды. Такой характер взаимодействия интерпретирует особенности развития социальной и трудовой мобильности. С этой точки зрения, социологический анализ социально-трудовой мобильности молодежи как процесс общественных отношений направлен на выявление зависимостей социальной и трудовой мобильности от структур общества и на определение степени воздействия конкретных условий среды, а также возможностей общества в удовлетворении и развитии потребностей молодежи в профессиональном самоопределении. С другой сто-

роны, исследование направлено на анализ факторов и механизмов социально-экономического воздействия на мобильность молодежи, оказывающих влияние на развитие тех или иных элементов структуры ее социальной и трудовой мобильности [9].

Опираясь на проведенное исследование в рамках социологического подхода, мы даем свое определение социально-трудовой мобильности с позиций механизмов социальной и трудовой динамики молодежи. В этом ракурсе социально-трудовая мобильность представляет собой сложное и многоуровневое социальное явление, которое выступает как динамическая система перспективного социального ориентирования молодежи, направленная на сознательное позитивное изменение своей жизни в контексте ее профессионализации; способом планирования и проектирования молодежью собственной социальной и профессиональной жизни путем поэтапного формирования профессионального настоящего и будущего.

Активность рабочей силы на рынке труда в свою очередь зависит от психологических и физических характеристик личности работника, его цели, механизма ее реализации и его мотивации [29].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что при изучении процессов социально-трудовой мобильности на рынке труда необходимо рассматривать четыре формы ее проявления: социальную, экономическую, психологическую и демографическую мобильности [8].

Исследователь А.А. Иванков рассматривает механизм взаимосвязи данных видов мобильности с рынком труда подробнее.

Социальная мобильность рабочей силы влияет на движение населения, которое влияет на изменение общества.

Социальная мобильность связана с социальным пространством. Во-первых, мобильность является производной социальных процессов, во-вторых, социальное пространство определяется характеристиками социальной мобильности.

Социальное пространство характеризуют основные четыре составляющие:

- структурирование общества по группам;
- наличие социально-экономической инфраструктуры как совокупности отраслей экономики;
- возможность доступа индивида к услугам и товарам, жизненного самоопределения, профессионального продвижения, гарантий прав личности, досуга, здоровья, выбора профессий, места жительства и социальных перемещений;
- формирование ценностных ориентаций социальной и трудовой жизни социальным пространством. Оно представляет собой специфическую сферу формирования мотивов и стимулов социальной и трудовой деятельности человека.

Численность трудоспособного населения, как и численность всего населения, изменяется по регионам вследствие естественного и механического движения населения. Это движение в значительной степени вызвано природными и экономическими условиями развития регионов. Экономическое и социальное развитие, в свою очередь, определяют тенденции и характер мобильности рабочей силы, которые усиливаются и ослабляются под воздействием региональных условий [4].

При исследовании мобильности рабочей силы на рынке труда большое значение имеет изучение возрастного состава населения [30-35]. Это определяется тем, что, с одной стороны, при неизменном пенсионном возрасте увеличивается длительность обучения, составляющая на современном этапе 10 – 15 лет общей и профессиональной подготовки. С другой стороны, удлиняется период активной трудовой деятельности современного поколения работников вследствие повышения качества жизни.

Анализ возрастного состава населения производится

с целью определения и изучения способности к мобильности, для выявления групп потенциально мобильных работников. Как правило, к таким относятся работники молодого и среднего возраста. Для лиц же старшего возраста трудовые перемещения могут нести в себе серьезные психологические, социальные и экономические проблемы [8].

Многообразие социально обусловленных факторов создает методологические возможности для разработки социальных технологий, социальных механизмов и определения инновационных форм деятельности региональных служб занятости, трудоустройства для конструирования социально-трудовой мобильности молодежи [3].

Итак, структурный функционализм, системный подход, структурализм, деятельностный подход, интеракционизм, разработанные в классической социологии, позволяют осуществить многоаспектный и многоуровневый подходы к исследованию социально-трудовой мобильности молодежи.

Таким образом, мобильность рабочей силы на рынке труда определяется внутренними и внешними факторами активности работника. К внутренним факторам мобильности рабочей силы относятся формирование цели, выбор цели, саморегуляция, осмысление ситуации и оценка окружающей действительности, мотивация в деятельности, самопостановка задачи. Внешние факторы мобильности рабочей силы выражаются в смене функций и места приложения труда, как демонстрация внутренней активности. Уровень и характер воздействия данных факторов на социально-трудовую мобильность молодежи на рынке труда может изменяться в зависимости от условий, формирующихся под влиянием социально-экономической политики, проводимой государством, и механизмов поведения индивида как носителя рабочей силы на рынке труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурдые П. Формы капитала // Экономическая социология. 2002. Т. 3. № 5. С. 60–74.
2. Вебер М. Основные понятия стратификации // Социологические исследования. 1994. № 5. С. 169–183.
3. Возьмитель А.А., Осадчая Г.И. Образ жизни в России: динамика изменений // Социологические исследования. 2010. № 1. С. 17.
4. Воронов В.В. Экономическое сознание и ценностные ориентации выпускников вузов Латвии // Социологические исследования. 2010. № 2. С. 64–68.
5. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда; Метод социологии. М.: Наука, 1991. 572 с.
6. Зиммель Г. Избранное. М.: Юрист, 1996. 268 с.
7. Иванов Д.В. Парадигмы в социологии. Омск: ОмГУ, 2005. 72 с.
8. Иванков А.А. Трудовая мобильность в переходной экономике как объект социологического анализа : автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2005. 25 с.
9. Мухамедьянова А.Х. Социальная мобильность как движущий фактор развития человеческих ресурсов // Вестник Казахстанско-Американского свободного университета. 2006. № 3. С. 20–22.
10. Парсонс Т. Система современных обществ. М.: Аспект-Пресс, 1997. 286 с.
11. Институциональный анализ экономического поведения Т. Парсонса. URL: soctab.ru/index.php/sovremeny-napravlenija-analiza/77-institutsionalnyj-analiz-ekonomicheskogo-povedeniya-t-parsonsa-chast-2.
12. Радаев В.В. Экономическая социология. М.: Аспект Пресс, 1998. 368 с.
13. Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика. М.: Астрель, 2006. 1176 с.
14. Сорокин П.А. Социология революции. М.: Астрель, 2008. 784 с.
15. Тараканова Е.В. Особенности профессиональной ориентации и занятости молодежи в современных условиях: социологический аспект : дис. ... канд. социол. наук. Саратов, 2004. 180 с.
16. Теория социальной стратификации. URL: stratifikaciya.ru/index.php?doc=stratifikaciya_veber.
17. Иванова Т.Н. Скорость и интенсивность как основные показатели количественного анализа процессов социально-трудовой мобильности молодежи // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 142–144.
18. Горбачева Н.Б. Выбор трудовой и профессиональной деятельности современной молодежи (на примере г. Тольятти) // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 107–109.
19. Иванова Т.Н. О структурных элементах социально-трудовой мобильности молодежи на рынке труда // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 15–18.
20. Иванова Т.Н. Теоретико-методологические подходы к изучению социально-трудовой мобильности и профессиональной ориентации молодежи // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 70–72.
21. Леонидова Г.В., Устинова К.А. Образовательный потенциал молодежи как ресурс модернизации // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 4 (28). С. 172–178.
22. Иванова Т.Н. Конструирование региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности и занятости молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 25–27.
23. Горбачева Н.Б. Изучение молодежи в социологическом аспекте // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 57–60.
24. Иванова Т.Н. Теоретико-методологические подходы к изучению социально-трудовой мобильности и профессиональной ориентации молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 28–30.
25. Иванова Т.Н. Социально-трудовой потенциал молодежи как стратегический ресурс современного общества (на примере Самарской области) // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 114–116.
26. Иванова Т.Н. Социально-профессиональное самоопределение молодежи в условиях крупного промышленного города (опыт социологического исследования на примере г. о. Тольятти) // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 60–61.
27. Иванова Т.Н. Социально-профессиональное ориентирование современной российской молодежи: структурный анализ // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 11–15.
28. Хабермас Ю. Будущее человеческой природы. М.: Весь мир, 2002. 143 с.
29. Халикова А. М. Трудовая мобильность на промышленных предприятиях мегаполиса: На примере г. Москвы : дис. ... канд. социол. наук. М., 2006. 165 с.
30. Юдина С.В. Управление рынком труда специалистов на юго-востоке Республики Татарстан // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2013. № 4 (15). С. 84–88.
31. Щербакова О.Ю. Вопросы интерпретации понятия «рынок труда» в контексте современности // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 140–143.
32. Несмеянова Е.И. Новые реалии рынка труда России и их влияние на менеджмент компании // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 1 (29). С. 131–136.
33. Вешнякова Т.С., Шатохина О.А. Проблемы рынка труда г. о. Тольятти и их решение // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2013. № 3 (29). С. 112–116.
34. Великая Е.Г. Роль репродуктивного труда в экономике // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 7–10.
35. Щербакова О.Ю. Проблемы спроса и предложения на региональном рынке труда г. о. Тольятти // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 140–144.

SOCIAL AND LABOR MOBILITY AND SKILL ORIENTATION OF YOUNG PEOPLE IN THE
CONTEXT OF THE THEORY OF STRUCTURALISM

© 2015

T. N. Ivanova, head of the Department of Sociology, doctor of sociological Sciences, associate Professor
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Abstract. The author analyzes the research methodology of social and occupational mobility of young people in the context of an integrated approach, organize to achieve different scientific fields. The author examines the socio-professional orientation of today's youth as part of the socio-structural analysis, interpreting and explaining the main features of economic action. In a study of problems of social and labor mobility and professional orientation of young people, we rely also on the basic tenets of the theory of structuralism. Structuralism is the result of the desire of researchers to study the forms of social life in order to better define the subject of sociology. Social forms arise from the interaction of individuals. Sociologists studying these forms of social life, has the ability to discover laws of social development. The system of social and labor mobility of young people allows you to emphasize certain stages: the level of actions (processes aimed at the realization of the goal, the formation of the socio-economic system of vocational education for young people) and the level of operations (processes of professional self-determination of youth as a way to fulfill the purpose). These levels will further reflections criteria in structuring social and labor mobility in the development of integrative socio-economic system of continuity of operations of institutions, enterprises and organizations of the region in labor and social mobility of young people. In the study of labor mobility in the labor market is of great importance to study the age composition of the population. This is determined by the fact that, on the one hand, for a fixed retirement age increases the duration of the training component at the present stage of 10-15 years of general and vocational training. On the other hand, extends the period of active work of the current generation of workers as a result of improved quality of life.

Keywords: youth, attitudes, personality, conception, labor, mobility, Economics, government, politics, structuralism, interactionism, action, system, identity, stratification, behavior Institute.

УДК 374

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ КОСМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ
СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РФ

© 2015

И.В. Иванова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры
«Социальная адаптация и организация работы с молодежью»*Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, Калуга (Россия)*

Аннотация. В статье рассматривается дополнительное космическое образование как образование, соединяющее в себе вариативность и мировоззренческую основу личностно-ориентированного образовательного процесса, единство которых обеспечивает максимум условий и возможностей для возвращения в ребенке ценностно-смысловых ориентиров, духовно-нравственной основы развития личности. Статья построена на теоретическом анализе современных тенденций модернизации системы образования в РФ в соотношении с идеями отечественных ученых-космистов в области космического образования.

Ключевые слова: социальные риски, модернизация системы образования, вариативность, дополнительное космическое образование, саморазвитие, духовно-нравственное развитие личности, ценностно-смысловые ориентиры.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Глобализация, включенность российского общества в общемировые процессы, наступившая эра коммуникационной цивилизации в значительной степени повлияли на политические, социокультурные и экономические процессы в России. Как отмечает А.Г. Асмолов, перемены, происходящие в образе жизни общества, привели к тому, что обозначился переход общества от относительно стабильной фазы к динамической фазе развития, от «закрытого» общества – к «открытому», от индустриального – к постиндустриальному информационному, от тоталитарного – к гражданскому обществу. Присущие этому переходу социальная, ментальная и экономическая дифференциации общества наряду с появлением различных форм собственности, стали предпосылкой сосуществования государственного, негосударственного и семейного образования, а тем самым неизбежной социальной трансформации всей системы образования в целом [1].

Перед Россией стоит задача достижения приоритетности образования и превращения его в российском менталитете в ценность как стратегическая задача государственной политики, которая носит идеологический характер. Только при условии успешного решения данной задачи образование может выступить как ресурс повышения конкурентоспособности личности, общества и государства.

Перспективы прогрессивного развития российского общества во многом зависят от наиболее полного раскрытия творческого потенциала и неповторимой индивидуальности его представителей. Однако в настоящее

время большинство людей оказываются не способными к проявлению инициативы и самостоятельности, к адекватному самовыражению и творчеству. В связи с этим важной задачей деятельности образовательных организаций становится оказание помощи растущему человеку в процессе самосозидания, обретения подлинного призвания. Акцент в воспитательной практике образовательных организаций постепенно смещается с деятельности по формированию социально типичного в сторону поддержки становления в растущем человеке ярко индивидуального, развития у него способности к самопознанию, самоопределению, самореализации, самоутверждению.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Как пишет профессор И.Д. Демакова: «Сегодня наше общество испытывает серьезный дефицит гуманистической реальности в сфере политики, морали, экономики, искусства, права. Этот феномен в научной литературе получил название «гуманитарный кризис». Такой кризис, естественно, не мог не коснуться сферы образования, что, в первую очередь, подтверждается расхождением между декларируемыми гуманными целями образовательных реформ и их практической реализацией. Анализ состояния воспитания в стране показывает, что процесс гуманизации тормозится обострением противоречий между провозглашением необходимости гуманизации воспитания подрастающего поколения и традиционной системой воспитания, в которой ребенок по преимуществу все еще рассматривается как объект педагогическо-

го воздействия; между возросшим уровнем требований общества к педагогу, способному к реализации идей гуманистической парадигмы в своей профессиональной деятельности и ее реальным содержанием, ориентированным на традиционные ценности и цели воспитания; между общественной потребностью в такой системе воспитания, которая обеспечивала бы достоинство и свободу личности ребенка, и недостаточной разработанностью содержания и методики воспитательной деятельности педагога, обеспечивающих реализацию этих идей в массовой педагогической практике; между необходимостью в теоретическом обосновании и научном обеспечении процесса гуманизации воспитания и отсутствием достаточного осмысления понятий, характеризующих этот процесс, в том числе такого, как пространство детства, поясняющего специфику гуманистически ориентированной воспитательной деятельности педагога [2, С. 5 – 9].

Сегодня в своих работах исследователи (А.Г. Асмолов, И.Д. Демакова, О.А. Карабанова, В.С. Магун, Д.И. Фельдштейн и другие) отмечают, что для современного общества характерно нарастание рисков, проявляющихся в процессе социализации подрастающего поколения:

- отсутствие четкой стратегии молодежной политики, поддержки детских, подростковых и юношеских общественных объединений, направленных на решение задач личностного самоопределения и формирования идентичности молодежи;

- кризис семьи как института социализации, находящий свое выражение в дезадаптации родительской семьи (неполная семья, конфликтная семья, семья с анти-социальной атмосферой), семейной дестабилизации и неэффективном выполнении семьей функции социализации и индивидуализации личности ребенка;

- рост социального сиротства;
- феномен детского нищенства;
- феномен ранней коммерциализации подростков, обуславливающий рост нарушений морального и нравственного развития подростков и вероятность взаимодействия с криминальными слоями общества;

- риск нарастания агрессивно-насильственного поведения подростков (деструктивные действия, нарушающие личностную и физическую безопасность людей и сохранность материальных и духовных ценностей; антисоциальное сексуальное поведение, ранняя наркотизация и совершаемые в связи с этим антисоциальные и противоправные действия);

- рост детской и подростковой преступности;
- рост детей – жертв насилия;
- снижение возрастной границы раннего алкоголизма, распространение наркомании и токсикомании;
- личностная незрелость, включая моральную незрелость;

- неадекватные стратегии совладания подростков и молодежи с трудными жизненными ситуациями [3; 4].

В целях уменьшения описанных выше социальных рисков общественного развития необходим принципиально иной подход к осуществлению образовательного процесса.

Одной из ведущих задач модернизации современного образования в РФ является обеспечение условий для саморазвития личности учащихся через включение в социальные, интеллектуальные, творческие практики, что возможно при условии осуществления свободного выбора видов деятельности, а значит, подразумевает вариативность как необходимое условие расширения возможностей саморазвития личности при решении жизненных задач в ситуациях роста разнообразия. Кроме того, вариативность образования обеспечивает управление изменениями в образовательных системах разных уровней.

Вариативность образования как характеристика образовательного процесса в полной мере проявляется в системе дополнительного образования детей, которой се-

годня отведено особое место в стратегии модернизации образования в РФ. В содержании нового Федерального государственного образовательного стандарта, в социальном проекте развития личности, общества и государства «Наша новая школа», в Концепции модернизации системы дополнительного образования подчеркивается, что в условиях модернизации современного образования в РФ важная роль в воспитании и развитии подрастающего поколения отведена системе дополнительного образования. Особое внимание уделяется ориентации на индивидуализацию образовательного процесса, при этом реализация такого подхода возможна посредством разработки индивидуальных траекторий саморазвития учащихся, создания индивидуальных образовательных маршрутов и образовательных программ, которые обеспечивают индивидуальный темп продвижения учащихся любого уровня интеллектуального развития по выбранному образовательному маршруту [5].

В содержании Нового закона «Об образовании» (гл. 15, с. 121) указано, что дополнительное образование строится через реализацию дополнительных образовательных программ, которые направлены на развитие личности, ее общей культуры и индивидуальных способностей, освоение социокультурных ценностей, профессиональную ориентацию, организацию творческого труда, содержательного досуга, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья. В системе образования эти программы реализуются с учетом возрастных особенностей, интересов, способностей и (или) уровня образования и (или) профессиональной квалификации обучающихся. Они могут носить общеразвивающий и предпрофессиональный характер и иметь свой перечень направленностей [6].

В документах подчеркивается, что одной из приоритетных задач современного образования является сопровождение саморазвития учащихся, создание условий для духовно-нравственного развития учащихся, формирования смысло-жизненных ориентаций и ценностей, что актуализирует экзистенциальный подход к рассмотрению сущности образовательного пространства. В данном контексте уместно отметить, что *идеи модернизации современного образования согласуются с воззрениями отечественных ученых-космистов* (К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский, А.В. Хуторской и др.).

Формирование целей статьи (постановка задания). В контексте настоящей статьи ставится задача проведения изучения сущности феномена дополнительного космического образования, выявления его связи с идеями сопровождения саморазвития личности в образовательном процессе, а также определения его места в системе модернизации образования в РФ.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Механизмы, обеспечивающие личностно-ценностную продуктивность сопровождения саморазвития, имеют экзистенциальную основу, что дает основание предполагать о наличии сущностной связи между идеями ученых-космистов и современными тенденциями модернизации образования в РФ.

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 [7].

Космическое образование можно соотносить с духовно-нравственным воспитанием, целью которого является духовное самопознание личности в опоре на общечеловеческие ценности жизни и культуры; воспитание личности, способной и готовой к жизненному выбору и самоконтролю. В этом смысле образование понимается как раскрытие нравственного начала личности. Эти представления о человеке и его развитии близки к экзистенциализму как учению о построении своей судь-

бы и являются общей чертой идей космического воспитания мыслителей-космистов.

Дополнительное космическое образование как образование, соединяющее в себе две характеристики развития современного образования, – вариативность (выражается в полной мере в системе дополнительного образования) и мировоззренческая основа личностно-ориентированного образовательного процесса, единство которых обеспечивает максимум условий и возможностей для возвращения в ребенке ценностно-смысловых ориентиров, духовно-нравственной основы развития личности [8; 9].

Проследивая ретроспективу научных представлений о космическом образовании, приходим к выводу, что последнее десятилетие XX столетия характеризуется появлением в психолого-педагогической литературе новой терминологии: «космическое образование», «ноосферное мышление», «глобальное воспитание», «духовное развитие», «космическое сознание» и др. В ней зафиксированы представления отечественных и зарубежных педагогов-гуманистов, философов-космистов, ученых-специалистов различных отраслей знания о «космичности» человека, гармонии Космоса и человека, единстве микро- и макрокосма. Ведущей идеей ученых является идея совершенствования личности, в связи с этим ученые, разрабатывающие данное направление, пользуются такими философскими и психологическими единицами, как «смысл», «ценность», «самопознание», «саморазвитие», «самосовершенствование», «самопрогнозирование» [10].

Основой естественнонаучной концепции космического образования является активно-эволюционное (космическое) направление отечественной научно-философской мысли, возникшее в середине XIX века и широко развернувшееся в XX веке. Именно в России, ставшей родиной научного учения о биосфере и переходе ее в ноосферу, открывшей реальный путь в космос, возникло данное направление философии. В его ряду стоят такие известные ученые, как В.Н. Вентцель, Н.Ф. Федоров, А.В. Сухово-Кобылин, Н.А. Умов, К.Э. Циолковский, В.И. Вернадский, А.Л. Чижевский, В.Н. Муравьев, А.К. Горский, Н.А. Сетницкий, Н.Г. Холодный, В.Ф. Купревич, А.К. Манев и другие. Космическое направление отечественной научно-философской мысли характеризуется следующими ведущими положениями: космос (или ноосфера) представляет собой целостное единство вселенской жизни и регулятор человеческого общества, при этом важнейшим нравственным императивом является утверждение учащимся роли своей личности в Космосе, стремление понять его законы. Термин «космическое образование» впервые ввел в педагогику К.Н. Вентцель – мыслитель и педагог, лидер отечественного течения «свободное воспитание» конца XIX – начала XX века.

Космическое образование, согласно Б.Г. Пшеничнер и С.П. Яценко, представляет собой «систему образования, которая рассматривает познание космоса как системообразующий фактор всей системы человеческого знания и мировоззрения» [11, С. 22]. Авторы подчеркивают его мировоззренческую, экзистенциальную основу: «Основной целью космического образования является формирование научного космического и экологического мировоззрения» [11, С. 24]. Космическое образование понимается как формирование нравственных и эстетических отношений сыновства, любви, благоговения и преклонения, которые объединены в религиозном отношении как созерцание Тайны. При этом под гармоническим развитием понимается развитие, согласованное с индивидуальной сущностью.

В трудах Н.Г. Холодного впервые применены к характеристике мировоззрения такие понятия как «антропокосмизм», «антропокосмический гуманизм». Ученый пишет о необходимости формирования «космического сознания» как нового научного миропонимания и роли

человека, воспитания у него «космического чувства», чувства нравственной ответственности за свою преобразовательную деятельность путем формирования нравственных идеалов и ценностных ориентиров, которые имели бы общечеловеческое значение» [12, С. 332 – 334]. В качестве космического чувства, способного приблизить человека к Космосу, ученый выделяет любовь к природе, включая в нее и самого человека. В этом понимании любовь к природе включает в себя самопринятие. Н.Г. Холодный, рассуждая о единстве человека со Вселенной, говорит о проблеме саморазвития личности. Он пишет: «Насколько совершеннее станут доступные науке и искусству средства восприятия и отображения природы, настолько шире и глубже будут наши знания о ней, настолько, наконец, изощреннее и тоньше станут в процессе развития интеллектуальные и эстетические способности человека» [12].

Анализ феномена космического образования позволяет судить о том, что его содержание по своему смыслу близко к пониманию полного освобождения и раскрепощения личности, обладающей собственной нравственной ценностью и осознающей себя Гражданином Вселенной; служению гуманистическим идеалам и вечным ценностям, Святыням, которые сопровождают историю человеческого рода от самых истоков (святость жизни, достоинство свободы, величие любви, лучезарность истины, неиссякаемый источник добра); соотносению себя с всечеловеческим, осознание своей причастности к другому, укрепление вселенской близости, основанной на единой принадлежности к человеческому роду; заботе о мире и согласии между людьми, о сохранении природы и гармонизации отношения с ней; видению мира как единого целого, где благополучие каждого зависит от благополучия остальных. В психологии процесс полного раскрепощения личности, обеспечивающий свободное проявление «Я», является одним из механизмов саморазвития, ведущим к саморазвитию. Здесь речь идет о персонализации личности (Р. Ассаджиоли, П. Ферутто, Т. Йоуменс, Крэмpton и др.) [13].

Взгляды ученых-космистов согласуются с идеями представителей экзистенциального направления гуманистической психологии (М.М. Бахтин, М. Бубер, Р. Лэнг, О. Марер, Р. Мэй, В. Франкл и др.) в части отрицания предзаданности развития личности и провозглашения условно-позитивной природы человека. Экзистенциальный подход отрицает предзаданность развития личности. Человек сам делает выбор, решает, кем он будет дальше и в каком направлении будет развиваться и делает акцент на самотворчестве – человек творит самого себя и есть «лишь то, что сам из себя делает». В этом смысле взгляды ученых-космистов и психологов экзистенциального направления на личность человека оказываются близкими к современным идеям сопровождения саморазвития личности, реализация которых направлена на создание условий для организации самопознания, самопроектирования и самодвижения в деятельности личности на всех этапах саморазвития.

Таким образом, приходим к выводу о том, что приоритетные идеи космического (в том числе дополнительного космического) образования и сопровождения саморазвития личности по сути едины и заключаются в создании условий для познания себя и развития Самости.

Регулятором направленности активности личности как показателя ее саморазвития можно считать сформированность ценностных установок. Согласно Д.А. Леонтьеву, в качестве основания регуляции жизнедеятельности личности на уровне конкретных поступков и на уровне жизни в целом выступают мировоззрение личности и ее бытие-в-мире. Задачи формирования ценностно-смысловых ориентаций, духовно-нравственное развитие личности выступают в качестве основных в русле реализации сопровождения саморазвития личности (О.С. Газман, В.Г. Маралов, Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров, Г.И. Гурджиев, Д.А. Леонтьев,

К.А. Абульханова-Славская и др.).

В трудах ученых-космистов красной линией проходит идея формирования духовно-нравственной основы саморазвивающейся личности. В работах В.Ф. Одоевского, известного общественного деятеля и педагога, занимавшегося разработкой национальных и психологических основ русской педагогики, встречаем представление о человеке как о «микрокосме», идеи воспитания в духе самопознания и саморазвития, развития «ума небесного» [14, С. 34]. Одним из условий воспитания «совершенного человека» В.Ф. Одоевский определяет космическое образование, позволяющее личности, познавая законы Вселенной, познать себя и саморазвиваться. Формирование такой личности невозможно и нецелесообразно без развития в ней нравственной основы, которая, являясь основой формирования мировоззрения, имеет возможность обеспечить позитивное саморазвитие личности, которое будет идти не во вред социуму. Так, основой космического образования В.Ф. Одоевским, как и другими учеными-космистами, определена духовно-нравственная сущность человека, развитие его ума и нравственности.

В «космической философии» К.Э. Циолковского, составными частями которой являются «космическая этика» и «космическая педагогика», ученый раскрывает ценность Человека, его цели и перспективы на Земле и на пути в Космос к достижению счастливого будущего. По убеждению ученого, смысл жизни и ценность человека, его воспитания состоит в том, чтобы «сделать как можно больше полезного для людей и стремиться к собственному духовному совершенству». Под словом «душа» он подразумевал «...совокупность свойств человека, его умственных и нравственных качеств, и составляющих духовность личности» [15, С. 86]. При этом Циолковский отмечал, что если у человека отсутствует хотя бы одно из перечисленных выше свойств, то «цена человеку не высокая». Тем самым ученый указывал на необходимость гармонического воспитания всех свойств человека. К высшим нравственным ценностям он относил совесть, сострадание, великодушие. Ученый отмечал, что эти чувства должны регулироваться рассудком, именно в этом заключается великая роль воспитания. В представлении ученого великой ценностью является способность личности к такому нравственному саморазвитию и преобразованию, которым не может обладать никто, кроме человека [15, С. 87].

Исходя из собственных этически-нравственных воззрений в том, что смысл жизни – «сделать как можно больше полезного для людей», Циолковский подчеркивает, что «высокий подъем чувств» должен реализовываться в «добрых плодах на благо человечества», в связи с этим изучать свойства человека, его внутренний духовный мир надо больше для того, чтобы «изменить все дурные свойства» на «общественно-полезные». В этом состоит основной аксиологический смысл педагогических воззрений К.Э. Циолковского. Важно заметить, что данное положение ученого согласуется с идеями сопровождения в части оказания психолого-педагогической поддержки учащихся.

В антропокосмической концепции К.Э. Циолковского проблемы воспитания «земного человека» переходят к человеку «космическому», «совершенному», у которого ум заменил «животные страсти», причинявшие страдания. Циолковский верил в то, что в будущем обществе вполне возможно существование такого «бесстрастного» человека, который не мучается, а чувствует себя всегда ровно и спокойно.

Представления К.Э. Циолковского о человеке и его развитии близки к экзистенциализму как учению о построении своей судьбы, и являются общей чертой идей космического воспитания мыслителей-космистов. Особую ценность представляют размышления ученого по вопросам психологии формирования ценностно-смысловой сферы личности. Циолковский считал, что в

самом человеке кроется основной источник зла и страданий, в двойственности его природы, в биологически и социально предопределенной внутренней борьбе добра и зла. С одной стороны, – низменные, животные страсти, приносящие человеку страдания. С другой – изначально заложенные в человеке стремление к познанию себя и окружающего мира, к самореализации и самосозданию, к активному участию в разумном, гармоничном преобразовании мира. Кто победит в этой внутренней борьбе во многом зависит, по глубокому убеждению Циолковского, от воспитания и образования человека.

В русле изучения теории сопровождения саморазвития личности важным является аспект создания условий для свободного творческого проявления Я, создание ситуации успеха (О.С. Газман, Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров, Г.И. Гурджиев, А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев, Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская, К.А. Абульханова-Славская, Т.И. Артемьева, А.А. Бодалев, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев и др.).

Концепции космического образования учитывают данный принцип построения образовательного процесса. К.Н. Вентцель, основоположник космической педагогики, оригинальность которой состоит в том, что он сумел объединить идеи космизма и свободного воспитания, считал, что свобода – важнейший ориентир теории космического образования. Осознание себя неотъемлемой частью Космоса, возможность создания «своей собственной свободной религии», вера в творческие возможности свободы, в духовный рост человека – в этих положениях суть религии творческой жизни по К.Н. Вентцелю. Педагог-ученый предлагает строить новую культуру и педагогику на «космическом базисе» и воспитывать человека как «члена космоса, как гражданина Вселенной», постулирует необходимость развивать космическое сознание. Высшей задачей космического образования, согласно К.Н. Вентцелю, является развитие в ребенке космического самосознания: «сознания самого себя как нераздельной части космоса». Цель космического образования в том, чтобы донести до сознания каждого ребенка то, что он является частью космоса [16, С. 12 – 13]. При этом учитель должен, по мысли ученого, создавать условия для полного слияния ребенка с Творческим Космосом и участвовать в его развитии. Идеи связи микрокосма и макрокосма, провозглашение ребенка субъектом саморазвития согласуются с современными идеями фасилитирующего обучения, принципом свободного самопознания и саморазвития, а также с целевыми установками современного психолого-педагогического сопровождения саморазвития личности, а именно – в определении ведущей роли смысло-жизненных ориентаций в процессе самосозидания личности (В.С. Мухина, Н.А. Низовских) [17, С. 67]. Говоря о проблеме самосозидания личности В.С. Мухина пишет: «Быть личностью, по-моему, – неустанно трудиться душевно и духовно, стремиться созидать свой мир ценностей, обрастая его с ценностями Великого идеополя общественного сознания, стремиться свободно и упорно их отстаивать в помыслах и поступках» [17, С. 67].

Взгляды представителей русского космизма (К.Н. Вентцеля, А.В. Сухова-Кобылина, Н.А. Умова, К.Э. Циолковского, В.И. Вернадского, А.Л. Чижевского, Н.Ф. Федорова, А.К. Горского, Н.А. Сетницкого, Н.Г. Холодного, В.Ф. Купревича, А.К. Манеева, Е.Л. Прасоловой и др.) близки с современными идеями сопровождения саморазвития личности:

рассмотрение личности как самоценности, экзистенциальной сущности;

приоритет в развитии личности самопроцессам (самопознание, саморазвитие, самоактуализация, самосовершенствование, самопрогнозирование);

признание ведущей роли в саморазвитии личности формирования духовно-нравственных ценностей, смысло-жизненных ориентаций;

условно-позитивный взгляд на личность, вызываю-

ций необходимость создания благоприятных условий для актуализации и развития потенциальных возможностей человека.

Эти идеи в различных сочетаниях можно найти в современных концепциях личностно-ориентированного образования, развивающего обучения, гуманистического воспитания, сопровождения саморазвития личности.

Применительно к изучению идей дополнительного космического образования, сопровождение саморазвития личности соответствует культуре образования индивидуалистического типа, ориентированной на человека как высшую ценность.

В культуре образования индивидуалистического типа при описании образовательного процесса используются такие понятия, как «самореализация», «личностно ориентированная педагогика», «саморазвитие», «свободное воспитание», «индивидуальная траектория развития личности», «культурологический подход в образовании», «поддерживающее воспитание», «сотворчество» и др. В ней доминируют такие ценности и цели образования, как содействие процессу самоутверждения личности, поискам внутри своего «Я», факторов постоянного развития; поддержка стремления индивида найти в своем внутреннем мире те черты, которые помогают приспособиться к другим людям, установить с ними гуманные отношения; внимание внутренней жизни личности, создание условий для активного поиска своей системы мировидения, своей философии жизни. В соответствии с ними формулируются такие принципы образования, как принцип индивидуально-ориентированного подхода в обучении; ориентация на чувственно-эмоциональное восприятие культурных ценностей; предоставление свободы самоопределения личности; определяющая роль иррационального начала каждой конкретной личности, спонтанно стремящейся включиться в процесс познания мира; обеспечение каждому человеку минимума доступных средств индивидуального развития, которые составили бы базу для освоения необходимых ему культурных ценностей; принцип искренности, открытости в общении с детьми, принятия ребенка таким, каков он есть [18, С. 243 – 244].

Культуру образования индивидуалистического типа (КОИТ), ориентированную на человека как высшую ценность, Е.Л. Прасолова относит к гуманитарной субъективистской модели космического образования. Модель космического образования в КОИТ имеет название «гуманитарная субъективистская». Идеи, концепции, теории, ориентированные на человека как высшую ценность, полагающие его главной ценностью мироздания, автор объединила в тип культуры образования, который назвала индивидуалистическим.

Индивидуалистическая (антропоцентрическая) жизненная ориентация предполагает особый характер взаимодействия с миром: переход от практического, предметно-деятельного воздействия на земной мир с целью его переустройства на преобразование своего духовно-нравственного внутреннего опыта. Космическое воспитание в этом типе культуры образования соотносится с духовно-нравственным воспитанием, целью которого является развитие духовного самопознания личности, опирающейся на общечеловеческие ценности жизни и культуры и способной воспроизводить их в акте жизненного выбора и самоконтроля. Образование в этом случае понимается как расширение возможностей личности, раскрытие ее внутреннего мира, духовного начала, возвышение понимания сущности личности до понятия сущности Богочеловека. Эти представления о человеке и его развитии близки к экзистенциализму и являются идеей, объединяющей учения мыслителей-космистов.

Признание высокой ценности внутреннего, нравственного мира воспитуемого, уникальности развития нравственных чувств каждого ребенка и необходимости оказания помощи, сопровождения и внимательного отношения к духовной стороне личности является харак-

терной чертой КОИТ.

Приоритет «внутреннего» («субъективного») над «внешним» («объективным»), духовных ценностей над материальными является основной чертой космического воспитания в КОИТ. В современной психолого-педагогической практике эти аксиологические ориентации находят отражение в системе психолого-педагогического сопровождения саморазвития личности, направленной на обеспечение самопознания, саморазвития и самосовершенствования личности.

На содержание космического образования в этом типе культуры (КОИТ) накладывает отпечаток концепция понимающей психологии. Понимание и постижение духовно-душевной жизни человека во всем многообразии ее проявлений и связей является предметом так называемой «пнимающей психологии». Метод познания личности и воспитательной деятельности в этом случае нацелен на понимание связности и целостности внутреннего мира человека, дает основу «для постижения отдельных форм душевной жизни, различий полов, национальных характеров, вообще главных типов целевой человеческой жизни, а также типов индивидуальностей» [18, С. 246 – 247].

Духовно-нравственная ориентация в космическом образовании ставит задачу создания новой философии образования, раскрытой к тайнам жизни человека, его стремлениям, возможностям и свершениям.

Согласно Е.Л. Прасоловой, модель космического образования в КОИТ можно обозначить как гуманитарную субъективистскую, в самом названии которой подчеркивается ориентация на гуманитарную парадигму в постижении мира и на антропоцентрическое воззрение, согласно которому человек есть центр Вселенной и цель всех совершающихся в мире событий.

Существуют несколько подходов к пониманию личности и ее развития, объединенные в одном типе культуры образования – КОИТ, которые могут стать основой понимания сущности дополнительного космического образования.

1. Концепции о человеке с установкой на поиск сущности человека в психических внутренних переживаниях или биологических проявлениях отдельного индивида, характерная для философской антропологии, экзистенциализма, персонализма.

2. Концепции природно-естественного развития человека, сторонники которых утверждают, что космос не вне человека, а в самом человеке. Духовность в их понимании дремлет в глубинах бессознательного, поэтому задача педагога состоит в «пробуждении души от своего младенческого усыпления». Важно помочь тому, что существует в зародыше, «правильно угадать путь, по которому пойдет направление развития в природе и жизни. Педагог или окружающая культура не создают человека, они помогают тому, что имеет божественное происхождение в душе ребенка, стать реальным и актуальным. Данный подход к пониманию личности имеет отчетливую связь с современными идеями сопровождения саморазвития личности.

3. Историко-эволюционный подход к пониманию личности, который преодолевает крайности антропоцентрического мышления: «не мир сам по себе, не человек сам по себе, а «мир человека», бытие человека в мире, производство предметного очеловечивающегося мира в ходе истории становится основой исследования социально-деятельностной природы человеческого существования.

Таким образом, мир субъективного, сама духовная и психическая жизнь человека являются педагогической реальностью. Космос рассматривается как явление, имеющее прежде всего психический смысл, что определяет космическое образование как одно из условий, способствующих реализации саморазвития личности в условиях фасилитирующего обучения, сопровождения саморазвития личности.

Знакомясь с идеями отечественных мыслителей-космистов, важно заметить, что взгляды ученых схожи в определении важной миссии космического образования в становлении саморазвития личности, основанном на познании своего Я через познание Космоса, воспитание ценностно-смысловых и духовно-нравственных начал личности в гармонии с природой. Космическое образование (в том числе дополнительное космическое образование), основанное на принципах антропоцентризма, предполагает не только возможность каждого ребенка делать выбор траектории развития, но и нести ответственность за него.

Идеи космического образования, изложенные в трудах таких крупных философов, ученых и педагогов, как К.Н. Вентцель, А.В. Сухово-Кобылин, Н.А. Умов, К.Э. Циолковский, В.И. Вернадский, А.Л. Чижевский, Н.Ф. Федоров, А.К. Горский, Н.А. Сетницкий, Н.Г. Холодный, В.Ф. Купревич, А.К. Манеев, Е.Л. Прасолова и др., отчетливо сочетаются с современными тенденциями модернизации образования в РФ, основанными на постулатах саморазвития личности в плане стимулирования личностного роста, формирования способности и готовности к самопознанию, свободному саморазвитию и целенаправленному самосовершенствованию в целях изменения своего «Я», снижения нарастания рисков, проявляющихся в процессе социализации подрастающего поколения.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Взгляды представителей русского космизма актуальны в свете тенденций модернизации современного образования в РФ и едины в том, что: рассматривают личность учащегося как самоценность, экзистенциальную сущность; отдают приоритет в развитии личности самопроцессам (самопознание, саморазвитие, самоактуализация, самосовершенствование, самопрогнозирование); признают ведущую роль в социализации и воспитании личности формирования духовно-нравственных ценностей, смысла-жизненных ориентаций; имеют условно-позитивный взгляд на личность учащегося, которая вызывает необходимость создания благоприятных условий для актуализации и развития потенциальных возможностей человека.

Названные идеи в различных сочетаниях можно найти как в дополнительном космическом образовании, построенном на идеях возвращения в личности мировоззренческой основы, духовного начала, так и в других современных концепциях личностно-ориентированного образования, развивающего обучения, гуманистического воспитания, психолого-педагогического сопровождения саморазвития личности.

В завершение статьи хочется привести высказывание К.Э. Циолковского. На вопрос: «Каким должно быть образование, чтобы оно смогло выполнить свою главную функцию – воспитать «совершенного человека», гражданина, заложить в нем те высшие культурные, духовные и нравственные ценности, которые он понесет потом в Космос?» – ученый дал ответ: «Сфера образования, школа, – как подчеркивал Циолковский, – только тогда сможет выполнить свою человекосозидающую функцию, когда ее усилия, ее аксиологические приоритеты будут направлены на формирование гуманистически ориентированной личности, «гражданина Вселенной», имеющего «высшую точку зрения» и руководствующегося ею в своей активно-преобразующей деятельности» [19].

Идеи К.Э. Циолковского и других ученых-космистов актуальны, содержательно и идеологически близки к пониманию сопровождения саморазвития детей как современного направления развития образования и имеют широкие возможности их реализации в условиях дополнительного космического образования как образования, предоставляющего максимум условий и возможностей для возвращения в ребенка мировоззренческой основы, развития космического мышления, которое в будущем

предопределяет, как говорил великий педагог, ученый-космист К.Э. Циолковский, формирование высокодуховной личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007. 528 с.
2. Демакова И.Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика. М.: Новый учебник, 2003. 256 с.
3. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования // Вопросы психологии. 2007. № 4. С.16–23.
4. Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России / отв. ред. В.С. Магун. М.: Ин-т социологии РАН, 2006. 327 с.
5. Иванова И.В. Неформальное образование – инвестиции в человеческий капитал // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 390. С.179–184.
6. РФ. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012.
7. Хуторской А.В. Педагогика русского космизма // Частная школа. 1993. № 2. С. 11–22.
8. Иванова И.В. Сопровождение саморазвития детей младшего школьного возраста в системе дополнительного космического образования // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2015. Т. 135. № 1. С. 95–104.
9. Иванова И.В. Сопровождение саморазвития подростков в дополнительном космическом образовании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 68–71.
10. Иванова И.В., Шульман М.Г. Научные представления о саморазвитии личности: философский аспект // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 3. С. 57–60.
11. Пшеничнер Б.Г., Яценко С.П. Космическое образование школьников. М.: МГТДиУ, 2000. 40с.
12. Холодный Н.Г. Мысли натуралиста о природе и человеке // Русский космизм: Антология философской мысли. М.: Педагогика-Пресс, 1993. С. 332–344 с.
13. Ассаджоли Р., Ферутто П., Йоуменс Т., Крэмpton М. Психосинтез: теория и практика. М.:РЕФЛ-бук, 1994. 311 с.
14. Одоевский В.Ф. 4338 год // Русский космизм: Антология философской мысли. М.: Педагогика-Пресс, 1993. С. 36.
15. Касаткина С.Н. Антропокосмическая концепция воспитания К.Э. Циолковского. Калуга, 2010. 200 с.
16. Вентцель К.Н. Религия творческой жизни. Проблема космического воспитания // Свободное воспитание. 1993. № 2. С. 12–13.
17. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). М.: Прометей, 2010. 1088 с.
18. Прасолова Е.Л. Основы систематизации идей и концепций космического воспитания в теории бинарности культуры образования // Чижевский и образование: сборник научных трудов и материалов. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2000. С. 243–244.
19. Циолковский К.Э. Какой тип школы желателен? // Архив РАН. Ф. 555. Оп. 1. Д. 386. Л. 1.

ADDITIONAL SPACE EDUCATION IN THE CONTEXT OF EDUCATION SYSTEM
MODERNIZATION IN THE RUSSIAN FEDERATION

© 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 article considers the additional space education as education, combines variability and ideological basis of personality-oriented educational process, which ensures maximum unity conditions and opportunities for nurturing a child of value and meaning, spiritual and moral foundations of human development. The article is based on a theoretical analysis of modern trends in the modernization of the education system in the Russian Federation in relation to the ideas of Russian scientists cosmists in space education.

Keywords: social risks, modernization of the education system, variability, additional space education, self-development, spiritual and moral development of the personality, value and meaning.

УДК 37.013

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ОЦЕНИВАТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ У МАГИСТРОВ

© 2015

З.К. Каргиева, доктор педагогических наук, профессор межфакультетской кафедры педагогики и психологии

Н.М. Мкртычева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики и астрономии
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация. В последнее время одним из наиболее значимых направлений в сфере образования является изучение и оценка образовательной среды. Данное направление позволяет решать целый ряд практических задач, стоящих перед работниками образовательных учреждений: определять уровень развития обучающихся и уровень их учебных достижений, выявлять доминирующие причины их неуспеваемости и нарушений в личностной сфере; дифференцировать процесс обучения и реализовывать в нем идеи индивидуального подхода. Ввиду того что образовательная парадигма сегодняшнего дня требует формирования новой модели педагога – педагога-исследователя, педагога-новатора, педагога с высокой профессиональной мобильностью, готового к развитию собственной индивидуальности, необходимо изучить степень сформированности необходимых для экспертной оценки образовательной среды компетенций у магистрантов, понимая под данным понятием интегративное свойство личности, включающее общекультурные и общепрофессиональные компетенции, практический опыт и совокупность профессионально важных качеств, обеспечивающих готовность к осуществлению экспертной оценки образовательной среды и развитию ее структурных компонентов.

Ключевые слова: магистрант, образовательная среда, оценка образовательной среды, результаты оценки образовательного пространства, образовательный процесс.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В обобщенном виде предмет экспертной оценки образовательной среды представлен в следующем определении: «Экспертная оценка – это оценка функциональной эффективности структурных компонентов образовательной среды и проектирование их развития». Необходимость проведения подобной оценки связана, прежде всего, с организацией контрольно-проверочных процедур при аттестации и аккредитации образовательных учреждений, аттестации педагогических работников и руководителей образовательных учреждений. В качестве экспертов, как правило, выступают методисты-эксперты, владеющие всеми, применяемыми при выполнении данного вида работ, современными технологиями.

В этой связи необходимо в условиях магистратуры формировать у студентов готовность видеть и оценивать функционирование и развитие образовательной среды учреждения как целостного компонента образовательной системы. Их необходимо научить оценивать организацию и результаты учебного процесса; определять уровень взаимоотношений между субъектами данного процесса; эффективно организовывать воспитательный процесс; диагностировать уровень развития и эффективность образовательной среды в целом.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В настоящее время широкое распространение получило изучение педагогического потенциала образовательной среды. В психолого-педагогической литературе наряду с термином «образовательная среда» начали использовать такие понятия, как «среда образовательного учреждения», «об-

учающая среда», «школьная среда», «внутришкольная среда», «образовательное пространство» (М.И. Бекоева [1], Г.Н. Дегтярева [2], З.К. Каргиева [3], Н.Б. Ромаева [4], В.И. Слободчиков, Б.А. Тахохов [5], Т.С. Шеховцова [4] и др.). Приемы и технологии проектирования образовательной среды – тема изучения коллектива ученых и педагогов, психологов-практиков Института педагогических инноваций РАО (Н.Б. Крылова, М.М. Князева, В.И. Слободчиков В.А. Петровский, и др.). Воздействие образовательной среды на развитие личности – тема исследования В.А. Бухвалова [6], В.А. Козырева [7], Я.Г. Плинер [6], В.В. Рубцова; проектированию, моделированию, диагностике и ее экспертизе посвящены труды С.Д. Дерябо, В.И. Панова, В.А. Ясвина [8]; вопросы типологизации образовательной среды различных учебных заведений стали предметом изучения Г.Ю. Беляева, Т.Е. Джагаевой [9], А.А. Коростелева [10], Н.М. Мкртычевой [11], В.А. Ясвина [8], М.И. Мазур, Л.Л. Редько, В.И. Слободчикова и др.

Придерживаясь точки зрения В.А. Ясвина, считаем, что «...образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса и межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия» [5]. Подобная среда является отражением объективной пространственно-временной реальности и несет на себе отпечаток мировоззрения организаторов образования. Ее, согласно подходам Л.С. Кодзаевой [12] и С.В. Тарасова [14], можно классифицировать по стилю взаимодействия; уровню системной организации; способу организации; характеру отношения к социальному опыту и его передаче; степени творческой активности и характеру взаимодействия с внешней средой.

Формирование целей статьи (постановка задания). На наш взгляд, при всей жизнеспособности описанных

подходов, образовательную среду любого учебного заведения необходимо рассматривать как целостную систему, обеспечивающую формирование, развитие, воспитание и социализацию человека. В реальной жизни типы образовательной среды, как известно, реализуются через ее структуру и компоненты, среди которых наиболее значимыми являются пространственно-семантической, содержательно-методической, социальный и коммуникативно-организационный.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Исходя из задач исследования, рассмотрим исторические подходы к сущности образовательной среды. Понятие «педагогика среды» зародилось в 1920 году, а его основателем принято считать С.Т. Шацкого, а впоследствии П.Ф. Лесгафт разработал концепцию средовой типологии детей.

Педагогика среды – конгломерат различных концепций средовой обусловленности личности и стратегий использования возможностей среды в педагогическом процессе (М.Я. Басов, Л.С. Выготский, З.К. Каргиева, В.А. Козырев, Т.С. Шеховцова, Н.Б. Ромаева, Б.А. Тахохов, М.И. Мазур, В.И. Слободчиков, С.Т. Шацкий и др.). А в рамках педагогической среды рассматривалась социализация личности в общественной среде, организация воспитательного пространства внутри образовательного учреждения и участие ее коллектива в преобразовании данной среды. Учеными были разработаны различные варианты осуществления технологии организации среды. С.Т. Шацкий предлагал подбирать педагогические кадры и группировать дидактический материал; М.Я. Басов – вовлекать в среду рабоче-крестьянскую молодежь; М.М. Бахтин – раскрывать в среде потенциальное слово, превращая его в смысловой контекст. При столь разных подходах все ученые того времени были убеждены в полезности окультуривания среды, предлагали использовать ее в качестве источника формирования личности. В своих работах они используют понятия «среда» и «воспитание» как идентичные.

В последующий период времени данное понятие исчезает из профессионального лексикона педагогов. В 1940 – 1950-е годы в отечественной науке происходит их разделение. В 70 – 90-е годы XX века расширение средовой проблематики происходит благодаря использованию системного подхода в педагогике; категорию «взаимодействие» начинают рассматривать в качестве доминирующего принципа развития коллектива и личности. Среда становится фактором взаимодействия, а не воспитания. Именно в этот период эффективность взаимодействия со средой многие педагоги стали рассматривать в зависимости от реализации воспитательных функций, характера влияния среды и участия коллектива в ее совершенствовании.

Разделяя мнение В.А. Козырева [7] и С.А. Скворцова [13], считаем, что особого внимания заслуживают основные характеристики социального компонента образовательной среды: взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов образовательного процесса существующими взаимоотношениями; преобладание в них позитивного настроения; авторитетность руководителей; степень участия всех субъектов в управлении образовательным процессом; сплоченность и сознательность их; продуктивность взаимодействия в процессе обучения.

Проведенный анализ понятия «образовательная среда» позволил в дальнейшем определить место исследуемого понятия в системе категориальных отношений; выявить педагогический потенциал и возможности его использования в процессе становления личности; определить уровни и выявить психологические закономерности восприятия образовательной среды.

Особая роль в этом процессе, как отмечает С.В. Тарасов, принадлежит компетенциям экспертной оценки образовательной среды как результату профессиональной подготовки магистров (подобный подход

был продиктован управленческим характером их дальнейшей деятельности) [14]. При этом, на наш взгляд, понятие «экспертная оценка» следует применять для определения сущности экспертизы; рассматривать его как некий способ изучения, основанный на суждениях и оценке специалистов (экспертов) и качества исследуемого продукта, соответствия последнего требуемой норме.

Подобный подход позволил констатировать: содержательный аспект данной дефиниции заключается в установлении соответствия (несоответствия) образовательной среды образовательного учреждения созданию условий для развития физических, познавательных и личностных способностей обучающихся, актуализации их внутреннего мира, личностного роста, самореализации и становления их самосознания [15-24]. В рамках исследования сущности экспертной оценки образовательной среды была разработана структура экспертной оценки образовательной среды общеобразовательной школы и вуза, как элемента управления: определены цель, задачи, методы, показатели, критерии, результаты и основные этапы.

Основываясь на том, что в настоящее время организация качественного образования происходит посредством постепенной переориентации его с трансляции знаний и формирования навыков на овладение студентами магистратуры педагогическими компетенциями в процессе решения теоретических и практических задач, лежащих в основе их профессиональной компетентности, выделили необходимый для этого набор компетенций; посчитали, что помимо знаний, умений и навыков, в их структуру должны входить мотивационная сфера, опыт и профессионально важные качества личности, обеспечивающие полноценную ее реализацию в дальнейшей профессиональной деятельности.

Так как реалии сегодняшнего дня требуют формирования нового типа педагога – педагога-исследователя, педагога-творца, готового в процессе педагогической деятельности к развитию собственной индивидуальности, исследовали степень сформированности необходимых для экспертной оценки образовательной среды компетенций у студентов магистратуры, понимая под данным понятием интегративное свойство личности, включающее систему знаний, умений, мотивов, практического опыта и совокупность профессионально важных качеств, обеспечивающих готовность к осуществлению экспертной оценки образовательной среды и развитию ее структурных компонентов, разработке рекомендаций по повышению качества образования.

Учитывая, что компетенция экспертной оценки образовательной среды является качественной характеристикой уровня подготовленности магистранта к управленческой деятельности, определили показатели профессионализма как особого интегративного свойства личности и элементы профессионально-педагогической компетентности. Понимая под процессом формирования компетенции экспертной оценки образовательной среды у магистрантов систематизированное накопление в его содержании позитивных количественных и качественных изменений, позволяющих эффективно осуществлять ее экспертную оценку в любом образовательном учреждении, рассмотрели теоретические основы данного процесса с позиций системного, деятельностного, комплексного и компетентностного подходов. Обозначенные научные подходы позволили выработать план формирования умения оценивать образовательную среду у магистров: сформулировать цель и задачи; предложить в качестве темы одной из лекций курса «Педагогика высшей школы» тему «Экспертная оценка образовательной среды»; разработать методическое сопровождение к ней. Данный курс должен быть обязательно многофункциональным, играть мотивирующую, организующую, содержательную и процессуальную роль в формировании компетенции экспертной оценки

образовательной среды у магистрантов; обеспечивать интеграцию всех используемых в обучении элементов. Подобный подход усилил профессиональный компонент подготовки будущих специалистов; создал установку на усвоение ими знаний экспертной оценки образовательной среды; наполнил содержанием специальным образом подобранную систему заданий для самостоятельной работы, обеспечил формирование компетенции экспертной оценки образовательной среды и преемственность на всех этапах их профессионального становления. Разработанный комплекс заданий для самостоятельной работы научил магистрантов анализировать и решать проблемные ситуации, адекватные реальным ситуациям экспертного оценивания. Вспомогательные средства в виде творческих заданий (мини-сочинения, эссе, составление анкет или экспертного заключения и т. д.), содержание которых имело вариативный характер и учитывало специфику специальности и изучаемой дисциплины, индивидуальные особенности каждого из них, способствовали развитию их операционной и интеллектуальной гибкости, оригинальности мышления, научили их оперативно принимать решения в нестандартных экспертных ситуациях. Кроме того, подобная организация самостоятельной работы позволила преподавателю определить уровень владения магистрами компетенциями экспертной оценки образовательной среды на основе сравнения имеющихся на начальном этапе знаний с конечным результатом; осуществить обратную связь, получить и проанализировать информацию о ходе образовательного процесса, скорректировать его дальнейшую деятельность.

Для успешности протекания изучаемого процесса, на наш взгляд, необходимо выполнение следующих психолого-педагогических условий: формирование компетенции экспертной оценки образовательной среды у магистрантов необходимо осуществлять через развитие у них мотивации и включение их в процесс самоанализа, который следует реализовывать на практике посредством использования комплекса диагностических методик и тестов; организация в процессе обучения процесса самопознания создаст установку на совершенствование в области экспертного оценивания и позволит достигнуть успеха.

Таким образом, приобретенные знания о потенциале образовательной среды и его составляющих позволят магистрам проводить ее экспертную оценку, направят их на решение определенных задач того или иного образовательного учреждения через реализацию возможностей, создаваемых этой средой; будут способствовать эффективному личностному саморазвитию всех субъектов образовательного процесса.

Предложенная методика – один из возможных рабочих педагогических инструментариев магистра, позволяющих ему оценивать качество образования и выявлять тенденции развития локальной образовательной среды в соответствии с требованиями общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 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.
2. Дегтярева Г.Н. Формирование профессиональной компетентности экспертной оценки образовательной среды у магистров // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2. С. 163–168.
3. Каргиева З.К. Повышение конкурентоспособности современной высшей школы как необходимая составляющая системы подготовки кадров // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. 2012. № 4. С. 122–124.
4. Шеховцова Т.С., Ромаева Н.Б. Организационно-педагогические условия обучения будущих учителей педагогическому прогнозированию // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2012. № 4. С. 68–74.
5. Тахохов Б.А. Педагогические основы построения современной модели специалиста // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. 2012. № 1. С. 131–137.
6. Бухвалов В.А., Плинер Я.Г. Педагогическая экспертиза школы. М.: Педагогический поиск, 2001. 159 с.
7. Козырев В.А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета: сущность, модель, проектирование. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 328 с.
8. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды // Библиотека журнала «Директор школы». 2008. № 2. С. 39–47.
9. Джагаева Т.Е. Инновационные процессы в университетской деятельности республики // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 73–75.
10. Коростелев А.А. Современные подходы к моделированию технологии аналитической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 334–337.
11. Мкртычева Н.М. Приоритетные направления подготовки специалистов в высшей школе // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2013. № 4. С. 48–55.
12. Кодзаева Л.С., Мкртычева Н.М. Современная оценка качества высшего образования // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2014. № 5. С. 20–23.
13. Скворцова С.А. Педагогические условия формирования компетентности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 151–153.
14. Тарасов С.В. Образовательная среда и развитие школьника. СПб.: ЛОИРО, 2003. 139 с.
15. Бекоева М.И. Формирование профессиональной компетентности магистранта – будущего педагога на основе практико-ориентированного подхода // Nauka-Rastudent.ru. 2015. № 3. С. 13.
16. Тахохов Б.А., Отиева Р.Г. Индивидуализация обучения в современной высшей школе // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. 2012. № 2. С. 156–162.
17. Лесите Э.Ю., Павлова Е.В. Формирование толерантности студентов социальной сферы в поликультурной образовательной среде вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 79–81.
18. Ярыгин А.Н., Аниськин В.Н., Добудько Т.В. Анализ основных проблем и особенностей современной информационно-образовательной среды // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 3. С. 343–346.
19. 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.
20. Назмиева Э.И. Гуманитарная образовательная среда как фактор совершенствования иноязычной подготовки студентов вуза // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 81–84.
21. Ярошинская Е.А., Коростелева Е.Ю. Особенности педагогического проектирования образовательной среды профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3 (25). С. 457–461.
22. Бикеев И. и. Модель организации научной работы в молодом вузе // Высшее образование в России. 2007. Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2 (21)

№ 9. С. 52-58.

23. Коростелев А.А., Пчельников А.А., Ярыгин А.Н. Моделирование инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды, обеспечивающей качество сформированности инновационной готовности будущих специалистов // Известия Самарского

научного центра Российской академии наук. 2006. № S2-2. С. 44-47.

24. Смолук И.А. Трансформация образовательной среды в условиях кредитно-модульной системы организации учебного процесса // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 29-32.

FORMATION APPRECIATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT MAGISTER

© 2015

Z.K. Kargieva, doctor of education, professor interdepartmental department of pedagogy and psychology
N.M. Mkrtycheva, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
department of physics and astronomy
North-Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)

Abstract. Recently, one of the most important trends in the field of education is the study and evaluation of the educational environment. This area allows us to solve a number of practical problems facing employees of educational institutions: to determine the level of development of students and their level of educational achievements, identify the dominant causes of their failure and irregularities in the personal sphere; differentiate the learning process and to implement it the idea of an individual approach. Given that today's educational paradigm requires the formation of a new model of teacher - the teacher-researcher, teacher and innovator, educator with the high professional mobility, ready to develop their own personality, it is necessary to examine the degree of formation necessary for the expert evaluation of the educational environment competences of undergraduates, understanding According to the concept of integrative property of the person, which includes the general cultural and general professional competence, experience and a set of professionally important qualities to ensure readiness for the implementation of the peer review of the educational environment and the development of its structural components.

Keywords: undergraduates, educational environment, evaluation of the educational environment, the results of evaluation of the educational environment, the educational process.

УДК 334.7:37(045)

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ КООПЕРАЦИИ

© 2015

А.И. Карманчиков, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеинженерных дисциплин
Н.П. Шамаева, кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики
Удмуртский государственный университет, Ижевск (Россия)

Аннотация. Формирование прогностического мышления и культуры кооперации являются актуальной проблемой становления гражданского общества. В статье рассматривается научно-производственная кооперация, где наряду с промышленными предприятиями принимают участие научно-исследовательские организации и высшие учебные заведения. Утверждается что это не только объединение усилий всех участников данного процесса, но и обеспечение принятия наиболее эффективных решений с точки зрения использования ограниченных ресурсов. Доказывается тезис о промышленной кооперации как одной из наиболее эффективных форм объединения усилий независимых фирм, что позволяет не только получить прибыль, но и выдержать острую конкурентную борьбу. Анализируется феномен промышленной кооперации, ибо она источник не только индивидуальной прибыли, но и коллективной выгоды. В основе этого явления – объединение усилий всех ее участников.

Ключевые слова: прогностическая компетентность, формирование культуры, научно-производственная кооперация, теория игр, транзакционные издержки.

На современном этапе развития информационно-го общества актуальным становится прогностическая компетентность, умение использовать широкие информационные возможности для устранения любых форм манипуляции со стороны тех, кто предлагает различную продукцию, пытается оказывать определенные услуги. Образование в экономических областях предусматривает формирование определенных навыков объективного восприятия предстоящих событий, прогностической компетентности, культуры коммуникации, взаимодействия. Возможность избежать открытой формы обмана потребителей дает формирование банка доступной информации о различных формах мошенничества, что вынуждает руководителей фирм искать всё новые формы получения прибыли, одной из таких форм является кооперация, объединение усилий различных фирм. Формирование приемлемой для общества культуры кооперации является актуальной задачей настоящего времени.

Для формирующегося гражданского общества актуальным становится формирование прогностической компетентности, объективного восприятия действительности и предстоящих событий, процессов. Если рассматривать экономику как процесс с двусторонним движением, то необходимо учитывать интересы не только производителя, но и потребителя. Конкуренция должна выполнять важную роль в удовлетворении интересов потребителя. Кооперация может рассматривать-

ся как одна из форм содействия честной конкуренции. Формирование возможности получения достоверной и своевременной информации о продукции, о системе взаимоотношений в процессе её производства позволяет потребителю избегать различных схем мошенничества, вынуждая производителя действовать в рамках законодательства, существующей культуры кооперации. Позитивные аспекты кооперации позволяют более эффективно распределить и использовать имеющиеся материальные, финансовые и человеческие ресурсы, углублять специализацию, повышать качество продукции и услуг. Снижение себестоимости продукции позволяет сохранять цены на прежнем уровне или допустить некоторое их снижение при росте общего объема производства. Потребитель готов принять во внимание объективные причины повышения стоимости продукции и услуг, однако совершенно не приемлемы случаи различного рода прямого и скрытого обмана, манипуляции с завышением цен за счет недостаточной информированности потребителя.

Если рассмотреть объективно обоснованную стоимость товара или услуги с учетом интересов производителя и потребителя, то можно выделить четыре зоны. Вертикальная ось **И** (см. рисунок 1) показывает достоверную информацию (технические характеристики, качество, себестоимость...) о товаре, то, что важно потребителю, и горизонтальная ось **П** отражает реальную прибыль производителя, то, что интересует пред-

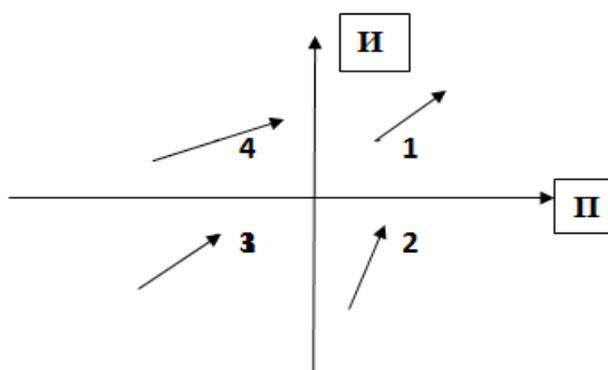


Рис. 1. Взаимосвязь достоверности информации о продукции, полученной потребителем, и прибылью, получаемой производителем

Первая зона – это область достоверной информации с положительной прибылью, к этому стремится и потребитель, и производитель. Конечно, каждый стремится увеличить свою составляющую. Потребитель поднимает свои требования, а производитель добивается повышения прибыли. Повышение качества и других характеристик продукции привлекает потребителя, увеличивает число продаж, влечет повышение прибыли, – это естественный процесс, нормальное, прогнозируемое развитие ситуации. В этой зоне должны находиться все торговые соглашения между потребителем и производителем товаров и услуг. Однако существуют и другие области.

Вторая зона должна исключаться из всей системы экономических взаимоотношений в правовом государстве, потому что иногда наблюдается прямой обман потребителя и извлечение не трудовых доходов. Недостаток информации может вызвать недоверие потребителя и, как следствие, снижение прибыли. Однако если достоверность и объективность информации будет повышаться, потребитель будет понимать, что ему предлагают приобрести, то взаимоотношения будут приобретать приемлемые социальные формы и ситуация переместится в первую зону.

Особенности третьей зоны заключаются в том, что она не нужна потребителю и производителю. Важен дальнейший путь развития, каким будет переход. Наиболее оптимальным будет процесс перехода непосредственно в первую зону, что возможно, если учитываются интересы и потребителя, и производителя.

Четвертая зона – не выгодна производителю, однако в дальнейшем, когда прибыль станет положительной, она может компенсировать все потери. Стрелки отражают оптимальное направление необходимых преобразований.

Культура кооперации в производстве товаров и услуг должна учитывать, на каком этапе, в какой зоне находится система взаимоотношений. В гражданском обществе должна быть исключена коррупция в различных формах её проявления, однако этого не достаточно для формирования оптимальных форм взаимоотношений между производителем и потребителем. Если потребитель не будет прикладывать соответствующие усилия для понимания ситуации, прогнозирования её развития, то он надеется на то, что кто-то его «выведет» в первую зону. Такая позиция не приемлема для нормального, здравомыслящего человека, это удел тех, кто ещё не освоил необходимые компетенции. Предприятия или их объединения, заботящиеся о долгосрочной перспективе, вынуждены стремиться к тому, чтобы система взаимоотношений с потребителем находилась в первой зоне. Информация о товарах и услугах должна быть объективной, полной и в открытом доступе для потребителя.

В нашем исследовании более детально рассмотрены аспекты кооперации как одного из базовых условий по-

ступательного развития экономики и повышения её эффективности. Формирование такого отношения к культуре кооперации важно со стороны потребителя и тех, кто предлагает продукцию.

Самые известные теории поведения фирмы в первую очередь рассматривают цели отдельно взятых индивидов и коллективов, которые функционируют внутри фирмы. В отличие от ортодоксальных моделей фирмы, основанных на предположении, что фирма стремится к максимизации прибыли при минимальном риске, поведенческие модели принимают во внимание мотивы поведения менеджеров и других категорий работников фирмы. В мелких фирмах в качестве принципиальных ограничителей могут выступать как стремление к комфортной легкой жизни, так и желание остаться хозяином своего дела. В более крупных фирмах – желание управленческого персонала существенно повысить свои доходы или желание создать особо крупную фирму, что может быть обусловлено как стремлением к власти, так и соображениями престижа. Это, в свою очередь, может сопровождаться стремлением не к максимизации прибыли, а увеличению оборота фирмы. Кроме того, зачастую недостаток информации часто вынуждает руководство фирмы стремиться не к максимизации каких-либо показателей, а просто к достижению удовлетворительных результатов, которые позволяют не допустить ситуации банкротства фирмы [1].

Мы считаем, что рассмотрение любого процесса кооперации изначально предполагает изучение основополагающей теории кооперативной системы, авторство которой принадлежит Честере Барнарду. Его книга «Функции руководителя: власть, стимулы и ценности в организации» была опубликована в 1939 г., в ней была рассмотрена фундаментальная проблема совершенствования функционирования организации [2].

Следует отметить, что данная работа была опубликована в тот период, когда экономика и общество США только-только приходили в себя после Великой депрессии 1929 – 1933 гг. Кризис поставил под вопрос само существование рыночной экономики. Многим стало понятно, что те приоритеты, которые были основополагающими в американской экономике на протяжении XIX – первой трети XX в., должны быть существенным образом пересмотрены и подвергнуты корректировке.

В своей книге Ч. Барнард доказывает, что данное совершенствование предполагает следующее:

- во-первых, различные структурные подразделения организации должны быть готовы к кооперации. Однако такая готовность не возникает сама по себе. На практике это означает, что руководители этих структурных подразделений, а в идеале и сами работники должны четко осознавать необходимость кооперации, быть уверенными в её эффективности как для их подразделения, так и для организации в целом;

- во-вторых, должны быть разработаны и четко исполняться межведомственные инструкции, регулирующие взаимодействие между структурными подразделениями внутри организации. Хорошо известно, что самая прекрасная идея может быть загублена именно нежеланием или невозможностью исполнять инструкции;

- в-третьих, организация должна создать систему обучения персонала, которая будет способствовать объективно обоснованному обновлению управленческого корпуса. Это вынужденная и достаточно жесткая мера является абсолютно необходимой, так как в ситуации отсутствия конкуренции за свое рабочее место руководители структурных подразделений постепенно утрачивают заинтересованность в самосовершенствовании. Рано или поздно это приводит к деградации управленца и в случае возникновения каких-то непростых ситуаций может привести к принятию ошибочного решения. В некоторых случаях речь идет о профессиональных ошибках управленцев, что свидетельствует именно об их низком квалификационном уровне.

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ КООПЕРАЦИИ

По Ч. Барнарду, «формальная организация – это такой тип кооперации усилий людей, который носит сознательный, преднамеренный и целевой характер. В наши дни такая кооперация повсеместна и неизбежна, и в силу этого ей обычно противопоставляют исключительно «индивидуализм», как если бы других процессов кооперации не существовало. К тому же многое из того, что мы считаем надежным, предсказуемым и стабильным, столь явно представляет собой результат организованных усилий, что возникает представление, будто бы в норме организованные усилия сопряжены с успехом, а неудача организации – это отклонение от нормы» [2].

Таким образом, формальная организация – это осознанный и целенаправленный вариант кооперации усилий работников в целях достижения максимального эффекта от своей профессиональной деятельности. Многие организации несут убытки и терпят банкротство в силу различных обстоятельств, связанных с их внутренней средой. Однако главной причиной гибели организации является внешняя среда. Именно неспособность организации эффективно функционировать в условиях динамичной и достаточно агрессивной внешней среды предопределяет негативный конечный результат ее деятельности. Однако этого можно в значительной степени избежать, если сама организация постоянно корректирует собственную внутреннюю среду с учетом изменений, происходящих во внешней среде.

Пристального внимания заслуживает утверждение Ч. Барнарда, согласно которому любая организация, которая занимается хозяйственной деятельностью и преследует цель получения прибыли либо получения какого-либо иного положительного результата, не может быть ограничена только определенной группой лиц, занятых в этой организации. Он считал, что к организации могут быть причислены те лица, которые в той или иной степени заинтересованы в положительном конечном итоге ее работы: поставщики сырья и полуфабрикатов, торговые посредники, потребители готовой продукции, держатели акций данной организации. Это очень важно по той причине, что выстраивается логическая цепочка лиц, которые в хорошем смысле слова «обречены» кооперировать (координировать) собственные действия для получения положительного конечного результата от деятельности организации. Любой, даже незначительный, сбой в этой цепочке заинтересованных лиц может самым негативным образом повлиять на всю организацию.

Особенно Ч. Барнард подчеркивает роль руководителя организации, который выступает в качестве координатора действий всех заинтересованных лиц: «Коммуникативная функция руководителей, помимо прочего, предполагает поддержание неформальной руководящей организации как существенного средства коммуникации» [2]. Именно руководитель принимает решения о совместных (кооперативных) действиях, когда не представляется возможным достичь требуемого результата, действуя в одиночку. Успех кооперации усилий отдельных участников определяется двумя факторами: во-первых, это эффективность, что на практике означает достижение организацией поставленных целей; во-вторых, это действенность, то есть удовлетворение индивидуальных запросов отдельно взятых личностей, задействованных в хозяйственной деятельности данной организации.

Именно эти цели определяют функции управления в организации:

- четкое определение целей организации на основе по возможности точного прогноза изменения внешней и внутренней среды;
- формирование эффективной системы управления организацией, включая получение и передачу информации. При этом информация должна идти не только сверху вниз, но и снизу вверх, а также по горизонтали. Только в этом случае можно рассчитывать на положительный конечный эффект всей хозяйственной деятель-

ности организации;

- разработка системы стимулов, а в идеале – мотивации персонала, который должен четко осознавать, что его личный уровень жизни зависит от достижения тех целей, которые поставила организация.

В работе Ч. Барнарда кооперация представляет собой не абстрактную идеологическую установку, предполагающую достижение «светлого» будущего. Наоборот, это реальная модель, предполагающая объединение усилий различных участников хозяйственной деятельности организации по достижению заранее определенных целей с учетом возможных изменений во внешней и внутренней среде. Положения данной теории вполне применимы и по отношению к нескольким организациям (фирмам), которые кооперируют (объединяют) свои усилия для достижения требуемого конечного результата. Точно так же и в научно-производственной кооперации, где в совместном проекте принимают участие фирмы, исследовательские организации и высшие учебные заведения.

Достаточно много внимания уделяется проблемам кооперации в институциональной и неинституциональной трактовках экономической теории. Согласно данным трактовкам промышленная кооперация может быть рассмотрена как одно из состояний возможного равновесия организаций (фирм) в процессе рыночного взаимодействия. Известно, что в институциональной экономике формальные модели строятся при помощи игр, которые предполагают следующие допущения:

- может существовать несколько точек равновесия;
- точки равновесия могут не совпадать с точками оптимума по Парето;
- точки равновесия может вообще не быть.

Теория игр была сформулирована в книге Дж. фон Неймана и О. Моргенштерна «Теория игр и экономическое поведение», которая была опубликована в 1944 г. [3]. Теория игр рассматривает ситуации, в которых поведение экономических агентов находится во взаимной зависимости. Это означает, что решение одного из агентов обязательно окажет влияние на поведение и решения других экономических агентов. Данное положение имеет самое прямое отношение к кооперативным играм, когда между экономическими агентами возможен обмен информацией и создание коалиций. Именно таким образом на практике строятся отношения между фирмами, которые участвуют в разработке и реализации проектов, требующих объединения (кооперации) усилий всех участников. Кроме того, промышленная кооперация позволяет добиваться уменьшения транзакционных издержек.

Следует согласиться с мнением А.Н. Булатова, который отмечает, что традиционная трактовка промышленной кооперации в соответствии с положениями неоклассической теории не в состоянии полностью объяснить феномен промышленной кооперации как системы социально-экономических отношений или своеобразного института [4].

Теория игр выделяет четыре проблемы, которые возникают в процессе взаимодействия экономических агентов: координации, совместности, кооперации и справедливости. Причем проблема кооперации рассматривается применительно к ситуации, когда существует единственная ситуация равновесия по Нэшу, но она при этом по Парето – не оптимальна. Равновесие по Нэшу – это ситуация, в которой ни один из игроков не может увеличить свой выигрыш в одностороннем порядке, меняя свой план действий. Таким образом, стратегия каждого из игроков является лучшим ответом на действия другого игрока, то есть это равновесие игрока максимумом полезности в зависимости от действий другого игрока. Равновесие по Парето – это ситуация, когда нельзя улучшить положение ни одного из игроков, не ухудшая при этом положение другого.

Необходимо упомянуть равновесие по Штакельбергу – это ситуация, когда ни один из игроков не может уве-

личить свой выигрыш в одностороннем порядке, а решения, принимаемые одним игроком, становятся известны другому игроку. Данный вид равновесия возникает в том случае, когда существует временной лаг в принятии решений участниками игры. Данный вид равновесия соответствует максимуму полезности игроков в условиях не одновременности принятия решений. Данный вид равновесия существует всегда, в этом его принципиальное отличие от равновесия по Нэшу [5].

Равновесие по Парето в наибольшей степени соответствует ситуации промышленной кооперации, так как данный процесс однозначно предполагает взаимную ответственность всех участников. В противном случае достижение требуемого результата становится невозможным в принципе. Это очень важно, так как процесс промышленной кооперации становится эффективным только при объединении усилий всех участников процесса и недопущении в любом виде оппортунистического поведения. Последнее условие является наиболее трудным для реализации на практике. В первую очередь здесь надо вести речь о странах, которые находятся на стадии формирования открытых и эффективных институтов (например, Россия, Китай, страны Восточной Европы).

Для нашей страны характерной является точка зрения, согласно которой в качестве такого института может и должно выступать государство. Это имеет глубокие исторические корни, когда, действительно, государство как институт выступало в качестве гаранта. Однако необходимо отметить, что государство, выступающее в качестве гаранта, имеет свои очевидные как достоинства, так и недостатки. Однако, по-нашему мнению, для стран типа России или Китая, где в среде чиновничества крайне живучи традиции преследования и удовлетворения собственных материальных, карьерных и иных интересов, государство может играть роль такого гаранта только с очень большими оговорками. Можно назвать огромное количество примеров, когда чиновники, выступающие от имени государства, напрямую и крайне жестко вмешиваются в решение очень многих вопросов, связанных с распределением ресурсов и реализацией каких-то проектов, связанных, в том числе и с промышленной кооперацией.

В идеальном случае для того, чтобы государство могло выступать в качестве института, предоставляющего гарантии, для эффективного становления и развития промышленной кооперации требуется очень жесткая, действенная и оперативная система контроля. Только

при наличии такой системы можно в какой-то степени надеяться на недопущение ситуации конфликта интересов между промышленными и иными предприятиями, задействованными в процессе промышленной кооперации [6]. Кстати, как свидетельствует опыт современного Китая, даже наличие такой системы, которая предусматривает наказание для чиновников, вплоть до смертной казни, не останавливает чиновников от совершения противоправных действий.

Таким образом, формирование прогностического мышления, соблюдение норм культуры кооперации, системы взаимоотношений в процессе производства товаров и услуг повысят доверие потребителя к фирмам-производителям, взаимопонимание между ними. От этого выиграют обе стороны. В процессе кооперации, формирования взаимоотношений важную роль играют индивидуальные психологические особенности тех, кто участвует в этом процессе [7], их коммуникативная активность [8], стоящие перед ними цели и задачи, моральные принципы, законопослушность и другие аспекты. Понимание и формирование культуры кооперации требует особого внимания в наше время.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Поведенческие теории фирмы. URL: dic.academic.ru/dic.nsf/econ_dict/21872.
2. Барнард Ч. Функции руководителя: власть, стимулы и ценности в организации. URL: fictionbook.ru/author/chester_barnard.
3. Нейман Дж., Моргенштерн О. Теория игр и экономическое поведение. М.: Наука, 1970. 707 с.
4. Булатов А.Н. Промышленная кооперация в разрезе институциональной и неинституциональной теории // Экономические исследования. 2010. № 2. С. 6.
5. Виноградова А.В. Институциональная экономика: теория и практика. Н. Новгород: Изд-во Нижегород. ун-та, 2012. 70 с.
6. Шамаева Н.П. Концептуальная основа управления развитием научно-производственной кооперации. Ижевск: РИО КИГИТ, 2011. 109 с.
7. Карманчиков А.И. Прогностическая логистика в системе образования. Ижевск: Удмуртский университет, 2012. 226 с.
8. Васюра С.А. Особенности коммуникативной активности студентов с разным соотношением ценности и доступности общения // Образование и общество. 2010. № 4. С. 59–62.

FORECASTING AND PROMOTING A CULTURE OF COOPERATION

© 2015

A.I. Karmanchikov, Ph.D., assistant professor of engineering disciplines
N.P. Shamaeva, Ph.D., Department of Economics
Udmurt State University, Izhevsk (Russia)

Abstract. Formation prognostic thinking and culture of cooperation are urgent problem of civil society. The article deals with the scientific and industrial cooperation, which, along with industry participating research organizations and higher education institutions. It is alleged that it is not only unite the efforts of all participants in this process, but also to ensure the adoption of the most effective solutions in terms of the use of limited resources. We prove the thesis of industrial cooperation as one of the most effective forms of joint efforts of independent firms that can not only make a profit, but also to withstand fierce competition. Analyzes the phenomenon of industrial cooperation, because it is not only a source of personal income, but also the collective benefit. At the heart of this phenomenon – the combined of all its participants.

Keywords: predictive competence, the formation of culture, scientific and industrial cooperation, game theory, transaction costs.

УДК 378.046.4

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

© 2015

Н.Н. Коваль, методист

Донецкий областной институт последипломного педагогического образования, Донецк (Украина)

Е.Ю. Жданова, ведущий специалист Центра научных журналов

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация. Институты последипломного педагогического образования призваны повышать, в том числе качество аналитической деятельности руководителей общеобразовательных учреждений, совершенствовать их аналитическую подготовку и готовить управленца новой формации. Одним из условий повышения качества аналитической подготовки руководителей общеобразовательных учебных заведений (далее – ОУЗ) является обеспечение единства и взаимодополняемости содержания аналитического обучения на очном и дистанционном этапах курсовой переподготовки, что достигается также путем разработки и внедрения учебного курса «Аналитическая деятельность руководителей ОУЗ на основе автоматизированных информационно-аналитических систем» в процесс повышения квалификации. В статье рассмотрено понятие «аналитическая деятельность», представлен учебно-тематический план и программный материал учебного курса.

Ключевые слова: аналитическая деятельность, аналитическая подготовка, курсы повышения квалификации, автоматизированные информационно-аналитические системы, руководитель общеобразовательного учебного заведения.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. На современном этапе развития и становления новой системы образования возникает потребность в высококвалифицированных руководителях-аналитиках общеобразовательных учебных заведений. Аналитическая деятельность сегодня выступает как мощное средство эффективного управления учебно-воспитательным процессом, что позволяет руководителю изучить состояние образовательного процесса, эффективность результатов работы, установить причинно-следственные связи, определить направления дальнейшего развития систем управления и образования.

По мнению Ю.А. Конаржевского [1], в условиях образовательного учреждения аналитическая деятельность не только является объективно необходимой для совершенствования управления, но и выступает как важнейший компонент педагогического процесса.

Аналитическая деятельность руководителя школы обеспечивает успешную реализацию всех функций управления: целеполагание, мотивацию, планирование, контроль, организацию. С аналитической деятельности начинается управленческий цикл, ею он и заканчивается.

В научно-методической литературе, диссертационных исследованиях по менеджменту и школьному управлению наблюдается дисбаланс между теоретической и практической составляющими, посвященными педагогическому анализу и аналитической деятельности руководителей общеобразовательных учреждений. Практическая сторона существенно уступает теоретической, поэтому для любого руководителя-педагога самая большая проблема – разработка алгоритма осуществления педагогического анализа.

Проблема практического осуществления педагогического анализа в большинстве случаев заключается не в самих руководителях, а в отсутствии менеджерской подготовки, в существующих пробелах в их профессиональной подготовке и недостатке необходимой практической литературы по аналитической деятельности.

Одна из функций институтов последипломного педагогического образования как раз и есть осуществление повышения качества аналитической деятельности руководителей общеобразовательных учреждений, совершенствование их аналитической подготовки с целью формирования управленца новой формации.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Много внимания в педагогических исследованиях уделено подготовке бу-

душих учителей (педагогов) к профессиональной аналитической деятельности, развитию у них аналитических умений: Е. Белоус, С. Гиннэ, А. Коростелев.

Значение аналитической деятельности в управлении школой отметили в научных работах В. Бондар, Б. Канаев, В. Кожухар, Ю. Конаржевский, А. Коростелев, К. Крутий, Г. Савченко, В. Федоров, Г. Федоров, В. Ягупов, О. Ярыгин.

Вопросами менеджмента и качества управления школой занимались В. Дудников, Ю. Конаржевский, М. Портнов, Н. Рогожкина, Л. Фишман, В. Чупин.

Проблемы последипломного педагогического образования в последние годы раскрыты в трудах таких ученых, как В. Бондар, Л. Вовк, И. Жерносек, И. Зязюн, А. Коростелев, С. Крысюк, В. Луговой, В. Майборода, Н. Побирченко, Н. Протасова, С. Сысоева, М. Смирнова, В. Швыдун и другие.

Психолого-педагогические аспекты подготовки руководителей общеобразовательных учебных заведений к аналитической деятельности раскрыты в своих работах В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Ельникова, Н. Клокар, Ю. Конаржевский, М. Лапенко, В. Маслов, М. Поташник, Л. Покроева, М. Портнова, Л. Плахова и другие.

Формирование целей статьи (постановка задания). Рассмотреть понятие «аналитическая деятельность». Представить учебно-тематический план и описать программный материал специализированного курса «Аналитическая деятельность руководителей ОУЗ на основе автоматизированных информационно-аналитических систем». Обратит внимание на необходимость обеспечения единства и взаимодополняемости содержания аналитического обучения на очном и дистанционном этапах курсовой переподготовки руководящих кадров.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В психолого-педагогических, диссертационных исследованиях, в научной литературе по менеджменту и школьному управлению можно встретить различные подходы к определению аналитической деятельности.

Аналитическая деятельность [2]:

1) отождествляется с логикой научного исследования;

2) рассматривается как средство подготовки диагноза ситуаций;

3) выступает как средство получения информации при выработке политики или как основной источник стратегической информации.

Аналитической принято считать мыслительную деятельность, направленную на решение следующих про-

блем [3, С. 93]:

- анализ целей управления процессами и на его основе постановка задач, которые необходимо решить;
- организация сбора информации в реальных постоянно изменяющихся условиях в интересах решения сформулированных задач;
- оценка полученной информации в контексте сформулированных целей, выявление закономерностей наблюдаемых явлений;
- построение модели предметной области или объема исследования;
- описание среды функционирования модели;
- проверка адекватности построенной модели реальной действительности, на основе чего проведение ее корректировки;
- планирование и проведение натурных или модельных экспериментов;
- синтез нового знания (интерпретация результатов, прогнозирование и т. п.), необходимого для решения поставленных задач;
- доведение результатов аналитической работы (нового знания) до субъекта управления (структуры или лица, поставившего задачу и принимающего решение).

Аналитическая деятельность, по сути, реализует принцип опережения событий, что позволяет прогнозировать будущее состояние исследуемого объекта [4].

Аналитическая деятельность является единством процессов анализа-синтеза, рефлексии и актуализации принимаемых решений [5; 6; 7; 8].

Р. Акофф *аналитическую деятельность* рассматривает как «деятельность по решению проблем», для обеспечения успешности которой предлагает всего лишь три компонента:

- компетентность,
- смелость в принятии решений,
- способность творчески решать проблемы [9].

По мнению О.Н. Ярыгина, *аналитическая деятельность* является процессом взаимодействия интеллектуальных способностей, креативности, рефлексии и мотивации [10; 11; 12; 13].

О.Н. Ярыгин описывает этапы аналитической деятельности как децентрализованного анализа-синтеза [10].

Первым этапом аналитической деятельности является выделение реального объекта из окружающей среды, но при этом выявляются взаимодействия системы с внешней средой и таким образом определяются свойства системы, подлежащие рассмотрению и пониманию. Результатом первого этапа является структурная модель, называемая «черным ящиком».

Вторым этапом аналитической деятельности становится выделение элементов системы, в предположении их взаимодействия, для обеспечения выявленных на предыдущем этапе свойств системы. На этом этапе возникает понятие целого и части, из которых происходят свойства целого (то есть результата взаимодействия его частей) и свойства частей в общем виде.

Третьим этапом аналитической деятельности является установление взаимодействий выявленных элементов системы. При анализе-синтезе определяется логическая структура системы. Результатом данного этапа аналитической деятельности является установление логической структуры взаимодействия системы как единства выявленных элементов, внутренних взаимодействий и взаимодействий с универсумом.

Четвертый этап аналитической деятельности заключается в том, чтобы, выявив элементы как различные и их взаимодействие как целостную систему, объяснить их свойства как целого. На этом этапе выявляются причины эмерджентных свойств системы. И это возникшее (эмерджентное) свойство требуется осознать в рамках рассматриваемой системы,

но с привлечением новых понятий. Таковыми будут выявляемые подсистемы. Именно взаимодействие подсистем, а не элементов порождает эмерджентные свойства.

Пятый этап. После выявления эмерджентных свойств и подсистем, в результате взаимодействия которых эти свойства возникают, цель аналитической деятельности сводится к определению функций элементов и подсистем в выявленной логической структуре системы.

Шестой этап аналитической деятельности – определение цели системы в терминах выявленных функций элементов и подсистем. Для этого потребуется соотнесение состояний системы и внешней среды.

Седьмой этап. Выявление переменных системы и параметров, которые поддаются только наблюдению, но не целенаправленному изменению. В результате анализа и синтеза совокупности воздействий на исследуемую систему и её целей возникает задача управления системой, которая состоит в целенаправленном изменении переменных системы для приведения её в одно из терминальных состояний.

Восьмой этап. Выявленных на предшествующих этапах элементов и свойств системы недостаточно для управления ею. Выявление «петель обратных связей» является важным этапом аналитической деятельности и позволяет выявить динамические закономерности функционирования системы.

Девятый этап. Определение управляющих воздействий. Предыдущие этапы аналитической деятельности подготовили логическую основу для структурного и количественного определения воздействий на систему с целью приведения системы в заданное состояние.

Аналитическая деятельность управления – это осуществление на основе анализа обоснования аналитические умения руководителя: 1) расчленять [14, С. 105; 15; 16; 17].

По мнению В.А. Сластенина, *эффективность аналитической деятельности* обеспечивают следующие аналитические умения руководителя: 1) расчленять объекты на составляющие элементы (условия, причины, средства, формы и др.); 2) сопоставлять, сравнивать; 3) осознавать каждую часть в связи с целым; 4) находить идеи, выводы, закономерности, адекватные логике объекта; 5) адекватно диагностировать объекты; 6) определять главную задачу (проблему) и способы ее оптимального решения [18].

По нашему мнению, исходя из вышеизложенного, *аналитическая деятельность* является процессом взаимодействия интеллектуальных способностей, креативности, рефлексии и мотивации, что позволяет осуществлять на основе анализа-синтеза обоснованные управленческие действия для достижения цели.

Проблему подготовки руководителя-аналитика способны решать институты последипломного педагогического образования [19; 20; 21]. Одним из условий повышения качества аналитической подготовки руководителей общеобразовательных учебных заведений является обеспечение единства и взаимодополняемости содержания аналитического обучения на очном и дистанционном этапах курсовой переподготовки, что достигается путем разработки и внедрения специализированного учебного курса «Аналитическая деятельность руководителей ОУЗ на основе автоматизированных информационно-аналитических систем» в процесс повышения квалификации.

Цель специализированного учебного курса (специура) – формирование навыков и умений у руководителей общеобразовательных учебных заведений для осуществления аналитической деятельности на основе автоматизированных информационно-аналитических систем [22-26].

После изучения учебной программы слушатели будут:

- знать:*
- определение педагогического анализа, его места в

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛ...

управленческом цикле, классификации видов педагогического анализа;

– современные подходы к осуществлению анализа результатов деятельности образовательного учреждения;

– эвристический алгоритм ТАРПОС «Landrail»;

– систему информационного обеспечения ТАРПОС «Landrail» [27; 28];

– пути осуществления планирования работы школы на основе ТАРПОС «Landrail» [29];

– современные подходы к управлению образованием [30];

– функции управления;

– особенности влияния аналитической деятельности на формирование управленческого цикла в образовательной системе [31];

– слагаемые общей эффективности управления;

– сущность универсальности аналитического подхода к управлению [32];

уметь:

– объяснять схему аналитической деятельности в управлении;

– выделять недостатки современных методик и технологий осуществления итогового анализа;

– сравнивать двухмерную и трехмерную модели анализа результатов деятельности образовательной организации;

– называть особенности и преимущества ТАРПОС «Landrail»;

– описывать этапы эвристического алгоритма ТАРПОС «Landrail»;

– осуществлять анализ на основе ТАРПОС «Landrail»;

– определять уровни аналитической деятельности;

– использовать современные автоматизированные информационно-аналитические системы в аналитической деятельности руководителя школы, их возможности и функции;

– проектировать систему анализа результатов деятельности образовательного учреждения;

– работать с демоверсией ТАРПОС «Landrail»;

– строить «пирамиду» целей образовательного учреждения на основе ТАРПОС «Landrail» [33];

– составлять план и план-сетку деятельности образовательного учреждения на основе ТАРПОС «Landrail»;

– строить систему внутришкольного контроля на основе ТАРПОС «Landrail»;

– осуществлять оценку и самооценку состояния качества аналитической деятельности на разных уровнях управления;

развивать установки на:

– осознание ценностных сторон аналитической деятельности;

– самообразование и самосовершенствование в аналитической деятельности;

– рефлексию своей деятельности.

Спецкурс построен на структурно-модульной основе, состоит из трех модулей и рассчитан на 36 учебных часов (таблица 1). Модульный принцип построения программы спецкурса позволяет наиболее гибко конструировать процесс повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений, осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к обучению слушателей курсов повышения квалификации.

Первый модуль спецкурса «Осуществление аналитической деятельности современного руководителя общеобразовательного учебного заведения на основе ТАРПОС «Landrail»» (12 учебных часов) руководители школ изучают на первом очном этапе очно-дистанционных курсов повышения квалификации. На втором дистанционном этапе раскрывается содержание 12-часового **второго модуля** «Аналитический подход к управлению образовательными учреждениями». Завершает специализированный учебный курс **третий модуль** «Осуществление анализа результатов работы образовательной системы на основе автоматизированных информационно-аналитических систем ТАРПОС «Landrail», с которым работают директора и заместители на заключительном третьем очном этапе курсов повышения квалификации.

Таблица 1

Учебно-тематический план спецкурса «Аналитическая деятельность руководителей ОУЗ на основе автоматизированных информационно-аналитических систем»

№	Название разделов, тем спецкурса	Активные формы занятий			Кураторское сопровождение	Контрольно-оценочная составляющая (час.)	Всего учебных часов по курсу (час.)	Самостоятельная работа (час.)
		лекция	семинар	практическое занятие				
1	2	3	4	5	6	7	8	10
Блок 1		I очный этап						
Модуль 1	Осуществление аналитической деятельности современного руководителя общеобразовательного учебного заведения на основе ТАРПОС «Landrail»							
1.1	Введение	1						1
1.2	Анализ и аналитическая деятельность	1						1
1.3	Современные подходы к осуществлению анализа результатов деятельности образовательного учреждения			1				1
1.4	Технология анализа результатов работы образовательной системы (ТАРПОС) «Landrail», ее особенности	1						1
1.5	Эвристический алгоритм технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРПОС) «Landrail»			1				1
1.6	Система информационного обеспечения ТАРПОС «Landrail»	1						1
1.7	Последовательность осуществления анализа результатов деятельности школы по ТАРПОС «Landrail»	1		3				4
1.8	План и план-сетка работы школы на основе ТАРПОС «Landrail»			1				1
1.9	Система внутришкольного контроля на основе ТАРПОС «Landrail»			1				1
ВСЕГО ПО БЛОКУ:		5		7				12

Блок 2		Дистанционный этап					
Модуль 2		<i>Аналитический подход к управлению образовательными учреждениями</i>					
2.1	Управление в образовании. Современные подходы к управлению образованием				2		2
2.2	Управленческая и аналитическая деятельность, функции управления			2			2
2.3	Влияние аналитической деятельности на формирование управленческого цикла в образовательной системе			2			2
2.4	Аналитический подход к управлению образовательной системой			2			2
2.5	Уровни аналитической деятельности и их проекция по ТАРРОС			2			2
2.6	Современные автоматизированные информационно-аналитические системы (АИАС) в аналитической деятельности руководителя школы			2			2
		ВСЕГО ПО БЛОКУ:				12	12
Блок 3		III очный этап					
Модуль 3		<i>Осуществление анализа результатов работы образовательной системы на основе автоматизированных информационно-аналитических систем ТАРРОС «Landrail»</i>					
3.1	Проектирование системы анализа результатов деятельности образовательного учреждения			1			1
3.2	Аналитическая деятельность на уровне учителя, завуча, директора			2			2
3.3	Построение «пирамиды» целей образовательного учреждения на основе ТАРРОС «Landrail»			2			2
3.4	Составление плана и плана-сетки деятельности образовательного учреждения на основе ТАРРОС «Landrail»			2			2
3.5	Разработка системы внутришкольного контроля образовательного учреждения на основе ТАРРОС «Landrail»			2			2
3.6	Презентация системы анализа результатов деятельности образовательного учреждения					2	2
3.7	Оценка и самооценка уровня качества аналитической деятельности на разных уровнях управления			1		1	1
		ВСЕГО ПО БЛОКУ:		10		2	12
		ВСЕГО:		5	5	12	12
						2	36
Блок 4		Дополнительные темы (для самостоятельного изучения в режиме индивидуального или группового консультирования)					
4.1	Критерии выделения анализа в функцию управления						2
4.2	Морфологический аспект анализа						2
4.3	Структурный аспект анализа						2
4.4	Функциональный аспект анализа						2
4.5	Генетический аспект анализа						2
4.6	Феномен «эквивальности» школы						2
4.7	Типовой образец ТАРРОС						2
		ВСЕГО ПО БЛОКУ:					14

Программный материал учебного спецкурса «Аналитическая деятельность руководителей ОУЗ на основе автоматизированных информационно-аналитических систем»

Модуль 1. Осуществление аналитической деятельности современного руководителя общеобразовательного учебного заведения на основе ТАРРОС «Landrail» (12 часов)

1.2. Анализ и аналитическая деятельность

Педагогический анализ (анализ). Место анализа в управленческом цикле. Аналитическая деятельность управления. Схема аналитической деятельности в управлении. Классификация видов педагогического анализа.

1.3. Современные подходы к осуществлению анализа результатов деятельности образовательного учреждения

Современные подходы. Анализ итоговых результатов по направлениям деятельности руководителя и его заместителей. Логика анализа итогов учебного года. Технология педагогического анализа учебно-воспитательного процесса. Проблемно-ориентированный анализ состояния школы. Анализ конечных результатов работы образовательного учреждения. Недостатки современных методик и технологий осуществления итогового анализа.

1.4. Технология анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) «Landrail», ее особенности

Двухмерная модель анализа результатов деятельности образовательной организации. Трехмерная модель анализа результатов деятельности образовательной организации. Понятие «технология». Табличная форма ТАРРОС. Особенности и преимущества ТАРРОС «Landrail».

1.5. Эвристический алгоритм технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) «Landrail»

Исходные данные и искомые результаты алгоритма. Этапы алгоритма. Основная идея анализа работы по совершенствованию учебного процесса.

1.6. Система информационного обеспечения ТАРРОС «Landrail»

1 группа – целевые блоки. 2 группа – деятельностные блоки. Структура информационного обеспечения ТАРРОС.

1.7. Последовательность осуществления анализа результатов деятельности школы по ТАРРОС «Landrail»

Базисный этап: определение цели анализа. Первый этап – сравнение фактических и прогнозируемых результатов. Второй этап – выявленные противоречия. Третий этап – возможные причины противоречий. Четвертый этап – целевые задачи на следующий учебный год (для целевых блоков) и задачи деятельности на следующий учебный год (для деятельностных блоков). Понятие «цель» и этапы постановки целей в управлении образовательным учреждением. Цели и задачи школы на основе ТАРРОС. Типовой вариант целей и задач на основе ТАРРОС.

1.8. План и план-сетка работы школы на основе ТАРРОС «Landrail»

Особенности планирования работы школы. Планирование работы школы на основе ТАРРОС. Типовой образец плана-сетки работы школы на основе ТАРРОС «Landrail».

1.9. Система внутришкольного контроля на основе ТАРРОС «Landrail»

Внутришкольный контроль и его виды. Система контроля по технологии анализа. Типовой образец внутришкольного контроля на основе ТАРРОС.

Модуль 2. Аналитический подход к управлению образовательными учреждениями (12 часов)

2.1. Управление в образовании. Современные подходы к управлению образованием

Управление и уровни управления в образовании. Управление школой как образовательной подсистемой или системой более низкого уровня. Научные подходы к управлению в образовании. Системный подход к управлению. Функциональный подход к управлению. Синергетический подход к управлению. Деятельностный подход к управлению. Ситуационный подход к управлению. Управление по результатам. Оптимизационный подход к управлению. Исследовательский подход к управлению. Человекоцентристский подход к управлению. Мотивационный подход к управлению. Рефлексивный подход к управлению. Аналитический подход к управлению.

2.2. Управленческая и аналитическая деятельность, функции управления

Управление и его функции. Педагогический анализ (анализ). Целеполагание. Прогнозирование. Программирование. Планирование. Организация. Руководство. Координация. Мотивация. Стимулирование. Регулирование. Коррекция. Контроль. Схема аналитической деятельности в управлении. Классификация видов педагогического анализа.

2.3. Влияние аналитической деятельности на формирование управленческого цикла в образовательной системе

Аналитические особенности реализации функций планирования, организации, мотивации, регулирования и контроля. Место и роль аналитической деятельности в управленческом цикле.

2.4. Аналитический подход к управлению образовательной системой

Эффективность. Внутренняя эффективность. Внешняя эффективность. Слагаемые общей эффективности управления. Эффективность принятия решения. Схема процесса принятия решения. Эффективность управления. Принципы аналитического подхода. Критерии эффективности руководства. Универсальность аналитического подхода к управлению.

2.5. Уровни аналитической деятельности и их проекция по ТАРРОС

Первый уровень анализа – стихийно-эмпирический. Второй уровень анализа – эмпирический (параметрический). Третий уровень анализа – теоретический (научный). Уровни формирования итогового анализа результатов деятельности школы.

2.6. Современные автоматизированные информационно-аналитические системы (АИАС) в аналитической деятельности руководителя школы

«1С: Общеобразовательное учреждение». «Виртуальная школа». «1С: ХроноГраф Школа». «Дневник.ру». «КУРС: Образование». «Дидакт-Школа». «NetSchool». «UNIS School». ТАРРОС «Landrail». Возможности, функции, типы пользователей, составляющие программных комплексов.

Модуль 3. Осуществление анализа результатов работы образовательной системы на основе автоматизированных информационно-аналитических систем ТАРРОС «Landrail» (12 часов)

3.1. Проектирование системы анализа результатов деятельности образовательного учреждения

Проектирование системы анализа результатов деятельности образовательного учреждения: создание индивидуальной системы информационного обеспечения аналитической и управленческой деятельности школы,

где количество информационных блоков и направлений анализа определяется в зависимости от особенностей образовательного учреждения.

3.2. Аналитическая деятельность на уровне учителя, завуча, директора

Особенности аналитической деятельности на уровне учителя, завуча, директора: предоставление информации, выявление противоречий и обоснований их причин, планирование деятельности по их ликвидации, постановка целей и задач своей профессиональной деятельности. Управленческие проблемы при использовании ТАРРОС. Особенности заполнения граф в таблицах ТАРРОС.

3.3. Построение «пирамиды» целей образовательного учреждения на основе ТАРРОС «Landrail»

Построение персональной «пирамиды» целей образовательного учреждения на основе ТАРРОС «Landrail».

3.4. Составление плана и плана-сетки деятельности образовательного учреждения на основе ТАРРОС «Landrail»

Составление персонального плана и плана-сетки деятельности образовательного учреждения на основе ТАРРОС «Landrail».

3.5. Разработка системы внутришкольного контроля образовательного учреждения на основе ТАРРОС «Landrail»

Разработка персональной системы внутришкольного контроля образовательного учреждения на основе ТАРРОС «Landrail».

3.6. Презентация системы анализа результатов деятельности образовательного учреждения

Презентация персональной системы анализа результатов деятельности образовательного учреждения.

3.7. Оценка и самооценка уровня качества аналитической деятельности на разных уровнях управления

Методика оценки и самооценки уровня качества аналитической деятельности. Собственная самооценка, групповая и итоговая оценка уровня качества аналитической деятельности.

На первом занятии со слушателями проводится диагностическое анкетирование с целью определения их психологических особенностей, ценностной парадигмы и когнитивного стиля кандидатов на обучение; описываются компоненты аналитической деятельности руководителя общеобразовательного учебного заведения; акцентируется внимание на особенностях развития ее составляющих; анонсируются учебная программа спецкурса и ожидаемые результаты усвоения программного материала [34; 35; 36; 37].

На очном этапе используются активные формы занятий со слушателями: интерактивные лекции, семинары, практические работы, мастер-классы, круглые столы, тренинги, конференции, презентации, дискуссии, организационно-деловые игры и другие формы.

Кураторское сопровождение руководителей школ на дистанционном этапе осуществляется через консультации, дискуссии, практические работы, видеолекции, веб-конференции.

Основной формой работы слушателей на третьем очном этапе является практическая работа. При осуществлении анализа результатов работы образовательной системы на основе ТАРРОС «Landrail» используется демоверсия программного варианта технологии. Руководители работают онлайн с веб-ресурсом, который расположен по адресу: www.tarros.ru.

Завершающим этапом изучения спецкурса является презентация слушателями индивидуальной системы анализа результатов деятельности образовательного учреждения, что позволит им оценить свой результат обучения, свои учебные и профессиональные достижения и неудачи, проанализировать их причины и внести соответствующие коррективы. Затем слушатели выполняют рефлексию собственного опыта с помощью методики

оценки и самооценки уровня качества аналитической деятельности, планируют дальнейшие мероприятия по самообразованию, самоконтролю и самооценке.

Учебно-тематическим планом предусмотрены дополнительные темы для самостоятельного изучения в режиме индивидуального или группового консультирования с целью расширения понятийной базы спецкурса и углубления полученных знаний.

Выводы исследований и перспективы дальнейших исследований по этому направлению. Аналитическая деятельность сегодня выступает как мощное средство эффективного управления учебно-воспитательным процессом, что позволяет руководителю изучить состояние образовательного процесса, результаты работы, установить причинно-следственные связи, определить направления дальнейшего развития систем управления и образования.

Институты последипломного педагогического образования призваны повышать качество аналитической деятельности руководителей общеобразовательных учреждений, совершенствовать их аналитическую подготовку и готовить управленца новой формации через изменение содержания курсовой переподготовки.

Аналитическая деятельность является процессом взаимодействия интеллектуальных способностей, креативности, рефлексии и мотивации, что позволяет осуществлять на основе анализа-синтеза обоснованные управленческие действия для достижения цели.

Одним из условий повышения качества аналитической подготовки руководителей общеобразовательных учебных заведений является обеспечение единства и взаимодополняемости содержания аналитического обучения на очном и дистанционном этапах, что достигается путем разработки и внедрения специализированного учебного курса «Аналитическая деятельность руководителей ОУЗ на основе автоматизированных информационно-аналитических систем» в процесс повышения квалификации.

Успешному усвоению программного материала слушателями способствует использование диагностических методик, методик оценки и самооценки уровня качества аналитической деятельности, активных форм занятий на очных этапах, продуманное наполнение содержанием и формами контроля дистанционного этапа, спланированная самостоятельная работа.

Повышению качества аналитической подготовки руководителей общеобразовательных учебных заведений способствует использование автоматизированных информационно-аналитических систем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой (для директоров и заместителей директоров школ). М.: Педагогический поиск, 1997. 80 с.
2. Савченко Г.О. Аналітична діяльність у професійній підготовці майбутніх фахівців. URL: sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-09/08sgopfs.pdf.
3. Монахова Л.Ю., Монахова А.А. Содержание и инструментарий подготовки специалистов к аналитической деятельности // Человек и образование. 2010. № 3. С. 93–96.
4. Марон А.Е., Монахова Л.Ю. Ведущие тенденции развития андрагогических исследований // Человек и образование. 2010. № 1. С. 32–39.
5. Пудовкина Н.Г., Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Аналитическая компетентность и уровни реализации аналитической функции управления. Монография / Тольятти, 2011.
6. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти, 2003.
7. Пудовкина Н.Г., Коростелев А.А. Аналитическая де-

ятельность руководителей образовательных учреждений: теория и практика. Тольятти: ТГУ, 2011. 228 с.

8. Коростелев А.А. Теоретический аспект ролевого значения аналитической деятельности руководителей образовательных учреждений во внутришкольном управлении // Вестник психотерапии. 2007. Т. 29. № 24. С. 96-100.
9. Акофф Р. Искусство решения проблем. М.: Мир, 1982. 224 с.
10. Ярыгин О.Н. Методология формирования компетентности в аналитической деятельности при подготовке научных и научно-педагогических кадров : дис. ... д-ра пед. наук. Тольятти, 2012. 494 с.
11. Ярыгин О.Н., Рябова В.М. Неявное знание как компонент компетентности в аналитической деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 131-134.
12. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н. Экономические аспекты осуществления уровней аналитической деятельности управления // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2007. № S4. С. 55-60.
13. Ярыгин О.Н., Коростелев А.А. Системная динамика как основа современной управленческой компетентности // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 4 (32). С. 196-205.
14. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность управления. Внутришкольный аспект / Saarbrücken, 2011.
15. Коростелев А.А. Порядок осуществления аналитической деятельности внутришкольного управления // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 88-92.
16. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность управления: теоретический аспект // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 2. С. 35-39.
17. Коростелев А.А. Современные подходы к моделированию технологии аналитической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 334-337.
18. Сластенин В.А., Исаев И.Ф. Педагогика. 4-е изд. М.: Школа Пресса, 2002. 512 с.
19. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н., Ярыгина Н.А. Влияние системы повышения квалификации на развитие ключевых компетенций специалистов // Вісник Черкаського Університету. Серія: Педагогічні науки. 2009. № 163. С. 20-26.
20. 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.
21. Коростелев А.А. Недостатки системы повышения квалификации в обеспечении развития управленческих кадров // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 168-172.
22. Коростелев А.А., Полторецкий Д.А. Автоматизированные информационно-аналитические системы в аналитической деятельности управления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 38-41.
23. Артюшина Е.А. Проектирование хранилища данных для информационно-аналитической системы обеспечения качества подготовки бакалавров // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 36-38.
24. Джафарова Л.И. Применение информационно-аналитических систем в управленческой деятельности завуча школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 78-80.
25. Доница И.А. Информационно-аналитический компонент маркетинговой компетентности руководителей образовательных организаций // Балтийский гумани-

- тарный журнал. 2014. № 1. С. 48-50.
26. Гущина О.М., Крайнова О.А. Проектирование системы информационной поддержки управления знаниями // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 10-13.
27. Коростелев А.А., Комар Т.В. Управление информационными потоками в аналитической деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 42-45.
28. Коростелев А.А., Деобальд Н.В. Стратиграфическое построение информационного обеспечения аналитической деятельности внутришкольного управления // Научные труды SWorld. 2009. Т. 14. № 2. С. 66-69.
29. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : планово-организационное содержание на основе ТАРПОС «Landrail» // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 54-59.
30. Коростелев А.А. Стратиграфия уровней управления в социальных и образовательных системах // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 75-78.
31. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : выявление противоречий на основе ТАРПОС «Landrail» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 123-127.
32. Коростелев А.А. Особенности регламентации аналитической деятельности в управлении образовательным учреждением // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 192-195.
33. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : целевое содержание на основе ТАРПОС «Landrail» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4 (22). С. 388-395.
34. Коваль Н.Н. Модель формирования аналитической компетентности руководящих кадров общеобразовательных школ в системе последиplomного педагогического образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 105-108.
35. Ярыгин О.Н., Беляев М.А. Уточнение вида функции предпочтения альтернатив в методе анализа иерархий // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 49-52.
36. Коваль Н.Н. Аналитическая деятельность: планирование на основе ТАРПОС «Landrail» // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 73-77.
37. Коваль Н.Н. Аналитическая деятельность: «пирамида целей» на основе ТАРПОС «Landrail» // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 38-42.

THE IMPROVEMENT OF ANALYTICAL TRAINING OF SCHOOL'S HEADS

© 2015

N.N. Koval, methodist

Donetsk Regional In-service Teachers Training Institute, Donetsk (Ukraine)

E.U. Zhdanova, main specialist of the Center of scientific journals

Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Abstract. In-Service Teachers Training Institutes are called to improve, including the quality of the analytical activity of heads of general educational establishments, and to train an analytical manager of a new formation. One of the conditions for improving of the quality of analytical training of heads of educational institutions is to ensure the unity and complementarity of the content of analytical training on internal and distance stages of training course, which is achieved through the development and introduction of the course "Analytical activity of heads of general educational establishments" based on the automated information-analytic systems in the process of training. The article deals with the concept of "analytical activity", an educational and thematic plan and program of the training course is presented.

Keywords: analytical work, analytical training, refresher courses, automated information-analytical systems, the head of general educational institution.

В.К. Кочисов, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики и психологии

О.У. Гогицаева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация. В научной литературе социализация рассматривается как развитие способности личности к взаимодействию в обществе благодаря усвоению общественных норм социально положительного поведения. На всех этапах социализации человек осваивает нормы поведения данного социума, овладевает методами исполнения социальных ролей, навыками поведения. Социализация личности в значительной мере осуществляется вне формальных воспитательных процессов, и основная роль здесь принадлежит семье – семейному воспитанию. Семья является сложнейшей подсистемой общества, выполняя самые разнообразные функции, главнейшая из которых – воспроизводство человечества во всех смыслах. Семья рассматривается в науке как колыбель цивилизации и сокровищница культурных, духовных ценностей. Семья напоминает государство в миниатюре, в котором существуют свои неписанные законы, общественное мнение, нравственные понятия, вкусы и идеалы. Они чаще всего соответствуют общепринятым нормам общества. В большинстве семей царит дух демократизма и согласия, здоровый образ жизни, трудолюбие и бережливость, честность и справедливость. В таком «семейном государстве» воспитываются все качества личности: трудолюбие, честность, заботливость, законопослушность, уважительность. Дети в младшем, подростковом, да и в старшем школьном возрасте наследуют многие черты своих родителей в силу социальной преемственности и влияния родителей. Родителям всегда нужно помнить, что воспитание детей идет не только тогда, когда поучают, приказывают, поощряют или наказывают, но постоянно, всем своим поведением, обстановкой дома, разговорами о своей работе, об отношении к своему производству, соседям, государству. От родителей передаются как положительные качества, так и отрицательное их поведение: нечистоплотная жизнь, недобросовестное отношение к труду, стяжательство, неразумное «транжирование» заработанных средств, расточительство или жадность. Все это становится достоянием детей и нередко перенимается и копируется – хотят родители этого или не хотят. Поэтому здоровая домашняя обстановка – это и есть наглядный пример воспитания детей.

Ключевые слова: социализация личности, семейное воспитание, семейная педагогика, ценности, социальный опыт.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Проблема социализации личности, в условиях современной России, в последнее время вызывает большой интерес всех исследователей, занимающихся проблемами общества и социальных процессов, происходящих в нем. Социализация – это принятие человеком социальной действительности. Итоги социализации личности видны в его индивидуальных особенностях, которые он проявляет в социуме как социально значимые качества: ум, черты характера, манера и стиль поведения человека, уровень воспитания и образования, социальной адаптивности личности.

В психологии социализация рассматривается как развитие способности личности к взаимодействию в обществе благодаря усвоению общественных норм социально положительного поведения. На всех этапах социализации человек осваивает нормы поведения данного социума, овладевает методами исполнения социальных ролей, навыками поведения.

Социализация личности в значительной мере осуществляется вне формальных воспитательных процессов, и основная роль здесь принадлежит семье – семейному воспитанию. Семья является сложнейшей подсистемой общества, выполняя самые разнообразные функции, главнейшая из которых – воспроизводство человечества во всех смыслах. Семья рассматривается в науке как колыбель цивилизации и сокровищница культурных, духовных ценностей.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. История семейной педагогики в России имеет вид несколько пунктирной линии. В исследованиях различных лет большее внимание уделялось не столько разработке теории семейного воспитания, сколько изучению семьи (В.К. Кочисов [1; 2], Т.А. Маркова, З.Б. Дзуцева [3; 4]), родительства (М.И. Бекоева [5], И. Кон, М.Ю. Хуриева [6; 7]), отдельных видов деятельности детей в семье (О.У. Гогицаева [8; 9; 10], Г.Н. Гришина, Д.О. Дзинтаре, Б.А. Тахохов [11]), формированию силами родителей разных качеств лич-

ности ребенка (В.П. Дуброва, Л.В. Загик, С.Р. Чеджемов [12]). Часть исследователей (И.В. Гребенников, И.В. Филин, А.Ю. Гранкин [13], И.М. Хадикова [14; 15] и др.) обращались к осмыслению взглядов педагогов советского и постсоветского периода (Н.К. Крупской, П.П. Блонского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили) в контексте семейного воспитания. Но единой системной и методологически проработанной теории семейного воспитания, готовой ответить на многие вопросы родителей и педагогов, к сожалению, на сегодняшний день не создано.

Формирование целей статьи (постановка задания). Современная педагогическая наука осознала насущную необходимость научного познания основ и перспектив развития семейной педагогики, ведь сегодняшняя социокультурная ситуация обязывает активно реагировать ученых на происходящее с ребенком до школы и вне школы.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Нельзя забывать, что процесс социализации личности многогранный и многоступенчатый, охватывающий все остальные процессы: это и приобщение к культуре, и воспитание. С их помощью личность приобретает социальную природу и возможность участвовать в общественной жизни. Важнейшим из направлений считается формирование социального опыта и культуры социальной ориентации личности. К сожалению, процесс социализации не проходит всегда гладко, в кризисные этапы развития личности случаются и дефекты социализации. Принято выделять три вида дефектов социализации:

1. Дефекты семейной социализации (дефекты воспитания в семье).
2. Дефекты школьной социализации (дефекты воспитания в школе).
3. Дефекты социализации в группах сверстников.

Довольно опасны дефекты социализации в детском и подростковом возрасте, в период формирования основ личности. Как отмечают в своих исследованиях некоторые ученые (О.У. Гогицаева [8; 9], В.К. Кочисов [1; 2], М.Ю. Темирова [10] и др.), главными агентами со-

циализации в этот период можно назвать семью, школу, сверстников. Негативное влияние на процесс социализации оказывают дефекты в структуре общения; социальном контроле; в исполнении социальных ролей, что в результате ведет к формированию у индивида искаженной (деформированной) структуры потребностей и морально-нравственной сферы.

Из вышеперечисленных дефектов социализации личности, более социально опасными, на наш взгляд, являются дефекты социализации в семье [16; 17; 18]. Ситуация нарушения в усвоении социально-нравственных норм «по вине семьи», характерных для данного общества, возможны при условии, что:

– родители не только на словах, но и в жизни (т. е. своими действиями) утверждают аморальные и даже антисоциальные образцы поведения. При этом возможно и прямое усвоение ребенком норм аморального поведения;

– родители на словах придерживаются общепринятых норм поведения, а по жизни их действия противоречат общественным нормам. В такой ситуации у детей развиваются такие черты характера, как лицемерие, ханжество – т. е. аморальные установки;

– родители вербально и на деле придерживаются общепринятых норм, но при этом не удовлетворяют эмоциональные потребности ребенка. Отсутствие же прочных эмоциональных, дружеских контактов родителей с подростками значительно затрудняют нормальный процесс социализации;

– родители используют не педагогические методы воспитания (методы, основанные на принуждении, насилии, унижении личности ребенка).

Нельзя забывать, что задача семьи изначально заключалась в организации общества, семья представляла объединение людей, главным для которых было единство жизненных ценностей, представлений, позиций во взаимоотношениях с обществом. В семье формировалась основа ценностных ориентации, являющихся условием выбора информации, предпочтения одних ее форм и источников другим. В процессе развития общества и осложнения социальной жизни, на рубеже XIX и XX столетий, в период общего кризиса европейской культуры, признаки кризисного состояния семьи стали очевидными. Семья перестает играть ведущую роль вовлечения подрастающего поколения в культурные традиции. Большие изменения произошли в семейных ценностях практически во всех брачно-семейных сферах.

Изменение социально-экономического строя в России, по мнению А.Х. Броева и С.Р. Чеджемова, вынудило людей поменять свои духовные ориентиры. В советские времена часть воспитательных функций семьи была переложена на государство [12]. Дети были постоянно под чьей-либо ответственностью, их траектория жизни, в зависимости от исходного положения семьи, в основном была предсказуема.

Сегодня эти проблемы приобретают особую значимость, конфликты между объективными потребностями общества и социальными условиями, в которых живет семья; осмысление проблем семьи на уровне государства и общества; необходимость разрешения демографических проблем и воспитания достойных граждан своего Отечества, утверждение общедемократических ценностей; выявление этнокультурных ценностей и традиций семейно-брачных отношений.

Педагогическая наука на современном этапе имеет много доказательств значимости семейного воспитания в социализации личности ребенка. Сегодня семейная педагогика – это стремительно развивающееся направление научного знания. Семью как социальный институт, созданный человечеством, а следовательно, и семейную педагогику, рассматривают в качестве объекта исследования такие отрасли науки, как философия, социология, экономика, этнопедагогика, психология, акмеология и т. д.

В наше время семью заслуженно признают единственным воспитательным институтом, духовно-нравственное влияние которого человек ощущает всю жизнь. Вместе с тем многие ученые отмечают, что залог успеха в формировании личности базируется на гармоничном взаимодействии семейного и общественного воспитания.

Ни для кого не секрет, пишет М.Ю. Хуриева [6; 7], что семья является базовой ячейкой общества, главная функция которой видится в воспроизводстве новых поколений. Именно в семье проходит социализация и воспитание личности ребенка, результаты которых обуславливаются социально-экономическими, политическими, культурными и религиозными факторами, личностными позициями родителей, старших членов семьи, стилем (укладом) семейной жизни, материальными ресурсами. Будучи особой группой, семья формирует у подрастающего поколения представления о ценностях в жизни, целях, задачах и содержании жизнедеятельности семьи и общества, о взаимоотношениях человека с обществом, между людьми, отношении к работе, собственности. Атмосфера в родительском доме накладывает отпечаток на ребенка на всю жизнь. Отношения с детьми, их опека, родительская любовь, участие в воспитании, по мнению И.М. Хадиковой, представляют основу личной, семейной жизни людей. От исполнения своих родительских обязанностей по отношению к детям, от степени их ответственности за здоровье, духовно-нравственный облик детей, от складывающихся взаимоотношений с сыновьями и дочерьми зависит содержание и характер семейного воспитания [14; 15].

Семья помогает, особенно в раннем детстве, когда ребенок интенсивно впитывает жизненные впечатления, знания, овладевает опытом поведения, формирует социальные основы личности. Сегодня семья имеет возможность осуществлять функцию воспитания на научной основе. Здоровый, гармоничный образ жизни семьи, гуманное отношение родителей к детям, доброжелательный внутрисемейный психологический климат имеет весомое значение в семейном воспитании. Семейное воспитание является подспорьем в саморазвитии биологической и социальной природы детей, а также всестороннем совершенствовании личности в процессе социализации с учетом заложенных природой сил и способностей.

Индивид формируется как личность при особых общественных взаимоотношениях, усваивая принятые в обществе нормы и ценности, в будущем определяющие его линию поведения и поступки. Такая адаптация человека к объективным условиям реальности, или его социализация, по справедливому замечанию А.Б. Федуловой, протекает поэтапно, последовательно, в соответствии с его психофизиологическим развитием, и проходит в течение всей его жизни. Значимое место в этом процессе занимают детские и юношеские годы человека, период более активный в процессе социализации. В этом и заключается особая роль семьи в развитии общества [18].

Семья – это мини-модель социума, в которой личность отрабатывает общественно важные коммуникативные качества [19-22]. Как показывает многовековая история развития человечества, сформировать ребенка полноценным членом общества возможно только в условиях семьи, так как опыт коммуникации и процесс включения социальных норм и ценностей во внутренний мир человека изначально закладывается и отрабатывается личностью в семейной практике.

С раннего детства через игры, традиционный уклад, быт старшие учат младших социальным отношениям, первоначальным навыкам того или иного труда, общению, добротворчеству, воспитывая и обучая одновременно. В этом отношении народные традиции выступают реальным регулятором развивающегося самосознания и поведения ребенка [23-26].

Детство – это светлая, яркая пора в жизни каждого

человека. Это пора, наполненная теплотой солнца, любовью и заботой родителей. Ведь это все способствует формированию первых представлений детей об окружающем мире, добре и зле, ответственности и долге. Именно любовь родителей дает человеку «запас прочности», развивает чувство психологической защищенности.

Семья занимается и физическим воспитанием ребенка, и воспитанием его нравственных качеств, формированием трудовых навыков; дошкольник знакомится с окружающим миром, приобщается к миру прекрасного, т. е. происходит его всестороннее воспитание [27; 28].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. На семью как среду духовного развития личности ребенка возложено выполнение ряда функций. Во-первых, родители обязаны воспитывать своих детей – это первейшая функция человека на Земле. Ведь дети большую часть времени проводят дома, в окружении родных и близких. Задача эта не только педагогическая, но и социальная. От того, какая атмосфера в семье, во многом зависит и результат воспитания детей.

Семья напоминает государство в миниатюре, в котором существуют свои неписанные законы, общественное мнение, нравственные понятия, вкусы и идеалы. Они чаще всего соотносятся с общепринятыми нормами общества. В большинстве семей царит дух демократизма и согласия, здоровый образ жизни, трудолюбие и бережливость, честность и справедливость. В таком «семейном государстве» воспитываются все качества личности: трудолюбие, честность, заботливость, законопослушность, уважительность. Какие из этих качеств будут прививаться в семье, такие плоды придется пожинать обществу и родителям. Дети в младшем, подростковом, да и в старшем школьном возрасте наследуют многие черты своих родителей в силу социальной преемственности и влияния родителей. Поэтому родителям всегда нужно помнить, что воспитание детей идет не только тогда, когда поучают, приказывают, поощряют или наказывают, но постоянно, всем своим поведением, обстановкой дома, разговорами о своей работе, об отношении к своему производству, соседям, государству. От родителей передаются как положительные качества, так и отрицательные их поведения: нечистоплотная жизнь, недобросовестное отношение к труду, стяжательство, неразумное «транжирование» заработанных средств, расточительство или жадность. Все это становится достоянием детей и нередко перенимается и копируется – хотя родители этого или не хотят. Поэтому здоровая домашняя обстановка – это и есть наглядный пример воспитания детей.

В нашем быстро меняющемся мире именно семья продолжает оставаться незаменимой ценностью, отказываться от которой человечество пока не собирается. Поэтому надо что-то менять в самой семье и в отношении общества к ней, обратив особое внимание на формирование прочных нравственных связей между родителями и детьми, на создание в семье атмосферы взаимопонимания, сотрудничества, эмоциональной сопричастности друг к другу. Только тогда семья станет для ребенка не только источником и основой психологического благополучия, но и эталоном создания своей собственной семьи в будущем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Психолого-педагогические аспекты социализации личности ребенка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4. С. 101–103.
2. Кочисов В.К., Гогицаева О.У. Стереотипность восприятия этнических групп в процессе этнокультурного взаимодействия // Теоретические проблемы этнической и кросскультурной психологии : материалы IV Междунар. науч. конференции. Смоленск, 2014. С. 33–37.
3. Дзуцева З.Б. Методологические подходы к исследованию нравственно-эстетического воспитания учащейся молодежи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 132–135.
4. Дзуцева З.Б. Нравственно-эстетическое воспитание молодежи средствами телевидения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2006. 22 с.
5. Бекоева М.И., Хуриева М.Ю. Институт родительства как психолого-педагогический феномен: материнское и отцовское воспитание // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. 2014. № 3. С. 127–132.
6. Хуриева М.Ю. Трансформация «материнского» и «отцовского» воспитания в современной северокавказской семье // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1. С. 208–211.
7. Хуриева М.Ю., Бекоева М.И. Исследование проблемы трансформации материнского и отцовского воспитания в современной северокавказской семье // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 740.
8. Гогицаева О.У. Семья – духовно-нравственная основа личности // Материалы V съезда Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». М., 2012. С. 133–134.
9. Гогицаева О.У., Кочисов В.К. Психосоциальная работа с семьей: гендерный аспект // Второй международный конгресс по педагогическим, психологическим и социокультурным аспектам поведенческих проблем и делинквентности детей и подростков. М., 2010. С. 75–76.
10. Темирова М.М., Гогицаева О.У. Проблемы возрастных отношений в семье // Международный студенческий научный вестник. 2014. № 4. С. 2.
11. Тахохов Б.А. Диалог в образовательном процессе современной высшей школы. Владикавказ: Северо-Осетинский гос. ун-т им. К.Л. Хетагурова, 2014. 327 с.
12. Броев А.Х., Чеджемов С.Р. Проблемы воспитания личности в педагогической мысли кабардинского и осетинского народов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 49–51.
13. Гранкин А.Ю. Развитие теории семейного воспитания в России (1917–1991) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Пятигорск, 2003. 43 с.
14. Хадикова И.М. Социально-педагогические детерминанты формирования этнического самосознания молодежи Республики Северная Осетия – Алания : дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2010. 260 с.
15. Хадикова И.М. Условия развития психологической культуры личности студента // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4. С. 180–182.
16. Варзиева Е.В. Проблемы молодой семьи как социальной структуры общества // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 54–56.
17. Кокаева Ф.А. Истоки просвещения и педагогической мысли горских народов и просветительская политика правительства России на Северном Кавказе в XVIII–XIX веках : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2000. 22 с.
18. Федулова А.Б. Семья и семейные ценности : дис. ... канд. филос. наук. Архангельск, 2003. 252 с.
19. Мжельская Е.В. Современные подходы к сущности понятия «семейные ценности» // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 113–116.
20. Горбачева Н.Б. Изучение молодежи в социологиче-

- ском аспекте // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 57-60.
22. Гагауллина Р.Ф. Семейное воспитание в структуре саморазвивающейся социальной системы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 30-33.
23. Ефимова Д.В. Воспитание межнациональной толерантности в семье и вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 115-118.
24. Хуриева М.Ю. Становление и развитие идей и опыта семейного воспитания в народной педагогике Северного Кавказа // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 74-77.
25. Трубина Н.А. Нравственное воспитание и мировоззрение школьников // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 48-50.
26. Чичканова Т.А. Ребенок в условиях этнокультурной среды региона. Вопросы воспитания // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 81-84.
27. Шинкарёва Н.А. Преемственность идей народной педагогики в формировании полоролевой идентичности мальчиков и девочек // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 68-70.
28. Тимошкина Н.В. Использование компьютерных технологий при изучении природы родного края // Начальная школа. 2009. № 3. С. 92-95.
29. Кубанцева Г.С. Использование информационно-коммуникационных технологий при чтении лекций по этнопедагогике // Информационные технологии и системы. Владикавказ, 2009. С. 145-147.

SEED AS A CONDITION OF SOCIALIZATION

© 2015

V.K. Kochisov, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of pedagogy and psychology
O.U. Gogitsaeva, Ph.D., assistant professor of the department of pedagogy and psychology
North Ossetian State University named after K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Abstract. In the scientific literature, socialization is seen as the development of a person's ability to interact in society through the assimilation of social norms socially positive behavior. At all stages of socialization of the person masters the rules of conduct of the society, takes possession of methods of performance of social roles, skills, behavior. Socialization are largely outside the formal educational processes, and the main role here belongs to the family family education. The family is the most complex subsystem of society, performing a variety of functions, chief of which is the reproduction of mankind in all senses. The family is considered in science as the cradle of civilization and a treasure trove of cultural and moral values. The family resembles the state in miniature, in which there are unwritten laws, public opinion, moral concepts, tastes and ideals. They most often correspond to the standard norms of society. In most families there is the spirit of democracy and harmony, healthy lifestyle, hard work and frugality, honesty and fairness. In such a "family-state" brought up all personal qualities: diligence, honesty, diligence, obedience, respect. Children in the Junior, teen, and high school students inherit many traits from their parents due to social continuity and influence of parents. Parents always need to remember that parenting is not only when you are lecturing, command, encourage, or punish, but constantly, all his behavior inside the house, talking about his work, the relation to its production, to neighbors, to the state. From the parents are passed as a positive quality and a negative their behavior: unscrupulous life, careless attitude to labour, greed, unreasonable Transylvania earned funds, waste or greed. All this becomes the property of the children and often replicated and copied - parents want it or not. Therefore, a healthy home environment is a clear example of child rearing.

Keywords: socialization, family education, family education, values, social experience.

УДК 378.036

**СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К МОДЕЛИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

© 2015

О. А. Красовская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования*Международный экономико-гуманитарный университет имени академика Степана Демьянчука,
Ровно (Украина)*

Аннотация. В статье исследуется актуальная педагогическая проблема усовершенствования художественного образования студентов педагогических факультетов. Раскрываются особенности системного подхода к моделированию профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в области художественного образования средствами инновационных технологий. Разработанная нами модель профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в области художественного образования средствами инновационных технологий является динамичной системой. Авторскую модель мы рассматриваем как систему взаимосвязанных элементов: цели, задач, методологических подходов и принципов, структурных и функциональных компонентов, содержания, форм, методов, результата, а также критериев и показателей уровней сформированности готовности будущих учителей начальной школы к профессиональной деятельности в области художественного образования средствами инновационных технологий. Цель профессионально-педагогической подготовки специалистов начальной школы к обеспечению художественного образования учащихся начальных классов заключается в формировании профессионально-педагогического сознания учителя начальной школы и готовности будущих специалистов к осуществлению процесса художественно-эстетического воспитания младших школьников, в формировании лично и общественно значимых мировоззренческих качеств специалистов, их индивидуального определения в мире художественных ценностей, а также активизации процессов художественной самореализации, саморазвития и самосовершенствования личности, способности к творчеству и новаторству в профессиональной деятельности. В качестве методологического основания построения эффективной модели мы рассматриваем положения: гуманистического, лично ориентированного, системно-синергетического, культурологического, аксиологического, технологического, деятельностного и компетентностного подходов.

Ключевые слова: модель профессиональной подготовки, художественное образование, системный подход, про-

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Актуальность, сложность и многоаспектность проблемы подготовки учителя к обеспечению художественно-эстетического воспитания детей младшего школьного возраста в современных условиях убеждает в необходимости моделирования процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов в области художественного образования средствами инновационных технологий. Современная гуманистическая парадигма профессионального образования характеризуется развитием в педагогической науке направления моделирования и проектирования новой образовательной реальности, главным субъектом которой является личность. С целью систематизации всех знаний о личности, особенностях ее развития, образования и саморазвития и для дальнейшей модернизации теоретических основ педагогической науки в современных условиях используется метод педагогического моделирования.

Создание модели профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в области художественного образования средствами инновационных технологий предусматривает применение к предмету нашего исследования системного подхода, который заключается в раскрытии целостности педагогических объектов, выявлении в них различных типов связей и сведении их в единую теоретическую картину. В педагогическом словаре С. Гончаренко отмечается: «Системный подход – направление в специальной методологии науки, задачей которого является разработка методов исследования и конструирования сложных по организации объектов как систем» [3, С. 306].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Современные ученые Б. Бирюков, А. Лапунов, В. Налимов, И. Новиков, В. Штофф убеждают в том, что моделирование глубоко проникает в теоретическое мышление и практическую деятельность человека. В области педагогической науки признано, что одним из важных направлений поиска

путей повышения качества процесса профессиональной подготовки специалиста является разработка его модели [2, С. 12 – 14]. По мнению А. Савченко, «Моделирование – это метод исследования объектов на их моделях-аналогах; построение и изучение моделей реально существующих предметов, явлений и тех, что специально сконструированы» [8, С. 23]. Метод моделирования широко используется в педагогических исследованиях и описан в педагогических трудах А. Абдуллиной, Ю. Галагузова, В. Безрукова, В. Кушнир, С. Мартыненко, Л. Хомич.

Исследователи проблемы моделирования А. Аверьянова, П. Анохина, В. Афанасьева, И. Блауберг, Н. Грицай, В. Кузьмина, Садовский, П. Щедровицкий убеждают в том, что системный подход в педагогике направлен на раскрытие целостности педагогических объектов, выявление в них различных типов связей и сведение их в единую теоретическую картину. Поэтому ведущим дидактическим подходом к моделированию процесса профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в области художественного образования средствами инновационных технологий является системный.

Готовность будущего учителя к профессиональной педагогической деятельности исследуют в своих работах ученые В. Бондарь, П. Горностай, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандыбович, Ю. Кулюткина, В. Слестёнин, Г. Сухобская, А. Падалка, А. Щербакова, О. Хижна, Л. Хомич.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью статьи является освещение системного подхода к моделированию процесса профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в области художественного образования средствами инновационных технологий.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В научной литературе существует немало подходов к категоризации педагогического моделирования. Этот процесс выступает «высшей и особой формой наглядности, средством упорядочения информации, позволяет более глубоко раскрыть сущность того явления, которое изучается» [9, С. 93].

Педагогическое моделирование заключается в исследовании и воспроизведении в несколько простом виде структуры многофакторного явления через «искусственно созданный образец, специальную знаково-символическую форму» [1, С. 80], непосредственное изучение которой дает новые знания об объекте исследования. Сущность педагогического моделирования раскрывается как отражение характеристик существующей педагогической системы в специально созданном объекте [10, С. 81], «аналогие определенного фрагмента социальной реальности» [5, С. 132], который и является педагогической моделью.

Относительно предмета нашего исследования, считаем необходимым разработать структурно-функциональную модель, которая воспроизводит специфику и внутреннюю организацию процесса профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в области художественного образования средствами инновационных технологий на основании системного подхода.

Ученые-исследователи теории системного подхода в педагогической науке наметили основные его принципы: целостность, иерархичность строения, структурирование, системность [7, С. 160].

Н. Грицай отмечает, что система – это целостная совокупность элементов, находящихся во взаимосвязи и соподчинении, что сопровождается возникновением новых качественных признаков и свойств [4, С. 22]. Н. Кузьмина определяет педагогическую систему как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных задачам воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей. К структурным компонентам ученый относит цели и задачи, учебную информацию, средства образовательной и педагогической коммуникации, педагогов и воспитанников, а к функциональным – гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организационный компонент, критерии оценки качества образовательной системы [6, С. 11].

Соответственно, разработанная нами модель профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в области художественного образования средствами инновационных технологий является динамичной системой. Авторскую модель мы рассматриваем как систему взаимосвязанных элементов: целей, задач, методологических подходов и принципов, структурных и функциональных компонентов, содержания, форм, методов, результата, а также критериев и показателей уровней сформированности готовности будущих учителей начальной школы к профессиональной деятельности в области художественного образования средствами инновационных технологий.

На основании исследований В. Бондаря, Ю. Кулюткина, Г. Сухобской, А. Падалки мы определяем, что профессиональная готовность будущих учителей начальной школы в области художественного образования рассматривается нами как:

- особое личностное новообразование, которое предполагает наличие у педагога положительного мотивационно-ценностного отношения и широкого круга компетентностей в поле профессиональной деятельности; овладение эффективными способами достижения педагогических целей и задач; способность и открытость к новаторству, творчеству и саморазвитию;

- качественный показатель результата профессиональной психолого-педагогической и художественно-методической подготовки в условиях обучения на педагогическом факультете гуманитарного или педагогического университета;

- системная характеристика профессиональной художественно-педагогической деятельности и творческой самостоятельности будущего учителя начальной школы в области художественного образования.

Центральным компонентом модели профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы в

области художественного образования средствами инновационных технологий является цель как идеальный результат и уровень достижения. Цель моделирования заключается в формировании профессионально-педагогического сознания учителя начальной школы и готовности будущих специалистов к осуществлению процесса художественно-эстетического воспитания младших школьников, в формировании личности и общественно значимых мировоззренческих качеств специалистов, их индивидуальном определении в мире художественных ценностей, а также активизации процессов художественной самореализации, саморазвития и самосовершенствования личности, в развитии способности к творчеству и новаторству в профессиональной деятельности.

Реализация указанной цели предусматривает выполнение комплекса задач, промежуточных целей, среди которых можно выделить следующие:

- становление положительной профессиональной мотивации к будущей художественно-педагогической деятельности и овладение культурой педагогического взаимодействия между учителем и учеником;

- формирование у будущего учителя начальной школы целостной системы научных художественно-педагогических знаний и представлений с последующей их трансляцией в профессиональную деятельность;

- выработка художественно-педагогических умений и навыков, формирование опыта художественно-творческой деятельности будущих учителей, ориентированной на обеспечение продуктивного вхождения в социокультурную и образовательную практику;

- становление художественно-педагогической активности, самостоятельности студентов, способности к творчеству и новаторству, формирование и развитие профессионально значимых качеств будущего учителя начальной школы;

- формирование личностной системы ценностных общекультурных и художественно-творческих ориентаций.

При определении теоретических основ построения структурно-функциональной модели профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы в области художественного образования средствами инновационных технологий мы опирались на приоритетные в современных условиях педагогической науки методологические подходы. В качестве методологического основания построения эффективной модели мы рассматриваем положения гуманистического, личностно ориентированного, системно-синергетического, культурологического, аксиологического, технологического, деятельностного и компетентностного подходов.

Процесс формирования профессиональной подготовки студентов педагогических факультетов в области художественного образования на всех образовательных квалификационных уровнях базируется на учете принципов: общедидактических, специфических художественного образования и профессионально-ориентированных. Среди них выделяются:

- общедидактические принципы: научности, систематичности и последовательности, природосоответственности и культуросоответственности, гуманизации, активности, самостоятельности и творчества, единства обучения, воспитания и развития, наглядности, преемственности;

- принципы художественного образования: целостности, интегративности, диалога культур, эстетической направленности, индивидуализации, рефлексии, единства теории и практики в художественно-эстетическом развитии личности будущего специалиста начальной школы, усовершенствования учебного действия воспитательным в педагогическом воздействии, эмоциональной насыщенности учебно-воспитательного процесса, побуждения к творческому самовыражению;

- профессионально-ориентированные: единство учебной и профессионально-педагогической направ-

ленности, взаимосвязь систем педагогических, профессионально ориентированных наук с художественными; действенность профессиональных знаний, умений и навыков; направленность на развитие самостоятельности использования инновационных технологий в процессе преподавания дисциплин художественно-педагогического направления.

Подытоживая выше приведенные научно-педагогические исследования, структурные компоненты готовности будущего учителя начальной школы к профессионально-педагогической деятельности в области художественного образования средствами инновационных технологий, мы можем определить доминирующие профессиональные мотивы, научные знания и опыт, ценности и нормы поведения, умение педагогического взаимодействия и профессионально значимые качества личности.

Доминирующие профессиональные мотивы личности как полностью или частично осознанные внутренние и внешние импульсы, побуждающие будущего учителя начальной школы к активной художественно-педагогической деятельности, внимательному отношению к своим профессиональным обязанностям, саморазвитию и самосовершенствованию.

Знания будущего учителя начальной школы (методологические: основы и категории педагогики искусства, общедидактические, методические, психологические, организационно-педагогические, художественно-творческие) и опыт, полученный в результате активного практического познания.

Ценности в виде идей, концепций, теорий, закономерностей, постулатов, аксиом и норм гуманистических личностно ориентированных взаимоотношений на основе творческого взаимодействия, что ориентирует и регламентируют профессионально-педагогическую деятельность учителя начальной школы в области художественного образования.

Умения будущих учителей начальной школы, позволяющие независимо и качественно выполнять педагогические действия, которые заключаются в применении знаний на практике. Делятся на организационные, диагностические, информационные, проективные, гностицистические, конструктивные, коммуникативные, аналитические, прогностические, рефлексивные, методические, художественно-творческие.

Профессионально значимые качества и способности будущего учителя начальной школы, связанные с отношением к профессиональной деятельности, активности во взаимодействии и коммуникативностью, а также личностное, социальное, профессиональное творчество и открытость к новаторству [11-17].

Основными функциональными компонентами, входящими в модели профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы в области художественного образования средствами инновационных технологий, являются:

– гностицистический компонент, который обеспечивает целостность представлений о педагогической деятельности учителя начальной школы в области художественного образования, путях ее реализации;

– гуманистический компонент, означающий ориентацию на приоритетное развитие личности студента в процессе педагогического взаимодействия на гуманистических принципах, предусматривающих утверждение культурно-нравственных и общечеловеческих ценностей;

– дидактический компонент, определяется в планировании педагогического взаимодействия с учетом особенностей взаимосвязанных процессов учения и обучения, заключается в постановке и реализации цели, подборе подходящих средств, методов, форм взаимодействия;

– организаторский, направленный на реализацию педагогического замысла путем конкретной организации

взаимодействия субъекта деятельности с объектами педагогического воздействия в соответствии со сформированной системой принципов и правил;

– социально-коммуникативный компонент, проявляется через механизм установления и поддержания коммуникативных связей между субъектами педагогического взаимодействия в процессе художественного образования;

– ценностно-ориентационный компонент предусматривает построение педагогического взаимодействия, исходя из конкретных ценностей, норм, правил и поведенческих моделей;

– информационный компонент, реализуется через трансформацию в процессе педагогического взаимодействия простейших практических умений и навыков в систематизированную абстрактную информацию в виде знаний, теорий, принципов поведения и деятельности;

– аналитико-диагностическая функция, направлена на изучение уровня, средств, характера воплощения личностно индивидуального потенциала, путей расширения собственного жизненного, индивидуально-образовательного, художественно-эстетического, духовного, культурного пространства жизни;

– рефлексивно-творческий компонент предполагает выработку новых знаний, норм, ценностей, рефлексию опыта художественно-педагогической деятельности, становления индивидуально-творческого стиля художественно-педагогической деятельности.

Содержание формирования готовности будущего учителя начальной школы к профессиональной деятельности в области художественного образования отражает единство общей цели и задач; предусматривает передачу и усвоение знаний, умений и навыков художественно-педагогической деятельности в процессе изучения специальных дисциплин психолого-педагогического («Психология», «Педагогика»), и профессионально-методического направления («Изобразительное искусство с методикой преподавания»), «Теория и методика музыкального воспитания с основами хореографии», «Методика преподавания интегрированного курса «Искусство», «Методика преподавания образовательной области «Искусство»).

Согласно реализации содержания профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в области художественного образования были избраны инновационные образовательные технологии: интенсивные технологии обучения: активные учебные лекции, семинары, практические и лабораторные занятия в форме дискуссий, обсуждений, игрового проектирования, мастер-классов и творческих мастерских; интегративные технологии; художественно-педагогические технологии: сензитивно-вербальные и продуктивно-творческие; технологии контекстного обучения: операционно-ролевые, учебно-деловые, проблемно-ориентированные, учебно-ролевые и учебно-педагогические игры; имитационное моделирование; анализ ситуаций профессиональной деятельности; информационно-коммуникационные технологии.

Для определения сформированности готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогической деятельности в области художественного образования мы выделили следующие компоненты: мотивационно-целевой, когнитивно-содержательный, ценностно-ориентационный, деятельно-творческий и личностно-рефлексивный, олицетворяющие структуру будущей профессиональной деятельности и конкретизирующиеся в цели нашего моделирования. Каждый компонент имеет соответствующие критерии, которые определяются профессиональной направленностью будущего учителя начальной школы, способностью к обеспечению основ художественного образования, развитием рефлексивных умений.

На основе этих критериев были выделены уровни сформированности готовности будущих учителей на-

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К МОДЕЛИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ...

чальной школы к профессионально-педагогической деятельности в области художественного образования: адаптивный, репродуктивный, конструктивный и продуктивно-творческий. Указанные уровни взаимосвязаны между собой, причем каждый предыдущий уровень обуславливает следующий, обеспечивая плавность перехода от низшего уровня к высшему, что и является результатом процесса профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы в области художественного образования средствами инновационных технологий.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, моделирование процесса формирования профессиональной готовности учителя начальной школы к художественно-педагогической деятельности средствами инновационных технологий на основании системного подхода включает определение компонентов, критериев, показателей, уровней готовности, знаний, умений, содержания, технологий; выделение методологических подходов, принципов, функций подготовки. Перспективы дальнейших научных исследований определяем в опытно-экспериментальной проверке действенности модели профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в области художественного образования средствами инновационных технологий в современных условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вішнікіна Л.П. Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів // Імідж сучасного педагога. 2008. № 7-8. С. 80–84.
2. Глинский Б.А. Моделирование как метод научного исследования. М.: МГУ, 1965. 246 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.
4. Грицай Н. Б. Структурні компоненти системи методичної підготовки майбутніх учителів біології // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2015. № 43. P. 21–24.
5. Дуранов М.Е. Педагогический процесс и педагогическая деятельность: проблемы, исследования и организация. М.: ВЛАДОС, 2009. 365 с.
6. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. Л.: ЛГУ, 1980. 172 с.

7. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология: словарь системы основных понятий. М.: Либроком, 2013. 208 с.
8. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. Київ: Генеза, 2002. 368 с.
9. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ: Магістр-S, 1998. 199 с.
10. Штофф В.А. Моделирование и философия. М.–Л.: Наука, 1966. 301 с.
11. Красовская О.А. Технологии интерактивного взаимодействия в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в отрасли художественного образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 93-96.
12. Савченко Н.В. Профессиональный имидж будущего учителя начальной школы как компонент культуры педагогической деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 36-39.
13. Муковоз А.П. Возможности использования программно-инструментальных платформ для дистанционного обучения учителей начальной школы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 30-32.
14. Антонюк Н.А. Сущность понятия «диалогические умения будущих учителей начальной школы» // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 7-9.
15. Гусак Л.Е. Содержательная составляющая подготовки будущего учителя начальной школы к ассоциативному обучению иностранным языком младших школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 8-11.
16. Осадченко И.И., Коновалова Е.Ю. Дидактическая система подготовки будущих учителей начальной школы в контексте изменения образовательной парадигмы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4 (26). С. 266-269.
17. Ярошинская Е.А. Педагогические условия профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в проектируемой образовательной среде // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 235-239.

SYSTEMATIC APPROACH TO MODELING TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN ART EDUCATION MEANS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES

© 2015

O.O. Krasovskaya, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Department of Primary and Preschool Education»
International University of Economics & Humanities named after academician Stepan Demianchuk, Rivne (Ukraine)

Abstract. This article explores the actual pedagogical problem of improvement of art education of students of pedagogical faculties. The peculiarities of the system approach to modeling the training of future primary school teachers in the field of art education by means of innovative technologies.

Our model of professional training of future primary school teachers in the field of art education by means of innovative technologies is a dynamic system. The author's model, we consider as a system of interconnected elements: goals, objectives, methodological approaches and principles of structural and functional components, content, forms, methods, results, and criteria and indicators of levels of readiness of the future teachers of elementary school to professional work in the field of art education by means of innovative technologies.

The purpose of vocational and educational training of specialists to provide elementary school art education of primary school pupils is the formation of professional pedagogical consciousness of an elementary school teacher and the readiness of the future experts in the implementation of the process of artistic and aesthetic education of younger schoolboys the formation of personal and public importance of worldview as professionals, their individual determination in the world of art, as well as the activation of artistic self-realization, self-development and self-identity, creativity and innovation in professional activity.

The methodological basis for constructing an effective model, we consider the situation: humanistic, individually oriented, system-synergetic, cultural, axiological, technological competence and the activity approaches.

Keywords: model training, art education, a systematic approach, professional commitment to artistic and educational activities, a primary school teacher, innovative educational technology.

**ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА 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 представлены материалы, помогающие определить особенности внедрения метапредметного подхода в системе транскультурного образования иностранных студентов (на примере русского языка как иностранного). В работе выделены и охарактеризованы основные технологические стратегии и тактические решения для трех этапов реализации метапредметного подхода в системе транскультурного образования студентов-иностранцев.

Ключевые слова: транскультурное образование, метапредметный подход, технологическая стратегия, тактическое решение.

В современном мире повышаются требования, предъявляемые к выпускникам вузов, в связи с чем необходимо искать новые приемы и средства, способствующие формированию как общекультурной, так и профессиональной компетентности студентов. Особые сложности возникают в тех случаях, когда речь идет о формировании языковой компетентности студентов-иностранцев, обучающихся в российских вузах, что определяет необходимость поиска таких подходов, которые соответствовали бы запросам, существующим в настоящее время.

В качестве одного из подходов, способствующих формированию языковой компетентности студентов-иностранцев, может быть рассмотрен метапредметный подход, который используется в системе транскультурного образования иностранных студентов в Дальневосточном государственном аграрном университете, в процессе обучения русскому языку студентов-иностранцев.

Особенности метапредметного подхода в педагогике были выявлены М.Н. Ахметовой, Н.В. Громько, М.В. Половковой, А.В. Хуторским и др. Ученые считают: суть метапредметного подхода состоит в том, что в качестве транслируемого содержания образования выступают культурные техники и способы мышления и деятельности [4, С. 7].

Метапредметный подход, по мнению ученых, в определенной степени направлен на формирование универсальных техник. Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер, обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития обучающихся, обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса, лежат в основе организации и регуляции любой деятельности обучающегося независимо от ее специально-предметного содержания. Универсальные учебные действия тесно связаны с достижением метапредметных результатов, то есть таких способов действия, когда учащиеся могут принимать решения не только в рамках заданного учебного процесса, но и в различных жизненных ситуациях [5, С. 23]. Таким образом, границы предмета (русский язык) оказываются предельно размыты, так как в различных плоскостях происходит соприкосновение с другими предметами. Метапредметность позволяет формировать целостное образное видение мира, избегая дробления знаний. В понимании метапредметного подхода особенно близка позиция А.В. Хуторского, который считает, что метапредметный подход обеспечивает взаимодействие человека и мира, то есть сопряжение микро- и макрокосмоса [11].

Значение метапредметного подхода в преподавании русского языка как иностранного состоит в том, что он позволяет сохранять культуру мышления и культуру формирования целостного мировоззрения.

Метапредметный подход в преподавании русского языка как иностранного реализуется ступенчато, что предполагает наличие нескольких этапов, в основе которых лежат педагогические концепты, определяющие действия преподавателя.

Можно выделить ряд идей, которые могут лежать в основе моделирования метапредметного подхода в транскультурном образовании.

1. Идея моделирования системы как модернизации содержания, форм, методов, приведение их в соответствие с новыми современными требованиями транскультурного образования и метапредметного подхода.

2. Идея метапредметного подхода к «открытому тексту» «живого» метапоэтического пространства [1, С. 4].

3. Идея построения концептосфер как основы творческой стратегии системного интегративного объединения образовательных пространств.

4. Идея патриотизма как ключевого понятия. Элементы: семья – культура – история (героизм народа, востребованность человека) [8].

5. Идея эмоции (эмоционального переживания и сопереживания студентов на первом этапе моделирования) как «потрясения души», источник рождения мысли, мышления, творческого опыта – его основа и начало.

6. Идея коммуникативной культуры в пространстве общения как предметном окружении обучающихся, моделирования разных типов культурных конструктов в образовательном поле двух культур.

7. Идея креативности в коммуникативном диалоге как «отношения встречи» с миром, другим и самим собой, «процесс перехода» к осмыслению, присвоению, приятию посредством проживания ценностей [2].

Так как метапредметность предполагает усвоение материала в условиях эмоционального восприятия, возникает проблема поиска путей становления метапредметности в системном поле транскультурного образования иностранных студентов, изучающих русский язык. Целостность такой системы является целевой установкой.

Поскольку парадигма метапредметного подхода – система, описывающая предмет средствами и терминами других систем (гуманитарных, философских, предметных), то целесообразно выделить технологические стратегии реализации метапредметного подхода для трех этапов.

Технологические стратегии первого этапа: «Игра» – «Искусство» – «Эмоция». Это языковое пространство, в котором есть все образы, все метафоры, все ритмы. Стоит лишь «подключиться» к нему.

Язык, как замечает В.А. Маслова, – культурный код нации, особая реальность, в которой живет человек [7]. Технологическая стратегия нацелена на системный подход, наблюдения взаимного проникновения понятийного и образного мышления, границы которых «деляются истонченными, неотчетливыми, размываются» (В. Ефремов). Общий подход тактических решений предполагает установку преподавателя, помощь студентам в работе с элементами творчества, корректировку информации о предстоящей деятельности. Начальный этап сопровождается отбором фактов и явлений. Непроизвольные явления могут натолкнуть на размышления, схематизацию процесса, представление обобщенных формул в рисунках.

Тактическими решениями модели транскультурного образования на первом этапе можно считать работу с метапоэтическими текстами как явлениями культуры: а) художественными произведениями; б) музыкальными произведениями; в) произведениями живописи.

Важным является обсуждение вопросов, касающихся духовных, нравственных ценностей. Например, на занятиях, посвященных Дню матери, студенты обсуждали значение матери в жизни каждого человека, сопоставляли традиции празднования этого дня в России и Китае, анализировали стихотворения русских и китайских поэтов о матери (Н. Рыленков «Я помню руки матери своей», Бо Цзюйи «Белую голову только склоню со вздохом»). Студенты описывали эмоции, возникающие при чтении стихотворений, пытались эти эмоции объяснить (грусть, печаль). В процессе подобной работы происходит обогащение лексического запаса учащихся, формируется положительное личностное отношение к культурным традициям двух стран, а также эмоциональный фон.

На первом этапе использование метапредметного подхода способствует формированию понятийно-образного мышления и ценностного отношения к окружающему миру, а также развитию креативности в словесно-логическом мышлении, подтверждением чему служат высказывания студентов. Например, студентам необходимо было продолжить фразу: «Друг – это...». Студент 2-го курса Лю Ядун ответил: «Это тот, кто будет держать меня за руку и чувствовать мое сердце».

Показателем креативности являются и объяснения студентов относительно выбранных фраз. Например, студенты должны были придумать название и девиз для команды. Команда, участниками которой были юноши, предложила в качестве названия команды слово «Загадочные», а девизом была выбрана фраза: «За деревьями не виден лес». Поясняя свой выбор, студенты указали на то, что «Загадочными» они себя назвали, потому что соперники не знают их настоящих сил, поэтому они для соперников являются загадочными. Выбор девиза был обусловлен следующим пониманием фразы: «Каждый студент в отдельности умный, а вместе мы – сила, потому что очень умные». Команда девушек, выполняя аналогичное задание, в качестве названия выбрала слово «Победители», а девизом для них стала фраза: «Нет, я не думаю, что стыдно спрашивать людей, и мы должны расти». Данная фраза в процессе совместной работы и обработки приобрела форму: «Не стыдно спрашивать людей, ведь мы должны расти».

Проведенный анализ свидетельствует о том, что на первом этапе реализации системы транскультурного образования на основе метапредметного подхода происходит: 1) объединение студентов за счет коллективных действий, являющихся основой образовательного процесса; 2) формирование ценностного мировоззрения на основе привлечения элементов культуры двух стран в учебный процесс на основе метапредметного подхода; 3) становление мышления благодаря решению проблемных ситуаций в процессе учебной деятельности.

Технологические стратегии второго этапа – «Коммуникативная культура» – «Толерантность» – «Идентичность как коммуникативная потребность». Стратегическая технология этого этапа обращена к модели восприятия «Другого». Г.М. Васильева замечает, что человек начинает осваивать макрокосм и выделяет в нем микрокосм, научается отделять себя от другого. «Встреча» – это радость, «счастье» (по этимологии значит «быть со своей частью») [3]. Движение культур вписывается в модель Мира.

Занятия, в основе которых лежат концепты «толерантность», «коммуникативная культура», «идентичность как коммуникативная потребность», ориентированы на межкультурную коммуникацию, обладающую следующими чертами: 1) открытостью к познанию чужой культуры и восприятию психологических, социальных и культурных различий; 2) психологическим настроением на кооперацию с представителями другой культуры; 3) умением отличать коллективные и инди-

видуальные качества в коммуникативном поведении представителей других культур; 4) способностью преодолевать стереотипы; 5) творческим и сознательным отношением к процессу коммуникации с использованием соответствующих моделей и стилей коммуникации, применяемых в родной культуре; 6) владением набором коммуникативных средств и их правильным выбором в зависимости от ситуации общения; 7) стремлением к сбалансированности и симметричности общения; 8) обязательным соблюдением этикетных норм своей и чужой культуры [9].

Тактическим решением второго этапа можно считать работу, направленную на формирование коммуникативной культуры, то есть уважительного отношения к «другому»; способности видеть в «другом» интересную, полноценную личность; понимания отличительных характеристик как проявления индивидуальности, особенности человека.

Способом реализации на данном этапе могут являться дневниковые записи студентов. Именно дневник позволяет студентам раскрыть себя. Наблюдение показало, что на начальном этапе ведения дневниковых записей студенты предпочитают односложно описывать свой день, но спустя несколько месяцев записи в дневниках значительно меняются. Студенты начинают размышлять о фразах, которые им довелось услышать или прочитать, соглашаются с ними или не соглашаются. Студентка Чжан Хуйсян пишет: «Я вижу слово. Я очень согласна с этим предложением: «Веди себя так, будто ты уже очень счастлива и ты действительно станешь счастливой». Я думаю, что истинное счастье не имеет ничего общего с деньгами, а связано с сердцем». Работа подобного плана позволяет формировать толерантность, коммуникативную культуру студентов и развивать коммуникативную потребность.

Также в процессе наблюдения удалось установить, что студенты, погруженные в метапредметное пространство, постепенно, на основе речетворческой деятельности учатся находить понятия, отражающие сущность тех или иных предметов и явлений, при этом студенты могут объяснить свой ассоциативный выбор. В частности, при работе с картиной А.К. Саврасова «Весенний день» студенты, не зная названия картины, предложили назвать ее «Голые сучья», выделив ключевой элемент картины. Анализируя явления природы, один из студентов сопоставил понятие «молния» с понятием «нож» ввиду того, что данное явление природы обладает смертельной силой.

Транскультурный образовательный процесс, в котором происходит расширение культурных границ и формирование гармоничной языковой личности, способствует тому, что постепенно возрастают коммуникативные потребности, выражающиеся в стремлении устанавливать контакты, применять имеющиеся знания по русскому языку как иностранному, а также активно участвовать в «диалоге культур».

Рост коммуникативной потребности, прежде всего, обусловлен ростом значимости полученных знаний и осознанием возможности творить на «чужом» (русском) языке. В процессе обучения студенты имели возможность самостоятельно сочинять тексты, оценивать и сопоставлять переводы поэтических текстов русских и китайских поэтов, что способствовало формированию устойчивого интереса не только к русскому языку, но и к русской культуре в целом.

Технологические стратегии третьего этапа: «Диалог» – «Образ» – «Креативность». А.М. Ямалитдинова формулирует функции компетенции: 1) ценностно-ориентированная (вхождение в диалог культуры как технологическая стратегия); 2) познавательная-гуманистическая функция, мотивирующая, повышающая интерес к лингвокультурному образовательному пространству. На местном уровне можно считать возможным обращение к истории города, его названию, культурным центрам, природе и т. д. (например, темой разговора может стать

следующая: «Благовещенск в лингвокультурном образовательном пространстве»); 3) мотивирующая функция повышения интереса к предмету в процессе диалога о родном для китайцев городе; 4) регулятивная функция как условие взаимопонимания участников диалога культур.

Принципиально важно, чтобы процесс обучения осуществлялся в диалоге двух миров – иностранной и родной культуры. Поэтому каждое занятие строится как познание характера, образа жизни, ментальности другого народа [6, С. 102]. Каждое занятие – это перекресток культур, практика межкультурной коммуникации [10, С. 25].

Тактические решения третьего этапа направлены на творческую деятельность обучающихся, так как она способствует пониманию образов различных культур.

Одним из вариантов реализации творческого потенциала обучающихся является литературная деятельность. Например, студенты могут поразмышлять о значении русского языка в их жизни. Студентка Ван Линной написала: «Русский язык, как прекрасная бабочка, он играет важную роль в моей жизни. Утро выходного дня. Я рано встану, комната еще во сне. Я открываю шторы, солнце светит в комнату, в лицо мое. Как удобно, красиво. Я сижу у окна, смотрю на дорогу, на помпезно прохаживающих пешеходов.

Сердце не поможет, но чувствую выгорание.

Я легко открываю песни на телефоне: успокаивающие, нежные, слегка сентиментальные русские песни. Неторопливое пение полностью заполняет всю комнату. В тот момент я вспомнила, как я с друзьями вместе училась в Китае. Сначала мы плохо говорили, а теперь привычно запоминаем русские песни одну за другой. Мы любим слушать их.

Кто сказал, что наша жизнь всегда скучна? Моя жизнь полна русского языка, потому что русский язык, как прекрасная бабочка, играет такую важную роль в моей жизни».

«Образ» как концепт третьего этапа может быть реализован в художественном творчестве студентов. Например, студентам предлагалось изобразить Россию и русскую природу. Важным является то, что студенты, выполняя данное задание, не стремятся изобразить известные памятники архитектуры или известные всему миру достопримечательности России, студенты обращают внимание на то, что их окружает, но при этом вносят

в свои рисунки частицу родной страны.

Таким образом, в процессе реализации метапредметного подхода происходит эмоциональное, метафорическое осмысление знания в условиях культурных ассоциаций как «фоновых», что может способствовать формированию языковой личности студентов-иностранцев, обучающихся в российских вузах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахметова Г.Д. Живой литературный текст. М.: Ваш полиграфический партнер, 2012. 223 с.
2. Буданова Н.А. Гуманитарные технологии в системе образования: Концептуальный аспект (Забайкальский край) // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 1. С. 62–66.
3. Васильева Г.М. История европейской ментальности. Новосибирск: НГЭУУ, 2011. 288 с.
4. Громько Н. Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов // Учительская газета. 2010. 7 сент.
5. Жизнь на уроке должна стать подлинной или метапредметный подход в обучении и универсальные учебные действия // Учительская газета. 2009. 13 янв. С. 23–24.
6. Корниенко Е.Р. Иноязычный текст и коммуникативное общение в условиях диалога культур // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2010. № 3. С. 102–104.
7. Маслова В.А. Белорусский публицистический дискурс: стратегия языковой игры // Изменяющийся славянский мир: Новое в лингвистике : сб. статей. Ставрополь: Рибэст, 2009. С. 10–21.
8. Повцов О. Возвращение разума задерживается // Литературная газета. 2012. № 30.
9. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М.: Высш. шк., 2005. 310 с.
10. Таирова А.В. Качалова А.А. Роль внеаудиторной деятельности в процессе преподавания русского языка как иностранного (РКИ) во Владимирском государственном университете // Русский язык как фактор стабильности государства и нравственного здоровья нации : труды и материалы второй Всерос. науч.-практ. Ч. 2. Тюмень, 2010. С. 31–34.
11. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении. М.: Эйдос, 2012. 73 с.

EXPERIENCE OF METASUBJECT APPROACH IN THE TRANSCULTURAL EDUCATION OF INTERNATIONAL 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. The article presents the materials which help to determine the introduction of a meta approach in the transcultural education of foreign students (for example, Russian as a foreign language). In this article the main technological strategies and tactical decisions for the three phases of the metasubject approach in the system of transcultural education of foreign students.

Keywords: transcultural education, a meta approach, technology strategy, tactical decision.

УДК 378

**РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ
МАТЕМАТИКИ В АСПЕКТЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА И ФГОС**
© 2015

В.В. Липилина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
физико-математического образования
Самарский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников
образования, Самара (Россия)

Аннотация. Целью исследования, представленного данной статьей, является проблема переподготовки учителей математики в условиях модернизации системы российского образования. Задачей исследования является практическая реализация наиболее важных направлений повышения методической компетентности учителей.

Ключевые слова: компетентность, переподготовка, формирование универсальных учебных действий, проектно-исследовательская деятельность, технологические карты, дистанционное обучение.

В настоящее время проблема повышения методической компетентности учителей математики становится все более актуальной. Произошедшая в последние годы модернизация системы образования, законодательно закрепленная законом «Об образовании в Российской Федерации» [1], потребовала от учителей и преподавателей развития профессиональной компетентности, дополнительного образования и переподготовки. Законом определено, что образовательная деятельность и подготовка обучающихся должна соответствовать Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) [2; 3]. Непосредственно для повышения качества математического образования имеют значение документы «Концепция математического образования РФ» [4] и Профессиональный стандарт «Педагог».

Одной из важных задач Концепции математического образования РФ является повышение качества работы преподавателей математики (от педагогических работников общеобразовательных организаций до научно-педагогических работников образовательных организаций высшего образования), усиление механизмов их материальной и социальной поддержки, обеспечение им возможности обращаться к лучшим образцам российского и мирового математического образования, достижениям педагогической науки и современным образовательным технологиям, создание и реализация ими собственных педагогических подходов и авторских программ.

В Концепции математического образования подчеркнуто, что «Выпускники образовательных организаций высшего образования педагогической направленности в своем большинстве не отвечают квалификационным требованиям, профессиональным стандартам...». Не хватает учителей и преподавателей образовательных организаций высшего образования, которые могут качественно преподавать математику, учитывая, развивая и формируя учебные и жизненные интересы различных групп обучающихся. Система подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников не отвечает современным нуждам, а также преподаватели высшего образования в большинстве своем оторваны от современных направлений математических исследований.

В концепции обозначены проблемы и профессионального образования: 1) студенты, изучающие математику, и их преподаватели должны участвовать в математических исследованиях и проектах; 2) преподавателям математических факультетов классических университетов необходимо вести признаваемые профессиональным сообществом фундаментальные исследования, а их студенты должны уделять значительно больше времени, чем в настоящее время, решению творческих учебных и исследовательских задач; 3) преподаватели математических кафедр педагогических вузов должны работать со школьниками, участвовать в разработке аттестационных материалов, учебных пособий для школьников. В профессиональном стандарте «Педагог» [5] в модуле «Предметное обучение. Математика» прописаны основные трудовые действия, такие как формирование

универсальных учебных действий, формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее – ИКТ), формирование мотивации к обучению и связанные с ними компоненты; необходимые умения, такие как:

– владение основными математическими компьютерными инструментами: визуализации данных, зависимостей, отношений, процессов, геометрических объектов; вычислений – численных и символьных;

– владение формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т. п.;

– способность разрабатывать и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде;

– владение ИКТ-компетентностями: общепользовательскими, общепедагогическими, предметно-педагогическими; экспериментальных лабораторий (вероятность, информатика);

– решать не только задачи элементарной математики соответствующей ступени образования, но и нестандартные задачи, задачи математических олимпиад и турниров.

В настоящее время проблема переподготовки учителей математики, соответствующей требованиям всех вышеперечисленных документов, недостаточно исследована и разработана. Появились новые формы и технологии реализации курсов повышения квалификации, например, заочные и дистанционные курсы, вебинары, конференции, о которых публикуется лишь информация, но отсутствуют исследования по проблемам использования и совершенствования этих форм. Этим обусловлена новизна данного исследования.

Для того чтобы учитель успешно формировал УУД, ИКТ-компетентность, формировал навыки проектно-исследовательской деятельности, навыки решения нестандартных, олимпиадных задач у обучающихся, готовил обучающихся к продолжению образования, он сам должен обладать этими же действиями и умениями, работать над их развитием.

Любая модернизация обучения математике должна опираться на опыт работы отечественной школы в прошлом и настоящем; сохранять все позитивные традиции и достижения отечественной школы, заимствовать из зарубежной школы лишь лучшее и пригодное в наших условиях. Все предлагаемые новации должны быть теоретически обоснованными, практически проверенными и эволюционными.

Новый образовательный стандарт декларирует изменение роли учителя в учебном процессе, но как бы ни старались уравнивать учителя с учениками, он как был, так и остается главным действующим лицом на любом уроке. Любой урок имеет огромный потенциал для решения новых задач. Но решаются эти задачи зачастую теми средствами, которые не могут привести к ожидаемому положительному результату. Урок интересен тогда, когда он современен в самом широком понимании

этого слова, то есть это и совершенно новый, и не теряющий связи с прошлым, имеющий непосредственное отношение к интересам сегодня живущего человека материал.

В настоящее время большинство учителей, по-прежнему, тяготеет к традиционному уроку. Это объясняется многими причинами: привычкой к традиционным формам обучения и боязнью нового. Наблюдая, беседуя, анкетирова учителя, мы обнаружили, что лишь около 10 % учителей математики готовы применять современные технологии, например, проектные технологии; чем моложе учитель, тем быстрее он меняет свои роли, действия и технологии в учебном процессе. Анализируя современный урок, сравнивая его с традиционным, мы выделяем все плюсы и минусы обоих.

Использование ИТ в учебном процессе значительно расширяет возможности постановки учебных задач и управления процессом их выполнения, обогащает процесс обучения математике, что продиктовано рядом социальных, педагогических и технологических причин [6]. Следует также отметить, что при информатизации процесса обучения изменяется и деятельность преподавателя; преподаватель теперь становится разработчиком новой технологии обучения, что повышает его творческую активность, но в то же время требует высокого уровня технологической и методической подготовленности. Появляется новое направление деятельности педагога – разработка методики применения информационных технологий, интерактивных средств в учебном процессе.

Использование информационных технологий в процессе преподавания математики даёт то, что учебник дать не может; компьютер на уроке является средством, позволяющим обучающимся лучше познать себя, индивидуальные особенности своего учения, способствуя развитию самостоятельности. Визуальное представление формул, определений, теорем и их доказательств, качественных чертежей к геометрическим задачам, предъявление подвижных зрительных образов в качестве основы для осознанного овладения научными фактами обеспечивает эффективное усвоение учащимися новых знаний и навыков. В итоге улучшается качество образовательного процесса.

Автором этих строк разработаны программы повышения квалификации учителей математики: «Основные направления региональной образовательной политики в контексте модернизации российского образования» (модуль инвариантной части повышения квалификации), «Методические особенности олимпиадной подготовки и организации исследовательской работы учащихся (5 – 9) старших классов по математике в средней школе» (модуль вариативной части повышения квалификации) [7], которые реализуются автором и кафедрой физико-математического образования Самарского института повышения квалификации и переподготовки работников образования (СИПКРО) на его базе и на базе ресурсных центров образовательных округов Самарской области. Вторая программа успешно реализуется автором не только при очном обучении на курсах, но и в форме дистанционного обучения (72 часа) [8], соответственно государственному заданию Самарского Министерства образования и науки «Педагогические технологии достижения планируемых образовательных результатов в аспекте требований ФГОС». Кроме того, на кафедре разработаны программы для вариативной части по многим проблемным вопросам школьной математики, более глубокое изучение которых имеет значение для подготовки к продолжению образования: стохастическая, геометрическая, числовая линии, решение задач с параметрами. В рамках данной статьи мы можем показать лишь некоторые наиболее важные аспекты переподготовки учителей математики.

На занятиях наших курсов повышения квалификации мы используем персональные компьютеры, элек-

тронные образовательные ресурсы (ЭОР), помогаем учителям справиться со многими проблемами, связанными с введением новых ФГОС. В качестве итоговой работы учителя математики на курсах разрабатывают технологическую карту урока, блока уроков или занятий, работают над программами, соответствующими новым образовательным стандартам.

Технологическая карта – это новый вид методической продукции, обеспечивающей эффективное и качественное преподавание учебных курсов в школе и возможность достижения планируемых результатов освоения основных образовательных программ на ступени 5–7 классов, в соответствии с требованиями ФГОС второго поколения. Это способ графического проектирования урока, таблица, позволяющая структурировать урок по выбранным учителем параметрам. Такими параметрами могут быть этапы урока, его цели, содержание учебного материала, методы и приемы организации учебной деятельности обучающихся, деятельность учителя. Технологические карты раскрывают общедидактические принципы и алгоритмы организации учебного процесса, обеспечивающие условия для освоения учебной информации и формирования личностных, метапредметных и предметных умений школьников, соответствующих требованиям ФГОС к результатам образования.

Таким образом, реализация требований профессионального стандарта осуществляется учителем в виде современных форм подготовки к урокам, разработками программ курсов математики, соответствующих ФГОС с использованием электронных образовательных ресурсов (ЭОР).

На курсах повышения квалификации по второй программе «Методические особенности олимпиадной подготовки и организации исследовательской работы учащихся (5 – 9) старших классов по математике в средней школе» в очной и дистанционной форме осуществляется обучение учителей методам научного исследования, выбора темы, обоснование актуальности, постановке проблемы, целеполаганию, формулированию задач проекта или исследования, организации работы групп учащихся по выполнению проектных работ, подготовке результата (продукта), презентации, доклада, портфолио проекта.

Исследовательская и проектная деятельность имеет общие характеристики: практически значимые цели и задачи; структуру со всеми необходимыми компонентами; обучающиеся приобретают компетенцию в выбранной сфере исследования, творческую активность, собранность, аккуратность, целеустремленность, высокую мотивацию при определении образовательного направления. Кроме того, существуют и специфические черты – любой проект направлен на получение вполне конкретного запланированного результата – продукта, обладающего определенными свойствами и готового к использованию и применению.

Применение, подготовка и организация учителями проектно-исследовательской деятельности позволяет формировать у обучающихся все четыре блока универсальных учебных действий: познавательные, регулятивные, личностные, коммуникативные со всеми их компонентами [9]. Навыки исследовательской и проектной деятельности необходимы будущим студентам, значение этих навыков очень велико, поэтому активное применение проектно-исследовательской деятельности в учебном процессе также готовит к продолжению образования.

При дистанционном обучении по этой программе учителям предлагается 18 лекций по методам и приемам подготовки школьников к математическим олимпиадам, организации проектно-исследовательской деятельности школьников и 15 контрольных заданий. В качестве итоговой работы на курсах повышения квалификации по этой программе учителя разрабатывают технологическую карту организации проектной или исследовательской деятельности школьников вместе с

пояснительной запиской. Результатом работы учителей может также послужить разработка конкретного проекта для применения в урочной и внеурочной практике.

Автором разрабатывается методика формирования метапредметных результатов обучения, формирования УУД, в частности, логических действий. В перспективе планируется привлекать учителей на курсах повышения квалификации, в практической деятельности к разработкам способов оценки сформированности УУД. Таким образом, результатом такой работы на курсах повышения квалификации является развитие методической компетентности учителей математики, соответствующей требованиям ФГОС и профессионального стандарта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. РФ. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 03.02.2014).
2. РФ. Правительство. Концепция развития математического образования в Российской Федерации : утв. распоряжением № 2506-р от 24.12.2013.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: минобрнауки.рф/документы/543.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. URL: минобрнауки.рф/документы/543.

5. РФ. Минтруд. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) : утв. приказом № 544-н от 18.10.2013.

6. Современные образовательные технологии / под ред. Н.В. Бордовской. 2-е изд. М.: КНОРУС, 2011. 432 с.

7. Иванюк М.Е., Липилина В.В., Максютин А.А. Проблемы реализации ФГОС при обучении математике в основной и старшей общеобразовательной школе. Кн.1. Самара, 2014. 328 с.

8. Липилина В.В. Повышение научно-методических компетенций учителей математики в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования // Методологические и технологические инновации андрогогики : сб. статей Междунар. науч.-практ. конференции. Самара, 2013. С. 163–168.

9. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 159 с.

PROBLEMS OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF THE MODERN MATHEMATICS TEACHER OF ASPECT OF REQUIREMENTS OF THE PROFESSIONAL STANDARD AND FGOS

© 2015

V.V. Lipilina, candidate of pedagogical sciences, associate professor, chair of physical and mathematical formation

Samara Institute of Professional Development and Retraining of Educators, Samara (Russia)

Abstract. Research objective, presented by this article, is the problem of retraining of mathematics teachers in the conditions of modernization of system of Russian education. A research problem is practical realization of the most important directions of increase of methodical competence of teachers.

Keywords: competence, retraining, formation of universal educational actions, design and research activity, flow charts, distance learning.

УДК 373.2

РЕЗУЛЬТАТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРЕДШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

© 2015

О.А. Мальгина, аспирант кафедры общей педагогики, начального и дошкольного образования
Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь (Россия)

Аннотация. Данная статья включает: методы исследования личностного блока универсальных учебных действий, результаты педагогического эксперимента и образец примерного полного заключения о состоянии сформированности личностных универсальных учебных действий.

Ключевые слова: формирование, личностные универсальные учебные действия, учебные действия, дошкольное образование, образование.

Изучив теоретический аспект проблемы формирования основ универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в процессе дошкольной подготовки, мы пришли к выводу, что это направление работы является актуальным в современной педагогике и психологии.

В современных психолого-педагогических исследованиях встречаются фамилии следующих авторов: А.Г. Асмолова, З.А. Скрипко, Н.Д. Артёмовой, В.Г. Тютревой, А. В. Федотовой и других, которые дают определения термина «универсальные учебные действия» [1].

Впервые 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].

В наиболее общем плане, по нашему мнению, универсальные учебные действия можно определить, как деятельность самого учащегося, направленную на организацию учебно-познавательного процесса, а также на развитие способности ребёнка работать с учебными и практическими задачами.

К личностному блоку универсальных учебных действий относятся действия, которые обеспечивают 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. Применительно к учебной деятельности выделяют сле-

дующие виды личностных действий: самоопределение (личностное, профессиональное, жизненное); смыслообразование (установление связи между целью учебной деятельности и её мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется); нравственно-этическая ориентация, в том числе и оценивание усваиваемого содержания, обеспечивающее личностный моральный выбор [2; 3].

В данной статье мы остановимся на методах исследования личностного блока универсальных учебных действий, результатах эксперимента, а также приведём образец примерного полного заключения.

Исследование проводилось на базе центра дошкольной подготовки «Дошкольник-21» муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы (МБОУ СОШ) № 21 города Ставрополя. В исследовании приняла участие одна группа детей в количестве 100 человек (среди них дети, которые посещают дошкольные образовательные учреждения, центры дополнительного образования и нет).

Для диагностики личностного блока универсальных учебных действий применялись следующие задания: «Беседа о школе» (Т.А. Нежнова, А.Л. Венгер, Д.Б. Эльконин), «Незавершённая сказка», «Выявление характера атрибуции успеха или неуспеха», «Раздели игрушки», «Невымытая посуда», «Разбитая чашка» (Ж. Пиаже) [3].

Исследование внутренней позиции школьника, по результатам проведения констатирующего эксперимента, показало уровень выполнения задания 54 %, в соответствии с выделенными критериями, а результаты проведения контрольного эксперимента выявили 63 %.

Изучение действий смыслообразования, по результатам проведения констатирующего эксперимента, выявило общее развитие познавательного интереса и инициативы на уровне 38 %, в соответствии с критериями исследования, а результаты проведения контрольного эксперимента показали уровень выполнения задания 45 %.

По результатам проведения констатирующего эксперимента общий уровень сформированности действий самооценки составил 51 %, а результаты контрольного эксперимента выявили общий уровень выполнения задания 59 %.

Результаты констатирующего эксперимента показали общий уровень нравственно-этической ориентации (освоения нормы справедливого распределения), который составил 60 % в соответствии с выделенными критериями, а по результатам контрольного эксперимента – 66 %.

Задание, направленное на изучение усвоения нормы взаимопомощи по результатам проведения констатирующего эксперимента, выявило общий уровень выполнения задания 83 %, а в контрольном эксперименте 92 %.

Изучение учета мотивов героев в решении моральной дилеммы (по Ж. Пиаже) в констатирующем эксперименте выявило 54 % выполнения задания. В констатирующем 58 %.

В результате изучения сформированности личностных универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в процессе дошкольной подготовки были выделены уровни (низкий, ниже среднего, средний, выше среднего и высокий). Результаты изучения личностных универсальных учебных действий констатирующего и контрольного экспериментов представлены ниже на рисунке 1.

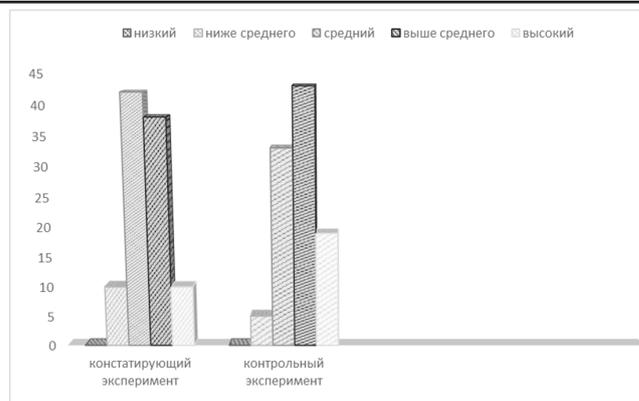


Рис. 1. Результаты диагностики личностных универсальных учебных действий констатирующего и контрольного экспериментов

Из диаграммы следует, что в констатирующем эксперименте были получены такие результаты. Исследуемых детей, которые бы были отнесены к низкому уровню, не было выявлено. На уровне ниже среднего находились 10 %. На среднем уровне оказалось 42 % исследуемых детей. На уровне выше среднего 38 %. Хороший результат показали 10 % исследуемых детей, их мы отнесли к высокому уровню. В контрольном эксперименте результаты следующие: исследуемых детей, которые бы были отнесены к низкому уровню, не было выявлено. На уровне ниже среднего находились 5 %. На среднем уровне оказалось 33 % исследуемых детей. На уровне выше среднего 43 %. Хороший результат показали 19 % исследуемых детей, их мы отнесли к высокому уровню.

В целом, по результатам полного изучения всех структурных компонентов универсальных учебных действий можно дать примерно такое заключение (составляется на каждого исследуемого отдельно).

Заключение. Внутренняя позиция школьника сформирована недостаточно. В целом у ребёнка отрицательное отношение к школе и поступлению в школу. Низкий уровень развития познавательного интереса и инициативы. Логические действия достаточно развиты. Действия самооценки находятся в процессе формирования (средний уровень), ребёнок при сложностях в выполнении задания ссылается на объективную трудность и на недостаточность усилий. Действия нравственно-этического оценивания не сформированы. Моральные суждения плохо развиты. У ребёнка преобладает ориентация на объективные следствия поступка, отсутствует ориентация на обстоятельства проступка. Знаково-символические познавательные действия не сформированы. Ориентация на предметную действительность, нет осознания особого существования речевой действительности как знаково-символической. Ребёнок даёт неправильный ответ, ориентируется на предметную действительность, выделяет слова, перечисляя существительные-предметы. Регулятивные действия контроля развиты достаточно. Высокий уровень ориентировки на заданную систему требований, может сознательно контролировать свои действия. Коммуникативные действия сформированы достаточно, отмечается ограниченный словарный запас.

Таким образом, результаты педагогического эксперимента показали, что разработанная и апробированная программа формирования личностных универсальных учебных действий является эффективной и её можно применять в педагогической работе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мальгина О.А. Формирование универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста как залог успешного школьного обучения // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 11. С.

16. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. 3-е изд. М.: Просвещение, 2011. 152 с.
3. Формирование универсальных учебных действий в предшкольном образовании / под ред. Р.Р. Магомедова. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2012. 128 с.

THE RESULTS OF FORMATION OF PERSONAL UNIVERSAL TRAINING ACTIVITIES BY THE CHILDREN OF OLDA PRESCHOOL AGE IN PRESCHOOL EDUCATION

© 2015

O.A. Malgina, postgraduate department of general pedagogics, primary and preschool education
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol (Russia)

Abstract. This article includes research methods of personality block universal training actions, the results of the pedagogical experiment and a sample of an exemplary complete conclusion about the state of formation of personality universal training activities.

Keywords: formation, personal universal training activities, educational activities, preschool education, education.

УДК 378.147

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

© 2015

О.А. Мишурина, кандидат технических наук, доцент кафедры «Химия»
Э.Р. Муллина, кандидат технических наук, доцент кафедры «Химия»
О.В. Ершова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Химия»
Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова,
Магнитогорск (Россия)

Аннотация. Социально-экономическая ситуация, сложившаяся в России, предъявляет новые требования к системе высшего профессионального образования, среди которых ключевым является обеспечение качества образования. Повышение качества образования в рамках традиционных подходов к организации учебного процесса практически невозможно, необходимы нововведения или инновации. К инновационным технологиям обучения относят: интерактивные технологии обучения, технологию проектного обучения и компьютерные технологии. В статье рассматриваются элементы технологий интерактивного обучения, применяемые авторами на аудиторных лекционных занятиях по дисциплине «Химия». Приводятся условия эффективного проведения традиционной, проблемной лекции и лекции-визуализации. Рассмотрены методические приёмы активизации мыслительной работы студентов во время лекции. Химия – наука экспериментальная, поэтому более подробно рассмотрены обучающие возможности лекционного демонстрационного эксперимента, который позволяет наиболее полно реализовать метод проблемного обучения через постановку проблем с помощью демонстраций явлений, реакций или процессов. Показано, что в современной системе обучения содержание и организация лекционного эксперимента способствуют формированию творческого химического мышления. Сделан вывод о том, что совершенствование образовательного процесса в направлении поиска новых технологий, методов, приёмов, средств и форм обучения будет способствовать повышению качества образования студентов.

Ключевые слова: качество образования, инновации, инновационные технологии обучения, интерактивные технологии, активные методы обучения, проблемная ситуация, проблемная лекция, химический эксперимент, демонстрационный эксперимент.

Социально-экономическая ситуация, сложившаяся в России, предъявляет новые требования к системе высшего профессионального образования, среди которых ключевым является обеспечение качества образования [1 – 4]. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года предусматривала создание современной системы оценки качества образования. Вместе с тем большое число исследований последних лет показывает, что добиться существенного роста качества образования в рамках традиционных подходов к организации учебного процесса практически невозможно, необходимы нововведения, или инновации [5; 6].

К инновационным технологиям обучения относят: интерактивные технологии обучения, технологию проектного обучения и компьютерные технологии [7 – 9].

Технологии интерактивного обучения рассматриваются как способы усвоения знаний, формирования умений и навыков в процессе взаимоотношений и взаимодействий педагога и обучаемого как субъектов учебной деятельности. Сущность их состоит в том, что они опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, но, прежде всего, на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение. При этом процесс обучения организуется таким образом, что обучаемые учатся общаться, взаимодействовать друг с другом и другими людьми, учатся критически мыслить, решать

сложные проблемы на основе анализа производственных ситуаций, ситуационных профессиональных задач и соответствующей информации [10].

В интерактивных технологиях обучения существенно меняются роли обучающего (вместо роли информатора – роль менеджера) и обучаемых (вместо объекта воздействия – субъект взаимодействия), а также роль информации (информация не цель, а средство для освоения действий и операций) [11; 12].

В техническом вузе дисциплина «Химия» является общеобразовательным предметом, который изучается, как правило, в течение одного семестра на всех направлениях подготовки. Основными организационными формами аудиторных учебных занятий по дисциплине «Химия» являются лекции и лабораторные работы, а внеаудиторных – самостоятельная работа по освоению содержания теоретического курса дисциплины и выполнение письменных домашних работ по основным темам читаемого курса.

При организации учебного процесса организационные формы обучения можно расположить в разной системной последовательности: «лекция – практикум – семинар – внеаудиторная работа» и «практикум – лекция».

При изучении дисциплины «Химия», согласно ФГОС ВПО и составленной рабочей программе, этап внешней речи (практические занятия – семинары) отсутствует, что приводит к неполноценно сформированному

знанию и снижению качества обучения. В связи с этим для формирования полноценного знания необходимо на лекциях и лабораторных занятиях вовлекать студентов в речевую деятельность, используя различные активные приёмы: постановку проблемы, формулирование целей и задач учебного занятия, планирование и обсуждение эксперимента или путей решения проблемы и т. д. [13; 14].

Опыт обучения химии студентов первого курса химических специальностей показал, что организация учебного процесса в логической последовательности «практикум – лекция» может быть использована в преподавании дисциплины, но она даёт невысокие результаты качества усвоения предметного содержания. Поэтому считаем целесообразным обучение студентов в последовательности: «лекция – практикум – семинар – внеаудиторная работа», так как именно в этом случае лекция имеет выраженный мотивационно-познавательный характер, причем мотивация к изучению предметного материала создается проблемными ситуациями и междисциплинарной направленностью излагаемого материала.

Рассмотрим некоторые формы и методы технологий интерактивного обучения, применяемые на аудиторных лекционных занятиях.

Лекции предпочитают лабораторному занятию и самостоятельной работе студентов, поэтому в каждой лекции должен быть материал, который позволит представить обобщённую структуру изучаемого объекта и направленно организовать самостоятельную работу студентов при подготовке к лабораторному занятию.

Любая лекция по читаемому курсу имеет следующую структуру: вводная часть, рассмотрение учебных вопросов и заключительная часть.

При отборе информационного материала для лекции учитываем, что студентам на лекции доступна относительно элементарная познавательная деятельность по сравнению с другими методами обучения. Исследователи считают, что объем материала, остающегося в памяти студента сразу после лекции, составляет всего 30 – 65 % от общего объема изложенного, а через несколько дней – еще ниже. Поэтому при отборе материала учитываем, что каждая лекция должна содержать столько информации, сколько может быть усвоено аудиторией в определённое время и может быть представлена в логико-смысловых схемах и опорных сигналах, что способствует более эффективному освоению материала.

При определении логики построения лекции используем различные методы изложения: метод индукции (изложение материала от частного к общему); метод дедукции (изложение материала от общего к частному); метод аналогии (изучение вопроса (понятия, явления) строится по признаку сходства с другими известными понятиями или явлениями) [15].

Для эффективности лекции делаем подбор иллюстрированного материала: таблицы, диапозитивы, рисунки, схемы, графологические конструкции, слайды презентации основных вопросов лекций и др.

Успешное проведение лекции обеспечивается реализацией всех дидактических принципов и требований с учетом особенностей этой формы обучения: целостность, научность, доступность, сознательность, системность, наглядность.

Условиями эффективного проведения лекции являются:

- четкое продумывание и сообщение слушателям плана лекции;
- логически стройное и последовательное изложение всех пунктов плана с заключениями и выводами после каждого из них;
- логичность связей при переходе к следующему разделу;
- доступность, ясность излагаемого;

- использование разнообразных средств наглядности и ТСО;
- обучение студентов фиксирующим записям, умение выделять главное, подчеркивать основные мысли, делать резюме и т. д.;
- итоговая беседа по теме лекции [16].

На любой лекции необходимо активизировать мыслительную работу студентов, что возможно с помощью различных методов и приемов. К числу таких методических приемов относятся: 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 [17].

Особое место в лекции занимает использование элементов проблемного изложения. В данном случае проблемность можно понимать широко – как связь всего материала лекции с конкретными жизненными и научными проблемами – и узко – как решение в ходе лекции задач творческого характера [18].

Проблемная лекция начинается с вопросов, с постановки проблемы, которую в ходе изложения материала необходимо решить. Проблемные вопросы отличаются от непроблемных тем, что скрытая в них проблема требует не однотипного решения, то есть готовой схемы решения не существует. Для ответа на нее требуется размышление, когда для непроблемного существует правило, которое необходимо знать. Такая лекция представляет собой занятие, предполагающее инициированное преподавателем привлечение аудитории к решению крупной научной проблемы, раскрывает возможные пути ее решения, показывает теоретическую и практическую значимость достижений.

С помощью проблемной лекции обеспечивается достижение трех основных дидактических целей: усвоение студентами теоретических знаний; развитие теоретического мышления; формирование познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации будущего специалиста [18].

В отличие от содержания информационной лекции, которое предлагается преподавателем в виде известного, подлежащего лишь запоминанию материала, на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное для студентов. Полученная информация усваивается как личностное открытие еще не известного для себя знания, а это позволяет создать у студентов иллюзию «открытия», уже известного в науке. Проблемная лекция строится таким образом, что познания студента приближаются к поисковой, исследовательской деятельности, в которой участвуют мышление студента и его личностное отношение к усваиваемому материалу.

В течение лекции мышление студентов происходит с помощью создания преподавателем проблемной ситуации до того, как они получают всю необходимую информацию, составляющую для них новое знание. В традиционном обучении поступают наоборот – вначале дают знания, способ или алгоритм решения, а затем примеры, на которых можно поупражняться в применении этого способа. Таким образом, студенты самостоятельно пробуют найти решение проблемной ситуации.

Компонентами проблемной ситуации являются объект (материал лекции) и субъект познания (студент),

процесс мыслительного взаимодействия субъекта с объектом и будет познавательной деятельностью, усвоение нового, неизвестного еще для студента знания, содержащегося в учебной проблеме [15].

Лекция строится таким образом, чтобы обусловить появление вопроса в сознании студента. Учебный материал представляется в форме учебной проблемы. Она имеет логическую форму познавательной задачи, отмечая некоторые противоречия в ее условиях и завершающейся вопросами, которые это противоречие объективирует. Проблемная ситуация возникает после обнаружения противоречий в исходных данных учебной проблемы. Для проблемного изложения отбираются важнейшие разделы дисциплины, которые составляют ее основное концептуальное содержание и являются наиболее важными для будущей профессиональной деятельности и наиболее сложными для усвоения студентами.

Учебные проблемы должны быть доступными по своей трудности для студентов, должны учитывать познавательные возможности обучаемых, исходить из изучаемого предмета и быть значимыми для усвоения нового материала и развития личности – общего и профессионального.

Лекция-визуализация. Данный вид лекции – это результат нового использования принципа наглядности, содержание которого меняется под влиянием данных психолого-педагогической науки, форм и методов активного обучения.

Лекция-визуализация учит студентов преобразовывать два вида информации – устную и письменную в визуальную форму, а это формирует у них профессиональное мышление за счет систематизации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения [15].

Этот процесс визуализации является свертыванием различных видов информации в наглядный образ. Любая форма наглядной информации содержит элементы проблемности. Поэтому лекция-визуализация способствует созданию проблемной ситуации, разрешение которой в отличие от проблемной лекции, где используются вопросы, происходит на основе анализа, синтеза, обобщения, свертывания или развертывания информации, то есть с включением активной мыслительной деятельности. Задача преподавателя использовать такие формы наглядности, которые не только дополняли словесную информацию, но и сами являлись ее носителями.

Чтение лекции сводится к связному, развернутому комментированию преподавателем подготовленных наглядных материалов, полностью раскрывающему тему данной лекции. Представленная таким образом информация должна обеспечить систематизацию имеющихся у студентов знаний, создание проблемных ситуаций и возможности их разрешения и демонстрировать разные способы наглядности, что является важным в познавательной и профессиональной деятельности.

В лекции-визуализации важна определенная наглядная логика и ритм подачи учебного материала. Для этого можно использовать комплекс технических средств обучения, рисунок, в том числе с использованием гротескных форм, а также цвет, графику, сочетание словесной и наглядной информации. Важны и дозировка использования материала, и мастерство преподавателя, и его стиль общения со студентами.

Этот вид лекции лучше всего использовать на этапе введения студентов в новый раздел, тему, дисциплину. Возникающая при этом проблемная ситуация создает психологическую установку на изучение материала, развитие навыков наглядной информации в других видах обучения.

Основная трудность в подготовке лекции-визуализации состоит в выборе системы средств наглядности и дидактически обоснованного процесса ее чтения с учетом индивидуальных особенностей студентов и уров-

ня их знаний.

Лекционный демонстрационный химический эксперимент. Лекционный материал будет наиболее эффективно усвоенным, если его сопровождать демонстрационным экспериментом, подобранным в соответствии с планом лекции. Он позволяет наиболее полно реализовать метод проблемного обучения через постановку проблем с помощью демонстраций явлений, реакций или процессов.

Лекционный эксперимент предполагает показ химического явления аудитории. Лекционный эксперимент должен быть наглядным, хорошо видимым всей аудитории; конструкция установки, в которой проводится процесс, должна быть максимально простой; сам эксперимент – эффективным, запоминающимся, с неожиданным результатом; время проведения опыта – по возможности меньшим.

Когда проводить эксперимент – до объяснения или после объяснения материала? Последнее означает иллюстративный характер демонстрационного опыта. Опыт использования такого приёма на лекциях показывает, что необходимо подвести студентов к эксперименту, обсуждая цели изучения какого-либо явления, далее кратко ознакомить с некоторыми сторонами этого явления, затем показать эксперимент, создающий проблемную ситуацию, которую необходимо решить вопросами преподавателя, и, наконец, провести обсуждение результатов и найти разрешение проблемной ситуации.

В этом отношении очень полезным будет объединение в лекционном изложении приемов мысленного и реального эксперимента, что дает возможность формировать знания более высокой степени обобщенности.

В современной системе обучения содержание и организация лекционного эксперимента способствуют формированию творческого химического мышления. Лекционный эксперимент должен создавать проблемную ситуацию, в разрешение которой вовлекается по возможности большее число студентов и служит многостороннему рассмотрению изучаемого объекта. В хорошем демонстрационном эксперименте обучающийся ожидает увидеть одно, а наблюдает совсем иное, неожиданное, не соответствующее его знаниям. Так, на лекции возникают проблемные ситуации.

В проблемном преподавании эксперимент не только является иллюстрацией к изучаемому материалу, но служит источником новых знаний, формирует у учащихся познавательный интерес к изучаемому предмету и развивает творческое мышление. Чтобы демонстрационный эксперимент не превращался в эффектный фокус, его следует ставить при наличии у обучаемых необходимого запаса знаний для осмысливания проблемной ситуации и ее решения. Для создания проблемной ситуации демонстрационный эксперимент ставится без предварительного объяснения, чтобы студенты приближались к положению исследователей и смогли самостоятельно прийти к необходимым выводам. При этом очень важно научить использовать весь запас собственных знаний. Эффективность организации работы студентов во время проведения эксперимента зависит от того, какие дидактические средства использует преподаватель [19].

Таким образом, в условиях социально-экономических преобразований, происходящих в обществе, возрастают требования к качеству подготовки выпускников вузов. В этих условиях необходим поиск новых направлений совершенствования обучения, связанных с введением инноваций, основу которых составляют новые технологии, методы, приёмы, средства и формы обучения, способствующие повышению качества подготовки студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Скоп Г.Б. К проблеме качества образования // Качество образования: концепции, проблемы оценки, управление : тезисы Всерос. науч.-метод. конференции.

Новосибирск, 1998. С. 27.

2. Ершова О.В. Рейтинговая система как фактор оценки качества химической подготовки студентов технического университета : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009. 175 с.

3. Ершова О.В., Мишурина О.А. Качество образования в техническом университете как педагогическая проблема // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4. С. 49–52.

4. Ершова О.В., Муллина Э.Р. Компетентностный подход как условие повышения качества подготовки студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 134–137.

5. 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.

6. Чупрова Л.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Теоретико-методологические основания профессиональной подготовки студентов технического университета // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 4. С. 153–156.

7. Савельев А. Инновационное высшее образование // Высшее образование в России. 2001. № 6. С. 42–46.

8. Чупрова Л.В. К вопросу об инновационных методах обучения в вузе // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 23. С. 32–35.

9. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике:

обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига: Эксперимент, 1995. 176 с.

10. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.

11. Чупрова Л.В. Студент как субъект образовательного процесса // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 8. С. 228–231.

12. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2000. 272 с.

13. Краевский В.В. Общие основы педагогики. М.: Академия, 2003. 256 с.

14. Чупрова Л.В. Сущность образовательного процесса в вузе с позиций социального и психолого-педагогического знания // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2011. № 41. С. 47–49.

15. Мухина С.А., Соловьева А.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. Ростов н/Д.: Феникс, 2004. 384 с.

16. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М.: Пед. общество России, 1998. 250 с.

17. Атутов П.Р. Технология и современное образование // Педагогика. 1996. № 2. С. 11–14.

18. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. М.: Академия, 2001. 272 с.

19. 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.

USE OF MODERN TECHNOLOGIES AND METHODS OF EDUCATING IN INSTITUTION OF HIGHER LEARNING AS CONDITION OF UPGRADING OF PROFESSIONAL PREPARATION © 2015

O.A. Mishurina, candidate of technical sciences, assistant Professor of Chemistry Department

E. R. Mullina, candidate of technical sciences, assistant Professor of Chemistry Department

O.V. Yershova, candidate of pedagogical sciences, assistant Professor of Chemistry Department

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk (Russia)

Abstract. Socio-economic situation in Russia, brings new requirements for higher professional education, key among which is to ensure the quality of education. Improving the quality of education within the framework of traditional approaches to the Organization of educational process is almost impossible, necessary innovation or innovation. Innovative learning technologies include: interactive learning technologies, technology, project-based learning and computer technology. This article discusses the elements of interactive learning technologies, used by the authors to the classroom lecture courses in the discipline of “chemistry”. Conditions are effective conduct traditional, problem lectures and lecture. Methodical receptions of revitalizing intellectual work of students during the lectures. Chemistry-science experimental, so more detail training opportunities lecture demonstration experiment, which allows most fully implement a method of problem-based learning through posing problems through demonstrations of phenomena, reactions or processes. It is shown that in the modern system of learning content and organization of a lecture experiment, foster creative chemical thinking. Concludes that the improvement of the educational process in the search for new technologies, techniques, methods, means and forms of learning will improve the quality of education students.

Keywords: quality of education innovation, innovative learning technologies, interactive technologies, active learning methods, problem situation, subject lecture, chemical experiment, demonstration experiment.

УДК 37.013

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК СПОСОБ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ

© 2015

Н.М. Мкртычева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики и астрономии
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация. Задачи, определенные государственной образовательной политикой России в качестве приоритетных, требуют формирования и развития науки на более высоком уровне, реформирования вузовского образования, повышения его качества на основе интеграции фундаментальной науки и инновационных технологий обучения. В связи с этим в статье предложены пути повышения учебно-познавательной деятельности студентов современного вуза с использованием инновационных технологий и подходов, а также разработанной нами программы, основанной на лично-ориентированном подходе к обучению, уважительном отношении к личности каждого студента, признании его уникальности; позитивных взаимоотношениях между всеми субъектами образовательного процесса; создании условий для формирования положительной Я-концепции и позиции взаимного сотрудничества в вузовском коллективе.

Ключевые слова: образовательный процесс, педагогическое сопровождение, технология, учебная успешность, образовательная программа, учебно-познавательная деятельность.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Долгое время термины «технология» и «педагогическое сопровождение» оставались за пределами понятийного аппарата педагогики. В современной психолого-педагогической литературе наиболее часто используется термин «педагогическая технология», который первоначально использовался только применительно к обучению и понимался как последовательная система действий педагога, связанная с решением различного рода педагогических задач [1].

Исходя из вышесказанного, понятия «педагогическая технология» и «педагогическое сопровождение» следует рассматривать как технологию деятельности преподавателя, основной задачей которой является последовательная помощь студенту в личностном и интеллектуальном развитии. В концептуальном плане данная технология должна, на наш взгляд, опираться на *системный* (позволяет рассматривать педагогическое сопровождение как некую целостную систему, обладающую структурностью и целенаправленностью, позволяющую осуществлять такие процессы, как развитие, моделирование и синтез), *лично-деятельностный* (позволяет учитывать ведущие виды деятельности, ее мотивированность и субъектность при проектировании различного рода ситуаций, актуализации и развитии процессов самосознания и самореализации личности студента) и *технологический подход* (позволяет рассматривать данное понятие через совокупность приемов профессиональной деятельности преподавателя и применяемый им организационно-методический инструментарий, обеспечивающий достижение каждым студентом успешности в обучении).

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Известно, что по уровню применения технология педагогического сопровождения является общепедагогической, а по своей философской основе – гуманистической. Разделяя мнение некоторых исследователей (Т.В. Анохина, М.И. Бекоева, Е.В. Бондаревская, З.К. Каргиева, А.А. Коростелев, Б.А. Тахохов, Е.Л. Яковлева и др.), считаем, что преподаватель, организуя данный процесс, должен продемонстрировать студентам свое полное доверие к ним; помогать им в процессе формирования и уточнения целей и задач обучения; учитывать внутреннюю мотивацию к учению каждого из них (Б.А. Тахохов) [1]; быть для них источником разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью (А.А. Коростелев) [2]; развивать в себе способность чувствовать их эмоциональный настрой, понимать и принимать его (М.И. Бекоева) [3]; быть активным участником группового взаимодействия, открыто выражая при этом свои

чувства (З.К. Каргиева) [4]; понимать чувства и переживания каждого студента; хорошо знать себя и свои возможности.

Сама же личность преподавателя, по словам Е.В. Бондаревской, при этом должна удовлетворять следующим требованиям: проявлять ценностное отношение к студенту и обладать гуманной педагогической позицией; заботиться о сохранении его физического и душевного здоровья; создавать и постоянно обогащать предметно-развивающую среду средствами своего предмета; придавать содержанию обучения личностно-смысловую направленность, проявляя при этом заботу о развитии и поддержке его индивидуальности [5].

Конечно, все вышеобозначенное эффективно реализуется при наличии определенных педагогических условий, выбор которых в настоящее время в психолого-педагогической литературе остается открытым. Е.Л. Яковлева, исследуя понятие «педагогические условия», характеризует его как совокупность мер, обеспечивающих достижение обучающимися поставленных дидактических целей или творческого уровня деятельности. Кроме того, в основу выделенных педагогических условий необходимо заложить методологическое единство, предусматривающее целостность, последовательность и системность данного процесса [6].

Формирование целей статьи (постановка задания). Беседы со студентами показали, что нередко причинами их низкой мотивации учебной деятельности является повышенный уровень тревожности, порожденный неуверенностью в себе, неблагоприятной атмосферой в семье и вузе, личностными и межличностными конфликтами, неадекватностью и низким уровнем самооценки. На наш взгляд, повышенный уровень тревожности у большинства студентов является довольно устойчивым отрицательным фактором, оказывающим влияние на успешность их обучения. Вот почему преподаватели вуза сосредоточили свое внимание в процессе педагогической поддержки на создании позитивной мотивации студентов к учению.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. На наш взгляд, правильнее под педагогическими условиями понимать систему педагогических мер, образующих своеобразную технологию педагогической деятельности преподавателя вуза, направленную на преодоление проблем студентов в учении. Такими являются: опора на достижения и знания школьного периода обучения; организация взаимопонимания и сотрудничества преподаватель-студент, направленных на преодоление проблем последнего в учении; педагогическая поддержка интереса студента к учению; реализация индивидуального подхода при его обучении; управление его произвольным вниманием.

Подробнее остановимся на последнем из них, так как

оно связано с понятием «успешность в учебной деятельности». Как известно, между уровнем внимания и успеваемостью студента существует четкая зависимость; низкий уровень внимания мешает ему учиться, но он может быть компенсирован за счет педагогической поддержки (Т.В. Анохина) [7]. Технология организации такой поддержки должна учитывать следующие факторы (В.Н. Аниськин, А.Н. Ярыгин) [8]: состояние здоровья и индивидуальные различия в мыслительной деятельности каждого студента. Последнее утверждение позволяет сделать вывод: управлять вниманием студента возможно, используя такие формы организации учебного процесса, которые бы учитывали его индивидуальные особенности.

Для рассмотрения педагогического сопровождения как способа обеспечения успешности студента в учебной деятельности был использован следующий комплекс исследовательских методов: анализ педагогического опыта; беседа; педагогическое наблюдение (включенное и косвенное); опросы; анализ продуктов деятельности студентов; тестирование; количественная и качественная обработка полученных данных. Кроме того, были определены критерии и показатели успешности студентов в процессе их обучения в вузе.

Обученность. Владение всеми элементами знания по изучаемым основным предметам; способность выделять цель деятельности; уровень владения учебной деятельностью (применение знаний, способность к самостоятельности); прочность усвоения знаний; глубина знаний; интересы; осознанность усвоенного материала; способность к самоанализу ошибок.

Мотивация учебной деятельности. Готовность к познавательной деятельности; положительное отношение к учению; мотивированность деятельности; заинтересованность в ее выполнении; потребность в самостоятельности.

Эффективность деятельности. Самостоятельность и самоорганизация деятельности.

Сформированность оценочных умений. Результативность деятельности (уровень знаний и умений); степень удовлетворенности результатами своей деятельности; осознанность результатов обучения.

В дополнение к критериям – разработана уровневая шкала, которая, отвечая требованиям общепотребительности, однозначности, различимости и достаточности, позволила определить низкий, средний и высокий уровни успешности студентов.

Низкий уровень – отсутствуют потребность в регулярном пополнении знаний, приобретении необходимых умений и навыков, положительная мотивация к учению в целом; при выполнении заданий требуется помощь; самостоятельность развита слабо; работа не выполняется без внешнего контроля; уровень предметных знаний низкий; студент обладает неадекватной самооценкой; при возникновении трудностей преобладают отрицательные эмоции, отсутствует желание их преодолевать.

Средний уровень – потребность в пополнении знаний проявляется эпизодически; наличествуют ситуативные мотивы; иногда проявляется безразличное отношение к данному предмету; помощь требуется только при выполнении сложных заданий; студент может самостоятельно выполнять простейшие задания и задания средней сложности, обладает стандартным набором умений; работает в условиях внешнего контроля; самоконтроль отсутствует; успеваемость неровная; результатами своей деятельности удовлетворен; наблюдается лишь частичное стремление к самостоятельной познавательной деятельности.

Высокий уровень – студент стремится к постоянно-му пополнению знаний и умений; позитивно относится к учению в целом; проявляет постоянную готовность к учебной деятельности; мотивирован на успех в учении; проявляет заинтересованность в достижении успехов; уровень его познавательной активности высокий; са-

мооценка адекватная; задания любой сложности ему посылны; использует весь комплекс умений; самоконтроль развит; осознают ценность учения; испытывают чувство уверенности в себе;

Причины низкой успеваемости студентов удалось выявить путем прямых наблюдений, благодаря использованию следующих методик: самооценки человека по его жизненным конструктам (Т.В. Дембо-С.Я. Рубинштейн); определения избирательности внимания, диагностики его концентрации; опосредованного запоминания (по Л.С. Выготскому); выявления уровня тревожности («Шкала тревожности»); определения школьной мотивации (по А.П. Ануфриеву); тестирования интеллекта (тест Д. Векслера).

Изучение мотивации к учебной деятельности студентов факультета географии и геоэкологии осуществлялось на занятиях по математике, физике, химии и иностранному языку (данные предметы вызывают особую трудность при изучении у студентов данного факультета) методом прямых наблюдений и путем выборочных собеседований с ними.

Уровень владения студентами учебной деятельностью определялся по результатам рубежных аттестаций; прочности усвоения учебного материала, глубине знаний, их осознанности, интересу к изучаемому предмету и склонности к самостоятельной работе. Полученные данные позволили сделать следующий вывод: значительная часть студентов демонстрирует низкий уровень владения учебной деятельностью; четвертая их часть (25,2 %) не усваивает материал по показателю «прочность»; у 52,4 % отсутствует глубина знаний; лишь 19,7 % студентов проявили осознанность знаний; интерес к предмету отсутствует у 36,0 % опрошенных; склонность к самостоятельной работе – у 18,9% студентов; подтолкнули к разработке модели педагогического сопровождения студентов.

Приведенные данные свидетельствуют о низкой культуре учебной деятельности студентов. Низким оказался и уровень самостоятельности студентов. В подавляющем большинстве они следуют организационным требованиям преподавателя; им необходимо оказание всесторонней педагогической поддержки в овладении умениями осуществлять самостоятельную и эффективную деятельность.

Исследование обученности студентов факультета географии и геоэкологии осуществлялось методом экспертной оценки. В качестве экспертов выступили преподаватели физики, химии, математики и иностранного языка ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова». Для анализа были выбраны учебные предметы «Математика», «Физика», «Химия» и «Иностранный язык», по которым выполнялись устная сдача лабораторных работ, выступления на семинарских занятиях, контрольные работы и тесты (содержание строго соответствовало программным требованиям по конкретным учебным предметам).

Были определены и уровни проявления студентами оценочных умений: низкий уровень – владеет умениями частично, но не может объяснить свои действия, их последовательность; средний уровень – владеет умениями, может частично объяснить свои действия и их последовательность; высокий уровень – владеет группой умений, объясняет свои действия и их последовательность.

Как показали результаты исследования, доминирующим уровнем проявления студентами оценочных умений является низкий уровень, что свидетельствует о недостаточном внимании развитию их рефлексивных умений в образовательной практике. Данный факт делает разрешение проблемы педагогической поддержки студентов весьма актуальной и позволяет сделать вывод: на высоком уровне активное положительное стремление к успешности в учении проявляется лишь у трети испытуемых; неустойчивое – на высоком уровне – у 30,0 % респондентов, эпизодическое – у 41,0 %. Значительное

число студентов (от 30,0 % до 32,0 %) проявляют разные варианты стремления к успешности в учении на среднем уровне; 40,0 % из них демонстрируют неустойчивое стремление к успехам в учебе.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости серьезных изменений в работе преподавателя вуза по осуществлению комплексной педагогической поддержки как технологии его деятельности. Частичное решение обозначенной проблемы нам видится в разработке и реализации экспериментальной программы обучения студентов. В качестве ее методологической основы избрали системный подход, предусматривающий выявление совокупности структурных элементов технологии педагогического сопровождения преподавателем успешности учения студента, внешних и внутренних связей между структурными элементами моделируемой системы.

Учет специфики деятельности как преподавателя, так и студента во взаимном сотрудничестве, факторов активизации деятельности молодых людей в границах технологии педагогической поддержки и педагогического сопровождения, смены различных видов деятельности в этом процессе позволил выделить систему действий преподавателя, связанных с аксиологическими характеристиками личности каждого студента как субъекта ценностных отношений.

Реализация программы осуществлялась на основе принципов центрированности на студенте; адаптированности его к учебной деятельности с учетом его особенностей и уровня психофизического и личностного развития, приспособления к образовательной системе; дифференцированного и индивидуализированного обучения; сотрудничества и взаимодействия в системе «преподаватель-студент»; *познательности* осуществления исследуемого процесса.

В структурном плане данная программа представляла систему взаимосвязанных блоков: целеполагающего, теоретико-методологического, содержательного, процессуального и рефлексивно-оценочного, каждый из которых выполнял свои собственные функции: целеобразующую; основополагающую; информативную; деятельностную и аналитико-рефлексивную. Ее апробирование проходило в условиях факультета географии и геоэкологии ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова». При этом учитывался суммарный эффект нововведений, не ставилась цель выявления того или иного фактора или отдельного условия, сыгравших в нем ведущую роль, при этом всесторонне учитывались те условия, в рамках которых происходила реализация разработанной модели педагогического сопровождения как технологии деятельности преподавателя. По окончании констатирующего этапа эксперимента были выделены КГ и ЭГ, имеющие примерно одинаковый уровень обученности по окончании средней общеобразовательной школы, один и тот же возрастной состав (17 – 18 лет), обучающиеся по одинаковым учебным программам. Отличие состояло в том, что в ЭГ в дальнейшем целенаправленно использовалась технология педагогической поддержки в соответствии с авторской моделью, в КГ – нет.

Преподавателям вуза в рамках повышения их квалификации был прочитан специально разработанный курс «Педагогическая поддержка как технология достижения студентами индивидуальной успешности в учении», который формировал их компетентность по моделированию содержания педагогической поддержки; учил анализировать и применять на практике принципы личностно-ориентированного обучения, на которых в дальнейшем и строилась эта поддержка; отбирать и конструировать системы заданий и возможных ситуаций, направленных на решение определенных задач стимулирования учения студентов. Беседы с ними подтвердили, что не отсутствие способностей к усвоению того или иного предмета чаще всего мешает студенту учиться, а его неумение

учиться (не может организовать свой учебный труд так, чтобы работать эффективно, не уставая, не затрачивая чрезмерных усилий), отсутствие интереса к учебе с неуверенностью в себе. Для них был организован практикум по анализу *организационных; интеллектуальных; рефлексивно-оценочных и коммуникативных* умений, которые в значительной мере и обеспечивают их успешность в учении.

На занятиях учитывались общепедагогические и методические закономерности организации познавательной деятельности студентов, возможность осуществления ее вариативности (смена интеллектуальной и практической деятельности, чередование методов и приемов работы, использование различного рода дидактических материалов, широкое применение наглядности, обеспечивающей развитие образно-понятийного мышления, поэтапное закрепление знаний и т. п.).

При этом технологическими инструментами выступили: разработанные преподавателями методические пособия, позволяющие организовать работу студента в домашних условиях; его портфолио, в котором отражались все его достижения, фиксировались цели различных видов деятельности, давалась собственная оценка результативности процесса продвижения к ним.

Формирование *организационных умений* студентов проходило в процессе выполнения ими лабораторных работ (предметы «Химия», «Физика»), подготовки презентации («Иностранные языки»), на практических занятиях («Математика») посредством выполнения заданий длительного характера (позволяло пробовать свои силы в самостоятельности, приучало к систематической работе, формировало отношение к себе как субъекту учения). Педагогическая поддержка по формированию организационных умений осуществлялась с помощью различных методических приемов: упреждения; сотрудничества; обсуждения на равных; отсроченного ответа; предписаний; одобрения и др. Преподаватель при этом играл роль консультанта, осуществлял контроль над выполнением задания.

Одним из важных приемов педагогической поддержки, используемых нами, был прием проецирования, который представлял собой алгоритмические задания, раскрывающие последовательность действий студента при решении задач на аналогю («Химия», «Математика»). Однако схема-опора использовалась лишь в том случае, когда студент испытывал трудность или сомневался в *правильности решения задачи*.

Интеллектуальные умения студентов в образовательном процессе формировались посредством включения в образовательный процесс учебно-методического комплекса (УМК), обеспечивающего их заданиями по учебным предметам в соответствии с учебными возможностями каждого; предоставляющего им свободу выбора при выполнении домашних заданий различной степени сложности; оказывающего помощь в работе над ошибками (совместный поиск путей их устранения); содержащего задания (аудиторные и домашние) с индивидуальными сроками выполнения; творческие задания (составление опорных конспектов, подготовка сообщения или реферата) и вопросы, для подготовки к сдаче допуска к лабораторному практикуму [9]. При внедрении данного комплекса в образовательный процесс использовались следующие приемы педагогической поддержки: инициирование активности учебной деятельности (с помощью наводящих вопросов создание условий для свободного индивидуального вхождения во фронтальную беседу); создание ситуации успеха (ограждение студента от негативного отношения к нему); индивидуализация действий (выполнение заданий индивидуально); упражнения (на закрепление и повторение); акцентуация внимания на успешности действий. Подобный подход способствовал формированию готовности студентов к достижению успеха в конкретной ситуации.

Формирование объективного отношения студентов к

результатам своей работы было связано в опытно-экспериментальной работе с освоением *рефлексивно-оценочных умений*. При этом педагогическая поддержка стимулировала их к дальнейшему приложению своих сил, подкрепление даже малейшего успеха, смягчение горечи от неудач. Специально разработанные задания с выбором ответа на установление соответствия и перегруппировку; распознавание и исправление неправильных утверждений формировали у студентов умение контролировать свою деятельность – одно из важнейших условий успеха в учебе.

Педагогические наблюдения на лекциях, семинарских занятиях и в процессе лабораторного практикума показали, что реализованная программа оказала позитивное влияние на деятельность студентов: они более внимательны были на занятиях, стремились к самостоятельности на практических занятиях и в ходе выполнения лабораторных работ, что привело к росту их учебной мотивация. Так, если на этапе констатирующего эксперимента на высоком уровне в среднем по всем четырем предметам находились 23,5 % студентов, то после эксперимента – 46,25 %. Увеличилось число студентов, перешедших на средний уровень, уменьшились показатели по низкому уровню их мотивированности. При этом до 24,3 баллов снизился и общий уровень тревожности студентов, что объясняется способностью ими самостоятельно преодолевать учебные затруднения; умением правильно планировать свою учебную деятельность; систематической работой с предложенными преподавателем инструктивными материалами.

Положительная динамика коснулась и уровня владения студентами учебной деятельностью: прочное усвоение учебного материала на высоком уровне теперь продемонстрировали 34,0 % из них; глубину знаний – 31,0 % респондентов; осознанность знаний – 45,0 % студентов.

Приведенные данные подтвердили эффективность авторской модели. Ее применение снижает действие ряда отрицательных факторов, влияющих на неуспешность студентов в учебной деятельности, формирует у них высокий и средний уровень самостоятельности, мотивации и обученности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тахохов Б.А. Педагогические основы построения современной модели специалиста // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. 2012. № 1. С. 131–137.
2. Коростелев А.А., Лодатко Е.А. Проектирование профессиональной подготовки управленческих кадров по применению инновационного подхода в аналитической деятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. № S10.

3. С. 57–63.
3. 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.
4. Каргиева З.К. Социально-экономические предпосылки развития высшей школы // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. 2014. № 4. С. 241–243.
5. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д.: Феникс, 2000. 352 с.
6. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала. М.: Флинта, 2003. 224 с.
7. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Новые ценности в образовании. 2005. № 6. С. 71–80.
8. Аниськин В.Н., Ярыгин А.Н. Информационно-технологическая компетентность личности как цель и ценность современного высшего профессионального образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1. С. 298–301.
9. Мкртычева Н.М. Приоритетные направления подготовки специалистов в высшей школе // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2013. № 4. С. 48–55.
10. Бекоева М.И. Формирование профессиональной компетентности магистранта – будущего педагога на основе практико-ориентированного подхода // Nauka-Rastudent.ru. 2015. № 3. С. 13.
11. Джагаева Т.Е. Инновационные процессы в университетской деятельности республики Южная Осетия // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 73–75.
12. Джиоева Г.Х. Система подготовки вузовских студентов к осуществлению воспитания детей на материале традиционной педагогики // Актуальные проблемы современной науки: теория и практика. М., 2013. С. 362–373.
13. Кодзаева Л.С., Мкртычева Н.М. Современная оценка качества высшего образования // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2014. № 5. С. 20–23.
14. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. Кн. 2. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1996. 317 с.
15. Тахохов Б.А., Отиева Р.Г. Индивидуализация обучения в современной высшей школе // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л.Хетагурова. 2012. № 2. С. 156–162.

PEDAGOGICAL SUPPORT AS A WAY TO EDUCATIONAL SUCCESS STUDENTS NM

© 2015

N.M. Mkrtycheva, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
department of physics and astronomy
North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)

Abstract. The objectives defined by the state's educational policy of Russia as a priority, require the formation and development of science at a higher level, reform of higher education, improve its quality through the integration of basic science and innovative learning technologies. In this regard, the paper suggests ways to improve the teaching and learning activities of students of modern high school using innovative technologies and approaches, and we developed a program based on learner-oriented approach to learning, respect for the personality of each student, recognizing its uniqueness; positive relationships between all the actors of the educational process; creating the conditions for the formation of a positive self-concept and attitudes of mutual cooperation team in high school.

Keywords: educational process, pedagogical support, technology, educational success, educational programs, and educational activities.

УДК 371 74. 00

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА

© 2015

С.М. Морданова, преподаватель русского языка и литературы
Костанайский социально-технический колледж, Костанай (Республика Казахстан)

Аннотация. В статье «Возможности формирования нравственных качеств в условиях полиэтнического общества» отражены пути решения и актуальность в данное время назревшей проблемы, показаны основные причины создавшейся обстановки в плане воспитания в образовательном процессе. Раскрыт вопрос актуальности (охарактеризованы уровни рассмотрения вопросов данного исследования) формирования нравственных качеств у студентов, являющихся многонациональной группой. Структурированы труды ведущих ученых как России, так и Казахстана, занимавшихся проблемой формирования нравственных качеств средствами этнопедагогике. Определен потенциал формирования нравственных качеств путем использования средств этнопедагогике, в частности, раскрыта роль традиций, песен, обычаев, загадок, сказок, специфических средств этнопедагогике казахского народа как составляющих элементов в воспитании, роль этнопедагогике в воспитании, дано понятие дефиниции «казахская этнопедагогика». Проанализированы основные аспекты воспитательного процесса в учебных учреждениях Республики Казахстан, содержание нормативных актов («Закон об образовании», Программа «Казахстан – 2030»), акцентирующих внимание на данной теме. Дана характеристика понятия «нравственные качества», «формирование нравственных качеств у студентов средствами этнопедагогике» на основании тезаурусного подхода: через определение значений составляющих понятий конструкта.

Ключевые слова: этнопедагогика, традиции, обычаи, нормативный акт, этнические проблемы, нравственные качества, тезаурусный подход, студенты, многонациональная группа.

Реформы, произошедшие за последние десятилетия в странах постсоветского пространства, значительно изменили социально-культурную жизнь, отразились на ценностных ориентирах подрастающего поколения. Возникший в 90-х гг. прошлого столетия кризис воспитания привел к серьезным негативным последствиям [1]. В последнее десятилетие наблюдается положительная динамика преступности среди несовершеннолетних и роста асоциального и антисоциального поведения учащейся молодежи. Существенно значима в данное время проблема совершенствования морально-психологической обстановки в полиэтническом коллективе в процессе приобщения студентов к ценностям общества, создания условий для реализации нравственного поведения, основой которого являются национальные и общечеловеческие ценности.

Решить эту задачу можно совместными усилиями, возрождая и используя в воспитании подрастающего поколения прогрессивные традиции народов Казахстана, сопоставляя различные педагогические системы. Изменения, которые происходят в культурной, политической и общественной жизни Республики Казахстан, требуют от учебных заведений постоянного совершенствования своей работы. Как подчеркивается в документах Правительства и Министерства образования и науки Республики Казахстан, в эпоху стремительного экономического роста необходимо повышать уровень педагогического образования для воспитания здорового, культурного, высоко-нравственного подрастающего поколения. В статье 11 Закона «Об образовании» Республики Казахстан задача воспитания определяется как формирование прочных основ нравственности [2]. В основу политики государства в межэтнической сфере положен принцип «Единство в многообразии». Не случайно в Программе «Казахстан – 2030» в качестве приоритетного направления выделяется формирование нового типа члена общества: ответственных, энергичных, высокообразованных, хорошо владеющих казахским, русским и английским языками, обладающих прекрасным здоровьем, являющихся патриотами своей процветающей, быстрорастущей страны.

Бесспорно, в современных условиях воспитание нравственных качеств внутри учебного учреждения и формирование их у будущего гражданина, живущего в согласии с представителями других национальностей, – очень важная задача. Ведь студенты – это многонациональная социальная группа. Они входят в жизнь с определенным уровнем знаний и умений, которые в последующем становятся для них важным ориентиром в процессе общения в разнонациональных коллективах.

Несмотря на то что все сферы жизнедеятельности учебного учреждения проецируются на межнациональные отношения, воспитание патриотизма и ответственности, педагогические механизмы управления этими процессами исследованы недостаточно. Особую значимость в настоящее время приобретает проблема поиска путей совершенствования морально-психологической атмосферы в полиэтническом коллективе в процессе приобщения обучаемых к традиционным ценностям этносоциума, создания условий для реализации нравственного поведения, основанного на принципах гуманизма, на национальных и общечеловеческих ценностях.

Формирование нравственных качеств посредством этнопедагогике изучалось Н.Т. Абидовой [3], Н.В. Адаевой [4], А.А. Борискиной [5]. Г.Н. Волков исследовал данные вопросы, основанные на этике народного воспитания [6]. Данные аспекты в народной педагогике рассмотрены в трудах Н.А. Сыроевой [7]. Педагогические традиции разных народов исследовались в работах ученых: А.М. Аджиевой [8], В.С. Болбаса [9], Т.А. Брюзовой [10], М.М. Гасанова [11], Т.В. Емельяновой [12].

Данный аспект в учебно-воспитательном процессе исследовался Б.Б. Даумовой [13], Л.А. Ибрагимовой [14], Е.В. Швецовою [15], Л.С. Хидировой [16].

Однако, несмотря на разнообразие аспектов рассмотрения, затрагивающих вопросы формирования нравственных качеств студентов, проблема формирования морально-этических норм в процессе учебно-воспитательной деятельности в колледжах не стала предметом специального изучения. Наблюдается пробел в использовании потенциала и возможностей внеурочной работы. Вместе с тем вопросы формирования нравственных качеств обучаемых на основе этнопедагогике исследованы недостаточно, а педагогический опыт народа, средства, формы и методы еще не стали предметом серьезного изучения в воспитании студентов в рамках программы колледжа.

Учебным заведениям предъявлялось немало претензий, что они воспитанием в этом направлении занимаются мало. Однако и педагогическая наука не предлагала механизмов решения назревшей острейшей проблемы. По мнению И.З. Гликмана, распространенная воспитательная работа давно уже приобрела явно дидактический характер, слабо разработаны основные подходы в решении вопросов воспитательной работы в многонациональных учебных коллективах [17]. По мнению Б. Даумовой, выход заключается в адекватном переводе современного, научно обоснованного представления о нравственных качествах, их содержании, структуре,

критериях, о том, каким образом сложилось нынешнее состояние вопроса формирования толерантности, патриотизма и ответственности на всю совокупность средств воспитания, связанных с решением конкретных социально-практических задач.

Исходя из вышеизложенного, актуальность данного исследования обуславливается:

на социально-педагогическом уровне – социальным заказом, потребностью общества в специалистах, обладающих высоким уровнем сформированности нравственных качеств;

на научно-теоретическом уровне – необходимостью создания теоретических основ формирования нравственных качеств средствами этнопедагогики у студентов в процессе их профессиональной подготовки в колледже.

Сказанное доказывает актуальность **на практико-методическом уровне** – необходимостью рассмотрения сущности формирования нравственных качеств средствами этнопедагогики в учебно-воспитательном процессе, недостаточной реализацией возможностей средств этнопедагогики, и, как следствие – потребностью в разработке модели, обеспечивающей формирование нравственных качеств личности в образовательном процессе, что связано с нерешенностью данной проблемы в педагогической теории и практике.

Чтобы дать характеристику понятию «нравственные качества», остановимся более подробно на лексеме «качество», которое является частным в словосочетании. «Качество» имеет русское происхождение, является производным от слов «как», «какой» [18]. Понятие «качество» трактуется в словарях русского языка примерно одинаково.

Так, например, толковый словарь живого великорусского языка В. Даля дает следующее определение: «Качество – свойство или принадлежность, все, что составляет сущность лица или вещи». В словаре русского языка В. Секачева «качество» определяется как наличие существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один предмет или явление от других [19]. Значение понятия «нравственный» необходимо вывести на уровне семантики из значений, входящих в область толкования его лексико-морфологических единиц.

В словаре В. Даля нравственность – термин, чаще всего употребляющийся в речи и литературе как синоним морали, иногда – этики. В более узком значении нравственность – это внутренняя установка индивида действовать согласно своей совести и воле в отличие от морали, которая, наряду с законом, является внешним требованием к поведению индивида.

Таким образом, нравственные качества студента – это совокупность личностных свойств, обеспечивающих внутреннюю установку на деятельность во благо общества и поведение в социуме, в соответствии с общественной моралью.

Таким образом, сложившиеся в последние десятилетия представления о нравственном воспитании как процессе формирования нравственных качеств и о нравственности как их совокупности позволяют констатировать, что нравственные качества студента – это совокупность личностных свойств, обеспечивающих внутреннюю установку на деятельность во благо общества и поведение в социуме, в соответствии с общественной моралью.

Уточним, что мы понимаем под понятием «формирование нравственных качеств». Формирование – воздействие сознательно сконструированного комплекса внешних условий на личность с целью выработки у нее новых, ранее не существовавших характеристик, предполагающее, но не гарантирующее определенный результат [12].

С учетом анализа приходим к выводу, что процесс формирования нравственных качеств у студентов колледжа средствами этнопедагогики – это воздействие

сконструированного комплекса внешних условий с целью выработки личностных характеристик, обеспечивающих внутреннюю установку на деятельность во благо общества и поведения в социуме конкретными мероприятиями или формами воспитания на основе опыта народной педагогики представителя конкретного этноса в учреждении среднего профессионального образования.

По мнению О.В. Аракелян, «построение этноориентированного учебно-воспитательного процесса на основе прогрессивных идей, народных традиций, культур и обычаев всех этнических групп студентов, а также их целенаправленная совместная деятельность должны способствовать решению актуальной проблемы этнического самоутверждения, самовыражения и самоопределения обучающихся» [20].

Политическая дезинтеграция, социальная дифференциация общества, девальвация духовно-нравственных ценностей оказали негативное влияние на общественное сознание большинства социальных и возрастных групп молодежи в первую очередь. Необходимо отметить, что, начиная с 90-х годов 20 века, молодое поколение россиян и казахстанцев контактирует с новыми социальными посредниками и реалиями. Оно уже не приемлет прежних устоев и ценностей прежней общественной системы, появился новый социальный тип личности. Усилился процесс снижения воспитательного воздействия российской и казахстанской культуры, искусства, образования – важных факторов формирования нравственных качеств.

Педагогическая наука и практика на современном этапе в условиях средних специальных учебных учреждений нуждаются в систематизации учебно-воспитательной деятельности, обеспечивающей эффективность процесса формирования нравственных качеств подрастающего поколения.

К этнопедагогике в последние годы резко увеличивается интерес в педагогической науке и практической деятельности педагогов. Увеличивается количество исследователей, изучающих вопросы науки, растет количество публикаций и ширится география научно-практических конференций, посвященных вопросам этнопедагогики. Расширяющийся поток материалов по данной тематике вызывает потребность дать научную рефлексию и провести концептуализацию этнопедагогики как науки.

Этнопедагогика – это особый взгляд на воспитание народными средствами представителя конкретного этноса. Она анализирует социальные и педагогические процессы, взаимосвязи, взаимодействия педагогики с культурными традициями народа, исследует особенности и закономерности народного (этнического) воспитания.

Цель казахской этнопедагогики – воспитание субъекта как целостной биосоциальной системы, задача – приобщение к нормам этноэтики и этно-социальным ролям, воспитание дружественных отношений ко всем народам, расширение знаний о них, их культуре, так как на протяжении веков на исторической земле казахов перекрещивались судьбы многих народов – носителей различных культур, религий и традиций [21]. В результате сложилась уникальная ситуация, когда вместе с казахами мирно живут представители 130 этносов и 40 конфессий. В этих условиях учёт и решение этнических проблем способствуют созданию стабильности в политической, экономической и духовной сферах развития казахстанского общества. Казахское этническое воспитание как целостный непрерывный процесс, осуществляемый на протяжении всей жизни, в течение которого человек, как развивающийся субъект этноса, осваивает этнические ценности и этносоциальные роли, этнические нормы, заложенные в средствах этнопедагогики, в результате которых у учащихся формируется положительное отношение к языку, истории, культуре своего этноса, а также чувство ответственности, толерантности к представи-

лям других этносов.

Степень формирования нравственных качеств людей и народов можно измерить тем, насколько активно они противостоят процессу исчезновения ценных народных традиций, насколько направлены они ищут способы сохранения и возрождения утраченных сокровищ. Только возрождение традиций может приостановить губительный процесс духовных потерь, деформаций, деградации. Никакая созидательная модернизация учебного дела немыслима без опоры на свои вековые традиции. Игнорирование этих традиций ведет к деградации общества и человека. В то же время всемирное значение педагогического творчества Я.А. Коменского доказывает, что любой продуктивный педагогический опыт, опирающийся на народные традиции, всегда выходит далеко за рамки того исторического и культурного контекста, в котором он возник и развивался.

В качестве основных средств воспитания этнопедагогика использует все компоненты народной культуры: фольклор, песню, народные художественные промыслы, сказку, пословицы, поговорки, традиции и обычаи. Именно они раскрывают содержание воспитания и обучения учащихся; основные нравственные правила и идеалы, понимание добра и зла, нормы общения и человеческих отношений; отражают мировоззрение человека через мифологию, религию, предания и поверья; описывают историю народа в виде эпоса, летописей и устного творчества.

В фольклоре, где наибольшей нравственной ценностью являются доброта, великодушие, скромность, бескорыстие, искренность, патриотизм, забота о других людях, уважение и интерес к товарищу, находят отражение фундаментальные исторические, культурные, духовно-нравственные основы.

В арсенале этнопедагогика имеются своеобразные средства и приемы воспитания кочевников: благословение, клятва, напутствие, айтыс (песенные состязания), поговорки и пословицы.

Сложная форма народного поэтического творчества – песня. Главное назначение песен – эстетическое воспитание. Но они имеют целью осуществление и других сторон формирования личности, т. е. являются комплексным средством воздействия на личность.

На наш взгляд, возможности казахской этнопедагогика значительны, так как именно в Республике Казахстан, в связи с полиэтничностью общества, сохранилась дань традициям и обычаям всех этносов, проживающих на территории страны.

Для воспитания личности, аккумулирующей нравственные взаимоотношения в обществе, исторически идеально подходят условия в Казахстане: накоплен уникальный опыт национальной политики, обеспечивающий мирное сосуществование множества различных этносов и конфессий. При этом главным фактором успешности казахстанской модели межэтнического согласия выступает сохранение баланса интересов населяющих страну этнических групп, не допускающего привилегированного положения одних и ущемления прав других.

Организованный педагогический эксперимент показал существенное повышение уровня сформированности нравственных качеств у студентов колледжа средствами этнопедагогика в экспериментальных группах итогового этапа эксперимента. Наиболее высокие результаты выявлены в группе, в которой процесс формирования проходил с внедрением модели, реализованной на фоне педагогических условий.

Таким образом, результаты исследования дают основание сделать обобщенный вывод о том, что поставленная в исследовании цель достигнута, выдвинутая гипотеза доказана, задачи решены. Результаты констатирующего, формирующего, итогового этапов эксперимента обосновывают правомерность выдвинутой гипотезы, выносимых на защиту положений. Выявленные педагогические условия действительно обеспечивают эффек-

тивность процесса формирования нравственных качеств средствами этнопедагогика.

Проведенное исследование не раскрывает всех вопросов, касающихся формирования нравственных качеств студентов средствами этнопедагогика.

В дальнейшем исследование может быть продолжено в следующих направлениях: теоретико-методологические аспекты формирования нравственных качеств на основе народной педагогики, разработка механизмов нравственного воспитания в целях предотвращения экстремизма и терроризма в подростковом возрасте средствами народной педагогики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абсалямова А.Г. Развитие межнациональных отношений студенческой молодежи в системе высшего педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук. Уфа, 2007. 483 с.
2. Республика Казахстан. Об образовании : закон № 319-III ЗРК от 27.07.2007.
3. Абидова Н.Т. Формирование духовно-нравственных ценностных ориентаций старшеклассников на основе этнокультурных традиций: на материале школ Карачаево-Черкесской и Кабардино-Балкарской Республик : дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2010. 214 с.
4. Адаева Н.В. Патриотическое воспитание студентов техникума средствами этнопедагогика : дис. ... канд. пед. наук. Тверь, 2014. 269 с.
5. Борискина А.А. Формирование нравственной позиции подростков в поликультурной образовательной среде школы : дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 229 с.
6. Волков Г.Н. Этнопедагогика. М.: Академия, 2000. 176 с.
7. Сысоева Н.А. Воспитание патриотизма будущего учителя средствами народной педагогики : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2006. 174 с.
8. Аджиева А.М. Формирование духовно-нравственных качеств личности старшеклассников на основе морально-этических традиций горских народов Северного Кавказа : дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2006. 198 с.
9. Болбас В.С. Принципы нравственного воспитания в народной педагогике белорусов // Педагогика. 2009. № 10. С. 86–94.
10. Брюзова Т.А. Этнокультурные традиции русского народа в формировании нравственно-ориентированной личности школьников 5-9 классов : дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 244 с.
11. Гасанов М.М. Этнокультурный диалог как средство воспитания студенческой молодежи // Педагогика. 2009. № 9. С. 60.
12. Емельянова Т.В. Формирование духовно-нравственных качеств подростков в процессе приобщения к культурным народным традициям : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2006. 20 с.
13. Даумова Б.Б. Формирование межэтнической толерантности в молодежной среде // Казахстанская модель межэтнического согласия: опыт и перспективы : сб. материалов обл. семинара. Костанай, 2012. С. 66.
14. Ибрагимов Л.А. Формирование духовно-нравственных ценностей учащихся в процессе поликультурного образования в многонациональном обществе : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 379 с.
15. Швецова Е.В. Формирование патриотизма у младших школьников средствами народной педагогики : дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2010. 255 с.
16. Хидирова Л.С. Формирование нравственных качеств у детей средствами семейных традиций (на материале семей Северного Таджикистана) : дис. канд. пед. наук. Хунджанд, 2002. 163 с.
17. Гликман Н.З. Практический аспект нравственного воспитания // Народное образование. 2010. № 5. С. 260.
18. Даль В.И. Толковый словарь живого великорус-

- ского языка. Т. 3. М.: Рипол Классик, 2002. 543 с.
19. Секачѳв В. Краткий педагогический словарь. М.: Дидактика-Плюс, 2005. 181 с.
20. Аракелян О.В. Поликультурная школа – новая
модель в системе образования // Воспитание школьников. 2010. № 3. С. 11–13.
21. Кожакметова К.Ж. Этнопедагогика народов Казахстана. Алматы: Алем, 2001. 89 с.

THE POSSIBILITIES OF FORMATION OF MORAL QUALITIES IN CONDITIONS OF SOCIETY MULTIETHNIC

© 2015

S.M. Mordanova, the teacher of russian and literature
Kostanay Social and Technical College, Kostanay (Republic of Kazakstan)

Abstract. In the article “Possibilities of Formation of Moral Qualities in the conditions of Multiethnic Society” are reflected the ways of decision and actuality at present time of the ripened problem, the main reasons are shown to the created situation in respect of education in educational process. The relevance question (levels of consideration of questions of this research are characterized) formations of the moral qualities at students which are multinational group is opened. Works of the leading scientists as Russia, and Kazakhstan dealing with a problem of formation of moral qualities means of ethno-pedagogics are structured. Potential of formation of moral qualities by use of means of ethno-pedagogics is determined, in particular, the role of traditions, songs, customs, riddles, fairy tales, specific means of ethno-pedagogics of the Kazakh people as the making elements in education, a role ethno-pedagogics in education is opened, the concept of a definition “the Kazakh ethno-pedagogika” is given. The main aspects of educational process in educational institutions of the Republic of Kazakhstan, contents of the regulations (“The law on education”, the Kazakhstan-2030 Program) focusing attention on this subject are analysed. The characteristic of the concept “moral qualities”, “formation of moral qualities at students means of ethno-pedagogics” on the basis of thesaurus approach is given: through determination of values of the making concepts of construct.

Keywords: ethno-pedagogics, traditions, customs, statutory act, ethnic problems, moral qualities, thesaurus approach, students, multinational group.

УДК 378.14

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ

© 2015

Э.Р. Муллина, кандидат технических наук, доцент кафедры «Химия»
О.А. Мишурина, кандидат технических наук, доцент кафедры «Химия»
Л.В. Чурова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Химия»
Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова,
Магнитогорск (Россия)

Аннотация. Ускорение темпов развития общества, динамичное развитие экономики и возрастание роли человеческого капитала предъявляют новые требования к подготовке специалистов. В связи с этим основная задача профессионального образования заключается в формировании компетентной личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Для решения этой задачи необходимо научить студентов самостоятельно приобретать знания, анализировать информацию, прорабатывать её и использовать для решения конкретных профессиональных проблем и технических задач. Позиция авторов строится на утверждении, что только систематическая самостоятельная работа и контроль ее выполнения способствуют формированию творческого мышления студентов, способных к решению профессиональных задач. Показано, что для организации самостоятельной работы необходима разработка современных методических подходов и дидактических средства обучения. В статье дана подробная характеристика целей, задач, организационных форм и видов самостоятельной работы студентов. Организация самостоятельной работы студентов на рейтинговой основе благоприятно отражается на качестве образования, так как имеет гибкий, вариативный, разноуровневый характер, стимулирует студентов работать систематически, позволяет сократить в большинстве случаев время на выяснение подготовленности студентов к занятиям. Показаны различные формы сопровождения СРС и пути повышения её эффективности. Сделан вывод о том, что систематическая работа, проводимая преподавателями вуза по организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения, позволяет активизировать познавательную и творческую самостоятельность обучающихся, что значительно улучшает качество подготовки будущих выпускников.

Ключевые слова: конкурентоспособный специалист, компетентность, самостоятельная работа студентов, методические подходы, дидактические средства обучения.

Ускорение темпов развития общества, динамичное развитие экономики, интеллектуализация труда и возрастание роли человеческого капитала предъявляют новые требования к подготовке специалистов. В связи с этим основная задача профессионального образования заключается в формировании конкурентоспособной личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решение этой задачи невозможно путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Необходимо научить студентов самостоятельно приобретать знания, уметь анализировать информацию, прорабатывать её и использовать для решения конкретных профессиональных проблем и технических задач [1].

Начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению

новых проблем, социально-оценочной деятельности. Две последние составляющие образования формируются именно в процессе самостоятельной работы студентов [2; 3].

Исследования показывают, что 90 % знаний и умений студент приобретает в ходе грамотно организованной самостоятельной работы, направленной на саморазвитие и самореализацию его личности. Только систематическая самостоятельная работа и контроль ее выполнения способствуют формированию творческого мышления, использованию исследовательского подхода к решению профессиональных задач.

Анализ практики обучения показывает, что время, отводимое на самостоятельную работу студентов, постоянно увеличивается. В этих условиях необходима разработка методических подходов и современных дидактических средства для её эффективной организации [4; 5].

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ...

Считаем, что самостоятельная работа – это планируемая работа студента, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Цель самостоятельной работы студентов как одной из составных частей подготовки современного компетентного специалиста – формирование у студентов способностей и навыков к непрерывному самообразованию, профессиональному совершенствованию, к творческой и исследовательской деятельности.

Реализация поставленной цели предполагает решение следующих задач:

- формирование опыта самостоятельной учебной и познавательной деятельности;
- развитие умений и навыков самостоятельной работы с современными информационными источниками;
- развитие самостоятельности, ответственности и организованности, творческого подхода к решению профессиональных задач.

Основными формами организации самостоятельной работы студентов являются:

- аудиторная самостоятельная работа студентов, которая выполняется на занятиях под непосредственным руководством преподавателя и по его заданию;
- внеаудиторная самостоятельная работа, которая сопровождается методическими рекомендациями и указаниями, разработанными преподавателем, но выполняется без его непосредственного участия [6; 7].

Правильно организованная самостоятельная работа способствует углублению и расширению знаний, формированию интереса к познавательной деятельности, овладению приемами процесса познания, развитию познавательных способностей. В соответствии с этим самостоятельная работа студентов становится одним из основных резервов повышения эффективности подготовки молодых специалистов в вузе.

С учётом целей и задач, а также специфики содержания дисциплины выделяем следующие виды СРС:

– *репродуктивная* – самостоятельное изучение учебной и научной литературы; подготовка тезисов, сообщений по теме; конспектирование; составление таблиц и схем; работа со словарями и справочниками; работа с нормативными документами; тестирование для самопроверки; использование сети Интернет; повторение учебного материала и т. д.;

– *поисково-аналитическая и практическая* – аналитическая обработка текста (написание реферата, контент-анализ, составление резюме и др.); подготовка к аудиторным занятиям; подготовка сообщений и докладов; поиск литературы и других информационных источников; подготовка аналитических обзоров; выполнение контрольных работ; моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности;

– *творческая (научно-исследовательская)* – написание научных статей и докладов, участие в научно-исследовательской работе; участие в разработке проектов, в конференциях, олимпиадах, конкурсах; выполнение курсовых работ, творческих заданий, написание дипломных работ и т. д. [8].

Самостоятельная работа студентов не может ограничиваться только усвоением теоретических знаний. Поэтому, организуя самостоятельную работу по дисциплине, необходимо планировать разнообразие ее видов, позволяющих формировать общекультурные и профессиональные компетенции, а также навыки исследовательской и творческой деятельности, например:

- работа с конспектом лекции, т. е. дополнение конспекта учебным материалом (учебника, первоисточника, дополнительной литературы, нормативных документов, электронных ресурсов и сети Интернет);
- конспектирование текста (работа со справочниками, нормативными документами);
- составление плана ответа;

- подготовка сообщений для практических занятий;
- подготовка рефератов на заданные темы;
- подготовка докладов на конференции;
- решение задач и упражнений по образцу;
- решение вариативных задач и упражнений;
- подготовка к лабораторным (практическим) занятиям;

– участие в выставках, семинарах, конференциях, форумах и пр.;

– работа с компьютерными обучающими программами, электронными учебниками, тренажерами, тестовыми системами;

– выполнение курсовых проектов (работ);

– научно-исследовательская работа под руководством преподавателя и т. п. [9].

При планировании СРС преподаватель определяет примерные затраты времени на ее выполнение. Общий объем самостоятельной работы студента включает в себя также и затраты времени, необходимые для подготовки ко всем видам текущего и промежуточного контроля по дисциплине [10; 11].

В зависимости от вида самостоятельной работы контроль за ее выполнением может быть осуществлен в процессе проведения аудиторных занятий (лекционных, семинарских, практических и лабораторных) или во время консультации.

Формы контроля самостоятельной работы, содержание предполагаемых контрольных мероприятий определяются преподавателем и прописываются в рабочей программе дисциплины (таблица 1) [12].

Таблица 1
Виды самостоятельной работы, порядок выполнения и формы контроля по отдельным разделам дисциплины «Химия»

Раздел (тема) дисциплины	Вид самостоятельной работы (№ темы)	Кол-во часов	Формы контроля
Химическая термодинамика	Оформление отчета по лабораторной работе; решение домашнего задания № 1; самостоятельное изучение учебной литературы	4	Защита лабораторной работы. Защита домашнего задания № 1. Тестирование
Химическая кинетика	Оформление отчета по лабораторной работе; решение домашнего задания № 2; самостоятельное изучение учебной литературы	4	Защита лабораторной работы. Защита домашнего задания № 2. Тестирование
Растворы	Оформление отчета по лабораторной работе; решение домашнего задания № 3; самостоятельное изучение учебной литературы	4	Защита лабораторной работы. Защита домашнего задания № 3. Тестирование
Окислительно-восстановительные процессы	Оформление отчета по лабораторной работе; решение домашнего задания № 4; самостоятельное изучение учебной литературы	4	Защита лабораторной работы. Защита домашнего задания № 4. Тестирование
Электрохимические системы	Оформление отчета по лабораторной работе; решение домашнего задания № 5; самостоятельное изучение учебной литературы	4	Защита лабораторной работы. Защита домашнего задания № 5. Тестирование

В начале каждого семестра преподаватель сообщает студентам о том, какие формы и методы контроля СРС установлены, излагает общие критерии оценки, принятые для подведения текущих, промежуточных и итоговых результатов изучения дисциплины.

Организация 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 студентов к занятиям [13 – 17].

Методика рейтинговой оценки качества подготовки студентов предполагает разные формы контроля. Важнейшим вопросом процесса реализации рейтинговой системы оценки знаний является создание контрольно-измерительных материалов по каждой изучаемой теме курса. Наиболее объективной, быстрой и удобной формой контроля является тестирование [18 – 23]. При тестовом контроле знаний мы использовали закрытые тестовые задания с множественным выбором ответов. Один из предлагаемых ответов – правильный. Практика показывает, что именно тестирование позволяет быстро и оперативно получить информацию о качестве подготовки студентов и при необходимости провести коррекцию содержания образовательного процесса по дисциплине.

Для выполнения самостоятельной работы студенты обеспечиваются:

- заданиями, раскрывающими цель, содержание, форму отчетности и контроля выполненной работы;
- методическими указаниями по проведению самостоятельной работы, направленными на повышение ее эффективности и формирование культуры умственного труда;
- информационными ресурсами, в том числе электронными (УМК, учебниками, учебными пособиями, руководствами, практикумами, обучающими программами, пакетами прикладных программ и др.).

Методическое обеспечение, разрабатываемое преподавателями, может быть представлено как в виде печатных изданий, так и в виде ЭОР [24; 25].

Применение новых технологий обучения, основанных на использовании компьютеров, мультимедийных систем, аудиовизуальных материалов и т. д., позволяет активизировать учебный процесс, привлечь студентов к самостоятельной работе и организовать контроль ее выполнения [26-28].

Для повышения эффективности организации самостоятельной работы студентов на кафедре проводится следующая работа:

- разработка методических пособий, рекомендаций и указаний, направленных на обеспечение самостоятельной работы студентов;
- формирование фонда учебной и учебно-методической литературы на бумажном и электронном носителях;
- использование современных информационных технологий.

Таким образом, систематическая работа, проводимая преподавателями вуза по организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения, позволяет повысить успешность обучения студентов. Организация учебного процесса в рамках рейтинговой технологии стимулирует активность студентов, активизирует познавательную и творческую самостоятельность, что значительно улучшает качество подготовки будущих выпускников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Инновационный образовательный процесс как

основа подготовки современного специалиста // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 864.

2. Атанов И.В., Капустин И.В., Данилов М.В. Самостоятельная работа студентов – важнейшая составляющая учебного процесса // Вестник АПК Ставрополя. 2012. № 1. С. 4–6.
3. Чупрова Л.В. Сущность образовательного процесса в вузе с позиций социального и психолого-педагогического знания // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2011. № 41. С. 47–49.
4. 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.
5. Капустина Е.И. Методические основы организации учебного процесса при двухуровневой системе образования // Инновационные векторы современного образования: сб. трудов по материалам науч.-метод. конференции. Ставрополь: АГРУС, 2012. С. 17–19.
6. Юшко Г.Н. Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-н/Д., 2001. 23 с.
7. Семашко П.В., Семашко А.В. Организация самостоятельной работы студентов на старших курсах. URL: nntu.sci-nnov.ru.
8. Захожая Т.М. Самостоятельная работа студентов в условиях организации учебного процесса в системе кредитно-зачетных единиц // Успехи современного естествознания. 2008. № 7. С. 112–113.
9. Чупрова Л.В. Организация научно-исследовательской работы студентов в условиях реформирования системы высшего профессионального образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 5-2. С. 167–170.
10. Трухачев В.И., Хохлова Е.В., Скрипкин В.С., Галеев Е.В., Федиско О.Н. Управление качеством самостоятельной работы студента вуза // Современные проблемы воспитания молодежи: сб. материалов конференции. Ставрополь, 2011. С. 14–23.
11. Кукушкин В.С. Введение в педагогическую деятельность. Ростов н/Д.: Март, 2002. 217 с.
12. 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.
13. Ершова О.В. Рейтинговая система как фактор оценки качества химической подготовки студентов технического университета : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009. 24 с.
14. 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.
15. Ершова О.В. Повышение качества подготовки студентов в условиях рейтинговой системы // Успехи современного естествознания. 2014. № 12-3. С. 258–260.
16. Павлова Е.С. Рейтинг и оценка уровня знаний студентов вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 90-91.
17. Исмагилова Э.Ф. Анализ оценочных систем и оценочных шкал, используемых в России и в общей мировой практике // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 74-76.
18. Буланова-Гопоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д.: Феникс, 2002. 544 с.
19. Чупрова Л.В. К проблеме совершенствования системы подготовки специалистов в высшей школе // Педагогика и современность. 2012. № 1. С. 63–67.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ...

20. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. М.: Академия, 2001. 192 с.
21. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Тестирование как метод контроля учебных достижений студентов технического университета // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 289.
22. Таранцева К.Р., Пятирублевый Л.Г., Моисеев В.Б. Информационно-дидактические основы образовательного тестирования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 180-190.
23. Таранцева К.Р., Моисеев В.Б., Пятирублевый Л.Г. Структура теории образовательного тестирования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 153-158.
24. Чупрова Л.В., Ершова О.В. Учебно-методическое сопровождение самостоятельной работы студентов при изучении химических дисциплин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 209-212.
25. Чупрова Л.В., Муллина Э.Р. Электронные образовательные ресурсы как средство активизации самостоятельной работы студентов технического университета // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 214-216.
26. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе / сост. Т.Г. Мухина. Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. 97 с.
27. Третьякова Е.М. Пути повышения эффективности творческой самостоятельной работы студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 111-113.
28. Слесарев Ю.В., Моисеев В.Б. Инновационные педагогические технологии в процессе формирования социальной компетентности и нравственности менеджеров // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 12. С. 265-275.

METHODICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN OPERATING CONDITIONS OF RATING SYSTEM

© 2015

E. R. Mullina, candidate of technical sciences, assistant Professor of Chemistry Department
O.A. Mishurina, candidate of technical sciences, assistant Professor of Chemistry Department
L.V. Chuprova, candidate of pedagogical sciences, assistant Professor of Chemistry Department
Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk (Russia)

Abstract. Acceleration of rates of development of society, dynamic development of economy and increase of a role of the human capital impose new requirements to training of specialists. In this regard the main objective of professional education consists in formation of the competent identity of the expert capable to self-development, self-education, innovative activity. For the solution of this task it is necessary to teach students to acquire independently knowledge, to analyze information, to study it and to use for the solution of specific professional problems and technical tasks. The position of authors is under construction on the statement that only systematic independent work and control of its performance promote formation of creative thinking of the students capable to the solution of professional tasks. It is shown that development of modern methodical approaches and didactic tutorials is necessary for the organization of independent work. In article the detailed characteristic of the purposes, tasks, organizational forms and types of independent work of students is given. The organization of independent work of students on a rating basis is favorably reflected in quality of education as has flexible, variable, *raznourovnevny* character, stimulates students to work systematically, allows to reduce in most cases time for clarification of readiness of students to occupations. Various forms of maintenance of SRS and a way of increase of its efficiency are shown. The conclusion that the systematic work which is carried out by teachers of higher education institution of the organization of independent work of students in the conditions of rating system of training allows to make active informative and creative independence trained that considerably improves quality of training of future graduates is drawn.

Keywords: konkurentospoksobny expert, competence, independent work of students, methodical approaches, didactic tutorials.

УДК 37.018.11
ЛИЧНЫЙ ПРИМЕР КАК БАЗОВАЯ ДОМИНАНТА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ЧЕЧЕНЦЕВ
© 2015

И.В. Муханова, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой специальной психологии и дошкольной дефектологии
Чеченский государственный педагогический институт, Грозный (Россия)

Аннотация. В статье раскрывается своеобразие воспитательной культуры чеченцев. Отмечается, что каждый народ в зависимости от условий исторического развития имеет свои специфические особенности воспитания. Одной из основных отличительных особенностей семейного воспитания чеченцев является личный пример, который выступает как базовая доминанта. Ребенок на подсознательном уровне перенимает и повторяет паттерн поведения взрослых, подражает папам и мамам, бабушкам и дедушкам. Именно дети несут в себе заряд той социальной среды, в которой живет семья. Семейное воспитание чеченцев представляет собой совокупность обычаев и традиций предшествующих поколений. В семейном воспитании чеченцев применяются практически все методы и средства, способствующие развитию личности, влияющие на ее сознание и волю. Однако среди всех методов семейного воспитания чеченцев особое место занимает личный пример. Семья в чеченском обществе выполняет сложную и вместе с тем почетную миссию – воспитание достойной личности. В чеченском обществе народный идеал – это кьонах, личность, достигшая духовной чистоты и нравственной высоты. Ребенок в чеченской семье усваивает ту модель взаимоотношений, которую демонстрируют родители по отношению к своим родителям, друг к другу, к детям, к родным и близким, а также к соседям. Мировосприятие ребенка формируется под воздействием взглядов и убеждений родителей, и что особенно важно отметить, нравуочения и сентенции редко применялись в чеченских семьях как методы воспитания. Семейную родословную чеченцы удачно используют для воспитания ответственности личности за свои дела перед многими поколениями своей семьи и целого рода.

Ключевые слова: личный пример, этнос, семья, воспитание, этнопсихологические особенности, культура, обычаи, традиции, ребенок, мировоззрение, менталитет.

Национальное своеобразие воспитания определяется тем, что каждый народ имеет свой специфический образ жизни, который формирует личность в соответствии с особенностями национальных традиций и национального менталитета. Система воспитания каждого этноса уникальна по своей природе и характеризуется своеобразием индивидуальных особенностей. Свои неповторимые отличительные особенности имеет и система воспитания чеченцев. Одной из основных отличительных особенностей семейного воспитания чеченцев является личный пример как базовая доминанта. Проблемы семейного воспитания чеченцев рассмотрены в работах Ш.М-Х. Арсалиева, Р.А. Алихановой, З.И. Хасбулатовой [1; 2; 3], однако данные исследования носят описательный характер и не содержат анализа этнопсихологических особенностей формирования личности. В контексте вышеизложенного в данной статье рассматривается личный пример как один из методов воспитания личности.

Как известно, знакомство с миром, окружающей средой, социализация ребенка начинается в семье и первыми социализаторами выступают родители. Цель семейного воспитания заключается в формировании таких качеств и свойств личности, которые помогут достойно преодолевать трудности и преграды, встречающиеся на жизненном пути. Интеллектуальное и творческое развитие, первичный опыт трудовой деятельности, духовное и нравственное начало, эмоциональная культура и физическое здоровье формирующейся личности зависят в первую очередь от родителей, от семьи. Каждый ребенок невольно и неосознанно повторяет своих родителей, подражает папам и мамам, бабушкам и дедушкам. Именно дети несут в себе заряд той социальной среды, в которой живет семья.

Усвоение этнической картины мира в чеченской семье происходит на этапе раннего детства, причем без специально организованных институтов обучения и воспитания. Этническая картина усваивается чеченскими детьми естественно, в ходе самых разноплановых, разнородных процессов их взаимодействия со взрослыми. Овладение чеченскими детьми ценностями, потребностями, обычаями и традициями, перенесение их непосредственно в личный опыт и приучение пользоваться ими складывается в систему семейного воспитания чеченцев.

Семейное воспитание чеченцев основывается на обычаях и традициях предшествующих поколений.

Семейная воспитательная культура чеченцев впитала самое ценное и лучшее, выработанное многовековым опытом народной педагогики. В семейном воспитании чеченцев применяются практически все методы и средства, способствующие развитию личности, влияющие на ее сознание и волю. При этом контент-анализ [4; 5] системы воспитания чеченцев позволяет сделать вывод о том, что в семейном воспитании чеченцев доминирует формирование волевых и морально-нравственных качеств. Особое место среди методов воспитания занимает личный пример. Личный пример в семейном воспитании чеченцев выступает как базовая доминанта. Личный пример – это особый, уникальный метод, характеризующий систему семейного воспитания. Личный пример поведения, общения, мировоззрения отца для сына, матери для дочери, старшего для младшего. Личный пример – это «своеобразный» код, внутренний стержень для растущего ребенка, «краеугольный камень» семейного воспитания чеченцев. Личный пример в воспитании ребенка, особенно личный пример родителей – вот самый эффективный метод семейного воспитания чеченцев.

Семья в чеченском обществе выполняет сложную и вместе с тем почетную миссию – воспитание достойной личности. Как отмечено в работе [6], моральный общественный идеал находит свое выражение в персонифицированных образах истории и культуры. Именно поэтому квинтэссенцией семейного воспитания чеченцев является формирование кьонаха – сына народа, личности, готовой к самопожертвованию во имя семьи, народа, отчизны, а вершину нравственной чистоты выражает концепт «кьонахалла» [7]. Самая большая ценность в чеченской семье – «барт», согласие. Не случайно чеченцы напугивают молодежь главным пожеланием «Дала бартцхьабойлашун», «Пусть Всевышний даст вам согласие». Однако согласие и лад в семье не исключают твердости и требовательности в воспитании. Чеченский народ высоко ценит воспитание в жизни человека: «человек без воспитания – тело без души». Чеченская семья объединяет родителей и детей нескольких поколений. Члены такой семьи могут жить в разных квартирах, домах, в различных районах и городах. Но их всегда объединяют общие установки и традиции, они испытывают чувство ответственности за судьбу каждого входящего в семейное родство.

Ребенок в чеченской семье усваивает ту модель взаимоотношений, которую демонстрируют родители по отношению к своим родителям, друг к другу, к детям,

ЛИЧНЫЙ ПРИМЕР КАК БАЗОВАЯ ДОМИНАНТА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ЧЕЧЕНЦЕВ

к родным и близким, а также к соседям. Уважительное, полное глубокого почтения отношение родителей к пра-родителям становится примером, мерилем, образцом любви, вежливости, почтительности для растущего ребенка. Естественно, чеченские родители осознают, что на первом этапе жизни ребенку необходима искренняя забота и безусловная любовь. Ребенок – это дар Всевышнего. Поэтому в чеченском обществе во все времена приветствуются многодетные семьи.

Мать в чеченской семье занимает почетное место, ее называют «цийнанана», хозяйка дома, кровя. Мировосприятие ребенка формируется под воздействием взглядов и убеждений родителей, и что особенно важно отметить, нравовучения и сентенции редко применялись в чеченских семьях как методы воспитания. Каждый отец подолгу мог рассказывать об истории жизни своих предков или же легендарных исторических личностей, личностей-символов, олицетворяющих кьонахалла чеченского народа. В данном случае подлинным примером является более широкое понятие, которое включает в себя как личные поступки родителей, так и положительные поступки предков и национальных героев. Героем гордится вся фамилия, и держать ответ за пусть небольшую провинность, не то, что за преступление, будет весь род. Семейную родословную чеченцы удачно используют для воспитания ответственности личности за свои дела перед многими поколениями своей семьи и целого рода. Детям внушают, что они должны стать такими же хорошими людьми, какими были их отцы, деды, прадеды, прапрадеды и т. д. Нельзя плохим поступком опозорить свою семью или свой род, так как этот позор будет осуждаться многими будущими поколениями семьи или рода. Об этом много пишут и современные чеченские писатели М. Бексултанов, М. Ахмадов [8] и др. Для чеченцев очень важно знать семейную родословную. Знание ее позволяет чеченцу ощущать себя продолжателем большого рода, связующей нитью между поколениями. Это знание воспитывает чувство ответственности перед новым поколением, желание следовать лучшим поступкам и делам своих предков. Детей изначально знакомят с жизнью и достижениями их родителей, дедов, прадедов и т. д. Поэтому культ родителей и почитание их считается у чеченцев первейшей и святейшей обязанностью детей. Оставить родителей без признания, без заботы – величайший грех, которого никак нельзя допустить. Чеченским народом выработаны замечательные обычаи и традиции, заставляющие помнить о своем родстве, осознавать нравственные и материальные обязанности друг перед другом, что позволяет чеченцам чувствовать социальную защищенность в самых разных жизненных ситуациях, а также проявлять высокую пассионарность в условиях социокультурного кризиса [9; 10]. Семейно-родственные отношения, домашний очаг, родной дом являются высшими нравственными ценностями. И уже на основе этого чувства воспитывается уважительное отношение ко всем другим людям. У чеченцев развита традиция усыновления детей, нет у чеченцев нищих и бездомных, нет детских приютов и домов престарелых. Детей, оставшихся без родителей, принимает, как своих, ближайший родственник по отцовской линии, и он благодарит Бога за возможность воспитать ребенка, да еще при этом проявить свою добродетель. Это есть проявление этнической ментальности, которая имеет двойственную природу [11].

Чеченцы считают, что сыну надлежит украсить себя качествами своих благородных дедов. Поэтому каждый ребенок в чеченской семье должен знать имена семи пра-родителей по отцу и по линии матери. Уважение к старшим как одно из важнейших требований нравственности признается высшим достоянием человечества. И это не только дань уважения роду, фамилии, семье, это – историческая память, которая является связующим звеном поколений [12]. Ребенку на ранних этапах

взросления прививают гордость за жизнь предков, за фамилию, за род. В детское сознание внедряется мысль о невозможности вести себя плохо, так как это позором ляжет на честь семьи, на честь предков. Чеченцы своим поведением показывают детям пример высоких отношений к родителям. Даже отделившись от родителей, сын вечером обязательно заходит к родителям, прежде чем идти в свой дом, к своей семье. В чеченском народе внимательное, заботливое отношение детей к стареющим родителям выражается в аналогии «свято, как паломничество, для сына приветствовать родителей утром и вечером».

Отец в чеченской семье всегда сдержан: в общении, в поведении, в проявлении эмоций. Он понимает, какая ответственность лежит на нем, так как отец – идеал для сына, его поведение, его пример становится определяющим в формировании мировоззрения, мировосприятия, мироощущения личности растущего ребенка. Влияние отца на воспитание детей в чеченской семье носит опосредованный характер, как правило, функцию посредника между детьми и отцом выполняет мать. Взаимоотношения в чеченских семьях строятся исходя из постулатов. Сын знает, что отец в любую минуту готов отдать жизнь за него и наоборот. В качестве примера хочу рассказать об истории казни отца и сына. Произошло это в период Кавказской войны. В неравном бою в плен были взяты воины-чеченцы, среди них вместе оказались отец и сын. Отважных воинов решено было казнить. И вот, когда подошла очередь отца, сын выбежал вперед, чтобы его казнили раньше, дабы не видеть смерть отца. На что отец с усмешкой бросил: «Что, волчонок, страх одолел тебя?». В эти минуты, отец прекрасно понимал поведение сына, но он таким образом хотел его поддержать, подбодрить, чтобы сын не падал духом, не терял самообладание в последние минуты жизни.

Отцу не надо просить сына о чем-то, для сына великое счастье предугадать желание отца и выполнить его. Отношения между сыном и отцом настолько возвышенные, что любые слова излишни. Наедине сын может покушать с отцом, но в присутствии посторонних, гостей такое исключается. Сын не брился в присутствии отца, громко не смеялся, не игрался, не ласкал своих детей, не ухаживал за ними, не разговаривал с женой. О возлюбленной мог говорить только с матерью. Это целый комплекс запретов, объединенных концептом эвхьазалла. Отец не хвалит сына, даже если он заслуживает «Дасхастийна дин хьалхацабаьлла», «Скаун, которого хвалил хозяин, не пришел первым». Так говорят чеченские родители, когда другие хвалят их детей [13; 14]. Для чеченских детей становится нормой некоторое «обожествление» отца в семье.

Родители в присутствии детей особо избирательны в общении, проявление эмоций у чеченцев табуировано. Авторитет родителей и старших в чеченской семье непререкаем. На первый взгляд, может даже показаться, что в чеченской семье доминирует авторитарный стиль. Ведь ребенок в чеченской семье с малых лет поставлен в условия неукоснительного повиновения всем взрослым. Однако при этом не следует забывать о том, что жесткие требования и ограничения касаются морально-нравственной стороны жизни [15].

Мать своим отношением демонстрирует детям особое почетное место отца в доме. С первых лет жизни ребенка мать приучает его оказывать почтение отцу, вставать при его появлении, уступать ему место, не вступать в разговор первым с ним, при беседе не прерывать его речь. При этом именно мать вселяет в ребенка уверенность в том, что в любой момент каждый член семьи найдет поддержку, понимание и сочувствие со стороны отца, старших братьев и сестер. Вот так закладывается матерью в семье основа того, что мы называем родовой, духовной связью. Когда слова родителей не расходятся с их поступками, когда дети видят, что родители также

требовательны к себе, как и к нему, в этом случае, даже наказание воспринимается детьми как справедливость. Мать, как правило, крайне редко обращается к отцу за помощью в воспитании детей. «Не дай Бог, отец узнает о вашем поведении», – эти слова воспринимаются детьми, как шоковая терапия, хотя отец никогда не поднимет на них руку. Влияние родителей, в частности матери, на формирование личности дочери содержится в пословице: «Къантана хлу лаха, йолана цулаха» – «Сыну ищи семя, а дочери достаток», «Ненанненехьяжеялае зуда» – «Посмотри на бабушку, потом женись на внучке», «Дендегехьяжияхийита йолмаре» – «Посмотри на деда, прежде чем выдать дочь замуж» [16]. В чеченском народе употребляются вышеприведенные пословицы не тогда, когда хотят подчеркнуть внешнее сходство матери и дочери, чтобы представить, насколько свои внешние качества сохранит дочь в будущем, а тогда, когда хотят узнать об уровне нравственности девушки, которая по преданиям чеченцев передается генетически по материнской линии. Нравственные качества сын, согласно жизненной философии чеченцев, наследует по отцовской линии. Вместе с тем у чеченцев бытует мнение, что девочки, как правило, похожи на сестер отца, а сыновья похожи на братьев матери. Таким образом, можно заключить, что в чеченском обществе в формировании личности доминирует наследственный фактор, при этом не отрицается и роль среды в воспитании детей.

Традиции семейного воспитания чеченцев во все времена вызывали интерес историков. Главный вопрос всегда состоял в том, почему чеченские родители не бьют детей, не применяют физические методы наказания. Великий русский кавказовед Адольф Берже утверждал, что такой подход существует в семье для того, чтоб сын не знал чувство страха и не вырос трусом. Детей при этом даже не ругают [17].

Система методов и средств семейного воспитания чеченцев исключает телесные наказания, а в особенности действия, направленные на унижение собственного достоинства ребенка. Проявление родителями или другими взрослыми грубости по отношению к непослушанию ребенка строго осуждается в чеченском обществе. Отец никогда не позволит себе не только кричать, ругать, но и даже разговаривать на повышенных тонах с сыном, как бы он не провинился, в присутствии посторонних. Такое поведение связано с сохранением некой дистанции между отцом и детьми, дистанция, которая не позволяет переступить грань в общении. Эта дистанция выражается в коммуникативной культуре чеченцев концептом «эвхьазалла» [18; 19; 20]. Действия такого рода направлены на формирование самодостаточной личности ребенка, битый, униженный не может вырасти гордым, смелым, свободолюбивым, так считают чеченцы. Воспитать личность может только личность. Следуя такому принципу, родители в чеченской семье предъявляют к себе завышенные требования. Мужчина, позволявший себе в молодости не совсем благопристойное поведение, в период взросления детей сознательно, самовольно отказывается от всех вредных привычек и меняется в лучшую сторону.

Родители личным примером показывают детям в чеченской семье невозможность «потерять лицо» перед людьми, в этом проявляется сила общественного мнения. В условиях чеченского общества, когда практически каждый чеченец приходится пусть даже дальним, но родственником друг другу, негативное поведение, плохой поступок становятся достоянием общественности. И этот проступок может наложить отпечаток на всю дальнейшую жизнь человека, и даже на его настоящих и будущих родственников. Этому свидетельствует хотя бы такой лингвистический факт, как наделение людей прозвищами, которые «приклеиваются» к человеку и его родственникам надолго.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, следует заключить, что среди всех методов семейного воспитания чеченцев особое место занимает личный пример. Конечно, не следует отрицать тот факт, что современная чеченская семья, особенно городская, находится под влиянием глобализационных и миграционных процессов. В связи с этим происходит нивелирование этнокультурных семейных ценностей, однако личный пример как метод семейного воспитания не утрачивает своей актуальности, остается базовой доминантой формирования личности чеченца.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арсалиев Ш.М.-Х. Методология современной этнопедагогике. М.: Гелиос АРВ, 2013. 320 с.
2. Алиханова Р.А. Этнопедагогический потенциал народной системы воспитания (на примере семейно-тайпового воспитания чеченцев). Грозный: Изд-во ЧГПИ, 2009. 224 с.
3. Хасбулатова З.И. Воспитание детей у чеченцев: обычаи и традиции (XIX–нач. XX в.). М., 2007. 396 с.
4. Мусханова И.В. Психолого-педагогические условия формирования этнокультурной личности в семье // Психология и психотехника. 2011. № 5. С. 81–85.
5. Мусханова И.В. О семейном воспитании чеченцев как социально-педагогическом феномене // Вестник Московского государственного областного университета. 2011. № 3. С. 86–92.
6. Платонова Р.И., Бубякина Е.В. Универсализация и персонификация народного идеала совершенной личности в педагогической науке и этнопедагогике // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4. С. 135–137.
7. Ильясов Л. Къонахалла: чеченский этический кодекс. М.: Пантори, 2006. 224 с.
8. Бексултанов М. И кто постучится ночью в дверь твою. Грозный, 2004. 116 с.
9. Мусханова И.В. Социокультурные кризисы и формирование этнокультурной личности. Грозный: Кн. изд-во, 2012. 110 с.
10. Дадашев Р.Х., Мусханова И.В. Этническая система чеченцев в свете теории Л.Н. Гумилева // Материалы III Международного конгресса кавказоведов. Тбилиси, 2013. С. 377–379.
11. Бетильмерзаева М.М. Ментальность в контексте культуры (философско-культурологический анализ). Ростов н/Д.: СКНЦ ВШ ЮФУ, 2011. 250 с.
12. Гадаев В.Ю. Молодое поколение Чеченской Республики: проблемы духовного развития. Грозный, 2011. 344 с.
13. Джамбеков О.А. Нохчийн фольклор. Грозный, 1990. 336 с.
14. Мунаев И. Нохчийн фольклор. Халкъан поэзи. М.: Благотворительный фонд поддержки чеченской литературы, 2010. 602 с.
15. Мусханова И.В. Ethnic cultures community in the context of the Chechen code of honor. Munich, 2012.
16. Мифы и предания чеченского народа. Т. 2 / сост. А.Д. Яндаров, Г.В. Заурбекова, И.В. Бызов (Мутушев). М.: Орбита-М, 2011. 256 с.
17. Берже А.П. Чечня и чеченцы. Тифлис, 1859. 141 с.
18. Мусханова И.В. О некоторых особенностях коммуникативной культуры чеченцев // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 1. С. 291–296.
19. Мунаев И. Нохчийн фольклор. Халкъан поэзи. М.: Благотворительный фонд поддержки чеченской литературы, 2010. С. 208–241.
20. Мусханова И.В. Кодекс чести «Къонахалла» в контексте культуры воспитания чеченцев // Вестник АН ЧР. 2012. № 2. С. 160–167.

© 2015

I.V. Muskhanova, doctor of pedagogical sciences, professor,
head of the department of psychology and preschool special defectology
Chechen State Pedagogical Institute, Grozny (Russia)

Abstract. The article reveals the uniqueness of the educational culture of the Chechens. It is noted that each nation depending on the historical development has its own specific features of education. One of the main distinguishing features of family education Chechens is a personal example, which acts as a base dominant. A child on a subconscious level takes over and repeats the pattern of behavior of adults, imitates fathers and mothers, grandmothers and grandfathers. It is the children carry a charge of the social environment in which the family lives. Family education Chechens is a collection of customs and traditions of previous generations. In family education Chechens used in almost all of the methods and means of promoting development of personality, influencing its consciousness and will. However, among all methods of family education Chechens occupies a special place personal example. Family in Chechen society performs a complex and at the same time honorable mission - education decent person. The Chechen people's ideal society - a *konah*, personality, reached spiritual purity and moral elevation. A child in a Chechen family learns the pattern of relationships that demonstrate the parents in relation to their parents, to each other, to children, to the family and friends as well as neighbors. Worldview child is influenced by attitudes and beliefs of parents, and that is especially important to note morals and sentiments seldom used in Chechen families as methods of education. Family pedigree Chechens successfully used for the education of personal responsibility for their work by many generations of his family and the whole family.

Keywords: personal example, ethnicity, family, education and ethno-psychological characteristics, culture, customs and traditions, child, worldview, mentality.

УДК 37.013

НАУЧНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ

© 2015

И.А. Неясова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, Саранск (Россия)

Аннотация. Сложная обстановка в современном обществе требует особого внимания к вопросам социализации подрастающего поколения. Социализация является предельно широким понятием и включает процессы и результаты становления, формирования и развития личности на протяжении всей жизни. Успешность социализации личности определяется ее результатом, в качестве которого выступает приобретенный социальный опыт. Исследование эволюции научных представлений о сущности категории «социальный опыт» позволяет определить структуру, механизмы, принципы, факторы, содержательно-процессуальные аспекты формирования изучаемой категории у подрастающего поколения в меняющейся социокультурной ситуации, обозначить роль отечественных и зарубежных научных достижений для дальнейшего исследования проблемы. На современном этапе развития педагогической науки социальный опыт определяется как самобытный синтез различного рода запечатленных ощущений и переживаний, знаний, умений, навыков, способов общения, стереотипов поведения, интериоризированных ценностных ориентаций и социальных установок. Согласно теоретическому анализу научных источников на данном этапе развития науки меняется представление о процессе формирования социального опыта личности, речь идет о подготовке молодых людей к самостоятельной жизни в трансформирующемся обществе, о предоставлении им достаточных свобод для своего самоопределения, самоорганизации, самоидентификации.

Ключевые слова: личность, социальный опыт, формирование, социализация, адаптация, интеграция, персонализация, имитация, индивидуализация, среда, образовательная среда.

Современная социальная среда характеризуется наличием множества кризисных явлений, а следовательно, и отсутствием оптимальных условий для формирования у подрастающего поколения необходимой для активного участия в жизни общества системы ценностных ориентаций, знаний о социальных явлениях, положительных эмоциональных отношений. В связи с этим возникает острая необходимость изучения особенностей формирования положительного социального опыта у подрастающего поколения.

Изучение научной литературы свидетельствует о том, что к рассматриваемой проблеме обращены исследования в различных областях научного знания. Основой для изучения социального опыта как педагогического феномена служат исследования в философской и психологической науках. Сущность опыта как философской категории определена в исследованиях А.Н. Аверина, Б.М. Бим-Бада, Л.П. Буевой, А.А. Сидорова, П.П. Корнеева и др. В психологическом аспекте категория «социальный опыт» рассматривается в трудах Л. И. Божовича, А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясищева, Е. Е. Сапоговой; Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагиной и др.

Однако более глубокое осмысление процесса формирования положительного социального опыта у подрастающего поколения требует обобщения сведений

и данных, которые имеются в трудах философов, психологов, педагогов, и отражает различные аспекты проблемы. В связи с этим нами будет предпринята попытка рассмотреть точки зрения отечественных и зарубежных ученых на проблему формирования социального опыта, высказанные в различные временные периоды, и определить значение научных достижений для современного этапа исследования.

Без употребления понятия «опыт» к рассмотрению вопроса о сущности социального опыта впервые обратились философы эпохи Античности (Платон, Аристотель, Сократ, Эпикур). Это изначально основополагающие идеи, построенные на базе эмпирических наблюдений и констатирующие наличие процесса передачи сведений, способов поведения, типа мировоззрения от старших поколений младшим под воздействием внешних обстоятельств. Данные положения определяют направление изучения способов и источников формирования социального опыта у детей в современных условиях. То есть в основу процесса формирования социального опыта положена идея о его осуществлении в условиях общества, основными агентами которого являются люди из ближайшего окружения, а основным механизмом данного процесса становится не что иное, как уподобление.

На абсолютную роль собственного приобретенного

опыта в развитии личности указывали прогрессивные мыслители Г. Гегель, К. Гельвеций, Д. Дидро, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Бэкон, Т. Гоббс. Идеи, представленные в трудах ученых, заложили философскую основу для дальнейшего развития научных представлений о проблеме формирования социального опыта. Для нас важно, что в философии как методологической основе всякого знания, изначально источником опыта считался материальный мир, а опыт рассматривался как опыт сознания, в содержание которого включался лишь знаниевый компонент. Доминирующая роль на этом этапе в формировании и обогащении опыта отводилась практической деятельности.

Одним из первых, кто применил понятие «жизненный опыт», был Ж.-Ж. Руссо. В его работах это понятие выступает синонимом современного понятия «социальный опыт». Он сумел связать личный опыт ребенка с опытом человечества, выраженным в науке. Ж.-Ж. Руссо считал, что знания, которые составляют жизненный опыт, ребенок должен получить не из книг, а из природы. Он утверждал, что существует три воспитателя человека: природа, люди, помогающие развернуться и созреть внутренней природе, и собственный опыт как дополнение первых и питатель свободы.

В конце XIX – первой половине XX века, по мере постепенного накопления сведений и данных об особенностях процесса формирования социального опыта, произошел плавный переход на более совершенный уровень изучения данной проблемы. На этом этапе большой вклад в изучение проблемы внесли Дж. Мид, Т. Парсонс, З. Фрейд, В. Франкл. Их подходы к определению сущности процесса формирования социального опыта через определение социализации с психологической, социальной и педагогической позиций разделяются на два блока – социоцентрической и индивидоцентрической направленности.

Исследования социоцентрической направленности представлены работами таких ученых, как Дж. Мид, Т. Парсонс, У. Томас, У. Бронфенбреннер. В индивидоцентрический блок теорий можно включить концепции таких видных ученых, как З. Фрейд, В. Франкл, Э. Эриксон, Дж. Коучмен. В социоцентрической модели формирования социального опыта сложились два подхода: *субъект-объектный* (ребенок адаптируется к обществу – он принимает роль объекта, общество выступает субъектом) и *субъект-субъектный* (опыт приобретается непосредственно в процессе деятельности).

Таким образом, социально-педагогические концепции этого времени характеризуются тем, что социальный опыт представлен в них как освоение общественных ценностей, норм. Основными механизмами были названы имитация и идентификация. Исследователями определена роль различных систем (микро-, мезо-, макро-, экзо-) в процессе формирования социального опыта. Отмечается, что успешность формирования социального опыта зависит от гармонии взаимодействия со «значимыми другими», сверстниками и иными социальными факторами.

Изучение концепций индивидо- и социоцентрического направлений позволяет многоаспектно рассмотреть процесс формирования социального опыта как преобразование социальных влияний на индивида, изучить особенности воздействия на ребенка различных сред и социальных институтов, исследовать значимость социальных влияний на ребенка в современных условиях. Не менее важным является определение механизмов процесса формирования социального опыта, поскольку они объективно функционируют и в настоящее время, составляя основу исследуемого процесса.

В начале XX века отечественные ученые (П. П. Блонский, В. В. Зеньковский, С. Т. Шацкий), обращаясь к вопросу взаимодействия школы и среды, указывают на влияние характера этого взаимодействия на структуру содержания социального опыта ребенка.

Предпринимаются попытки определить роль педагога в процессе формирования социального опыта: ему отводится роль координатора совокупности воздействий среды. Процесс формирования социального опыта рассматривается как творческое накопление того, что заключается в наследуемом материале.

Анализ социально-психологических работ отечественных авторов более позднего периода позволяет выделить некоторые методологические принципы рассмотрения процесса формирования социального опыта.

Во-первых, это принцип социальной детерминации, который обуславливает социальное развитие индивида (монистический подход к природе человека по Б. Г. Ананьеву [1]).

Во-вторых, это принцип деятельностный (Л. С. Выготский [2], А. Н. Леонтьев [3]): личность усваивает социальный опыт в процессе активной деятельности.

В-третьих, принцип самодетерминации (Б. Ф. Ломов): человек сам задает вектор своего социального развития, выбирая систему своих отношений, способов деятельности. Он отмечает, что: «С одной стороны, личность все больше включается в систему общественных отношений, ее связи с людьми и разными сферами жизни общества расширяются, углубляются и только благодаря этому она овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим достоянием. Эта сторона личности определяется как ее социализация. С другой стороны, приобщаясь к различным сферам жизни общества, личность вместе с тем приобретает и все большую самостоятельность, относительную автономность, то есть развитие в обществе включает процесс индивидуализации» [4, С. 308].

Работы исследователей позволили определить существенные психологические признаки процесса формирования социального опыта и разработать педагогический аспект данной проблемы.

Изучение основных характеристик процесса формирования социального опыта можно найти в отечественной науке в трудах А. В. Петровского при рассмотрении категории «социальное развитие личности». Автор утверждает, что развитие личности – это закономерная смена фаз адаптации, индивидуализации и интеграции. Прохождение макрофаз описывает жизненный путь человека: детство (адаптация), отрочество (индивидуализация), юность (интеграция). Смена микрофаз характеризует развитие внутри каждого из возрастных периодов. Таким образом, можно проследить, что каждый возрастной период начинается фазой адаптации, которая представляет собой усвоение действующих в обществе норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности. Фаза индивидуализации вызывается противоречием между достигнутым результатом адаптации и потребностью максимальной реализации своих индивидуальных особенностей, личностной потребностью персонализации на данном этапе ее развития. Третья фаза вызывается противоречием между потребностью личности и стремлением группы принять только часть ее индивидуальных особенностей. В случае успешной социализации оно разрешается как интеграция личности и группы. Эта фаза завершает данный возрастной период и одновременно готовит переход к следующему.

У нас есть основание предполагать, что параллельно со сменой фаз социального развития личности происходит смена этапов формирования социального опыта. Адаптации соответствует ознакомление ребенка с доступным ему уже накопленным в обществе социальным опытом; индивидуализации – появление противоречия между стремлением употребить осознанный социальный опыт и имеющимися

индивидуальными возможностями; интеграции – возникновение противостояния между желанием полностью употребить имеющийся социальный опыт и социальными условиями.

Таким образом, в отечественной психолого-педагогической науке выявлены основные принципы процесса формирования социального опыта. В качестве основных фаз этого процесса названы адаптация, индивидуализация, интеграция, что учтено в нашем исследовании при разработке педагогических технологий процесса освоения социального опыта.

Изучение литературы показало, что единство процессов формирования социального опыта и воспитания значительно четче просматривается в педагогической науке в 60 – 70-е гг. XX века, когда внимание педагогов привлекают проблемы межличностного подхода в воспитании как способа становления активной жизненной позиции ребенка, анализа позитивных и негативных факторов влияния социальной среды на формирование личности.

В исследованиях Л. И. Божович, А. В. Мудрика социальный опыт рассматривается как результат социализации. И. С. Кон также подчеркивает, что в процессе социализации «...человек не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации» [5, С. 19].

Оценивая сумму знаний, накопленных к настоящему времени в изучении процесса формирования социального опыта отечественными учеными, заметим, что многие работы были актуальны и полезны для своего времени, однако радикальные преобразования нашего общества, резкие изменения системы ценностей затухают актуальность ряда публикаций 60 – 80-х гг. в силу крайне идеологизированного осмысления ряда факторов социализации человека.

В последние годы в отечественной науке начинают активно разрабатываться новые концепции (А. В. Волохов, Н. Ф. Голованова, И. Н. Дашук, Е. П. Попова). Если во многих работах до 70-х годов личность рассматривалась в терминах обобщенности, типизированности, стабильности, то в современных психолого-педагогических теориях личность чаще определяется через альтернативные характеристики: самоизменения, автономности, уникальности, самореализации, происходит интеграция философского, психологического, социологического и педагогического знания. Философские и психологические концепции определяют основные направления педагогических изысканий по проблеме воспитания личности, способной противостоять негативным воздействиям и накапливать положительный социальный опыт.

В условиях трансформации российского общества кардинально изменяется не только понимание сути, но и само назначение процесса формирования социального опыта. Речь идет не столько о передаче жизненного опыта (многие не обладают опытом социального взаимодействия в структуре демократического общества и рыночных отношений), сколько о подготовке молодых людей к самостоятельной жизни в трансформирующемся обществе, о предоставлении им достаточных свобод для своего самоопределения, самоорганизации, самоидентификации. Возникает необходимость акцентировать внимание на социальной адаптации человека как осуществлении способности к бытовому, физическому, нравственному, социальному выживанию в существующих и новых, ожидаемых или непредвиденных обстоятельствах, на индивидуальной готовности выбрать верные способы существования, сохраняя свою активную позицию. В связи с этим в становлении личности наиболее важным становится процесс формирования социального опыта.

Социальный опыт в педагогической науке рассматривается как ядро, смысл процесса социализации, уникальный продукт, результат, критерий успешности личности в сложной системе общественных связей. Одновременно социальный опыт представляет собой социокультурный и педагогический феномен, образованный интеграцией двух составляющих – общественного опыта, «закодированного» в культуре и предназначенного к передаче молодому поколению, и индивидуального социального опыта личности как результата его собственных жизнен-

ных событий: поведения, общения, деятельности.

В связи с новыми достижениями в сфере исследования процесса формирования социального опыта в педагогической науке возникли следующие определения представленной категории:

– самобытный синтез различного рода запечатленных ощущений и переживаний, знаний, умений, навыков, способов общения, стереотипов поведения, интериоризированных ценностных ориентаций и социальных установок [6, С. 126];

– многогранное социально-личностное новообразование, формируемое в процессах социализации, индивидуализации и представляющее собой результат овладения человеком базовыми культурными ценностям, формирования собственных социальных представлений, системы социальных отношений через овладение «всего» социальных ролей и включение в социально и личностно значимые виды деятельности [7, С. 82];

– результат познавательной и практической деятельности личности, выражающийся в синтезе знаний о социальной действительности, опыта выполнения способов деятельности, опыта эмоциональных отношений, опыта творческой деятельности [8, С. 41].

Особое внимание в педагогической теории и практике уделяется рассмотрению содержательно-процессуальных аспектов формирования социального опыта личности (Н.Ф. Голованова [9], И. А. Неясова [10]), выявлению организационно-педагогических условий, обеспечивающих успешность социализации личности в меняющейся социокультурной ситуации (О. П. Денисова [11]), определению влияния образовательного пространства на социальное развитие личности (Е. А. Александрова [12], С.Н. Горшенина [13], Л.А. Серикова [13], С. А. Горланова [14], З. С. Кулаева, З. К. Каргиева [15], Ю. Е. Криводонова [16; 17; 18], Курилова А.А. [19]), особенностей освоения структурных компонентов социального опыта с учетом индивидуальных и возрастных различий (Д. И. Фельдштейн [20], Т.И. Шукшина [21], С.Н. Горшенина [22], Г. В. Белокурова [23], О.В. Запятая [24], Н.В. Рябова [25]).

Таким образом, анализ теоретических источников и сопоставление взглядов ученых-педагогов на проблему определения сущности педагогической категории «социальный опыт» позволяет сделать выводы:

– на ранних этапах развития науки социальный опыт рассматривался как опыт сознания, источником которого являлся материальный мир, а предопределяющая роль в процессе его освоения принадлежала деятельности, изучаемая категория определялась через понятие «жизненный опыт»;

– в процессе развития науки данная категория была подвержена философскому, педагогическому, психологическому анализу, в результате чего были определены основные принципы (деятельностный, социальной детерминации, самодетерминации), стадии (адаптации, индивидуализации, интеграции); механизмы (имитация, идентификация) освоения социального опыта; выявлено значение взаимосвязей с процессами социализации, воспитания, обучения, развития; влияние на процесс различных (микро-, экзо-, мезо-, макро-) систем.

Изучение современных теоретических источников позволило нам выделить ряд признаков социального опыта:

– социальный опыт передается через установленные в обществе социальные нормы поведения как предписания на определенный тип действий и отношений личности к окружающей действительности;

– социальный опыт индивидуален и не передается индивиду биологическим механизмом наследования, а требует творческого освоения личностью социальной действительности;

– социальный опыт осваивается в результате целенаправленных и стихийных воздействий и может являться прямым или побочным продуктом определенных видов деятельности;

– основными способами освоения социального опыта является деятельность, принятие социальной роли, самосознание, социальные отношения к действительности;

– основными функциями социального опыта являются: обеспечение становления внутреннего мира челове-

ка, ориентировка в нем, в мире собственных ценностей и поступков, включение осваиваемых ценностей в общий личностный и гностический фонд обучаемых; обеспечение реализации в деятельности учения собственно личностных проявлений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980. 284 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. М.: Просвещение, 1991. 90 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
4. Ломов Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 445 с.
5. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Наука, 1988. 269 с.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: Академия, 2000. 200 с.
7. Черняева Т.Н. Социально-педагогические риски формирования социального опыта // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2011. Т. 4. № 2. С. 81–86.
8. Неясова И.А. Социальный опыт как педагогическая категория // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 4. С. 41–44.
9. Голованова Н.Ф. Социокультурный ресурс школы: аргументы в пользу воспитания субъекта социализации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2008. № 4. С. 38–44.
10. 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.
11. Криводонова Ю.Е., Денисова О.П. Адаптивные механизмы социализации личности в ходе ее реабилитации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 114–116.
12. Александрова Е.А. Формирование картины мира ребенка и его педагогическое сопровождение // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1. № 2. С. 41–44.
13. Горшенина С.Н., Неясова И.А., Серикова Л.А. Поликультурное образовательное пространство как педагогический феномен // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 6. С. 64–69.
14. Горланова С.А. Комфортная социокультурная среда класса как средство формирования личностных и социальных умений младших школьников // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 6. С. 24–27.
15. Кулаева З.С., Каргиева З.К. Социальная среда как фактор эстетического воспитания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 98–100.
16. Криводонова Ю.Е. Влияние ценностных ориентаций на развитие личности слепых и слабовидящих // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 34–40.
17. Криводонова Ю.Е. Значение реабилитации в процессе самореализации личности с дефектом зрения в трудовой деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 1. С. 15–18.
18. Криводонова Ю.Е., Денисова О.П. Особенности межличностного взаимодействия слепых и слабовидящих людей // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 29–32.
19. Холомина О.А., Курилова А.А. Развитие творческой личности учащихся в условиях развивающегося обучения // Карельский научный журнал. 2013. № 3. С. 31–33.
20. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени детства. М.: Флинта, 1997. 160 с.
21. Серикова Л.А., Шукшина Т.И. Психолого-педагогические аспекты формирования религиозно-нравственных представлений у младших школьников // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 10. С. 233–243.
22. Горшенина С.Н. Технологии реализации этнокультурного образования школьников: состояние проблемы // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 4. С. 10–13.
23. Белокурова Г. В. Формирование социальных умений у дошкольников средствами этикета // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 74-2. С. 53–56.
24. Запятая О.В. Формирование социальных умений школьников в учебном процессе // Инновации в образовании. 2011. № 5. С. 110–120.
25. Рябова Н.В. Диагностика сформированности личностного компонента готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 1. С. 61–68.

Статья публикуется при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» на 2015 год. Проект № 1846 «Теоретико-методические основы разработки модели вуза как базового центра педагогического образования».

SCIENTIFIC AND HISTORICAL PRECONDITIONS OF STUDYING THE PROBLEM OF SOCIAL EXPERIENCE'S FORMATION OF PERSONALITY

© 2015

I.A. Neyasova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute Named After M.E. Evseviev, Saransk (Russia)

Abstract. The difficult situation in modern society demands special attention to the questions of the younger generation's socialization. The concept "socialization" is utterly broad including the formative processes and results, the personality formation and development throughout life. The success of the personality socialization is defined by the result as being the gained social experience. The research of evolution of scientific ideas concerning the essence of the category "social experience" allows to define the structure, mechanisms, principles, factors, substantial and procedural aspects of the younger generation's studied category formation in the changing sociocultural situation, to designate a role of domestic and foreign scientific achievements for further research of the problem. At the present stage of the pedagogical science development, the social experience is defined as an original synthesis of different imprinted feelings and experiences, knowledge, abilities, skills, ways of communication, behavior stereotypes, internalized values and social attitudes. According to the theoretical analysis of scientific sources at this stage of the science development, the idea of formation process of the personality social experience changes, it is about young people's training for independent life in the changeable society, about providing sufficient freedom to them for their self-determination, self-organization, self-identification.

Keywords: personality, social experience, formation, socialization, adaptation, integration, personalization, simulation, environment, educational environment.

УДК 372

К ВОПРОСУ О МОДЕРНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

© 2015

С.В. Панина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Якутск (Россия)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обновления непрерывного педагогического образования. Именно подготовка нового поколения педагогических кадров обеспечивает высокий уровень образования, воспитания и развития молодого поколения, что является одним из приоритетных направлений деятельности современных университетов. Федеральный университет реализует широкий спектр образовательных программ высшего и дополнительного профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», имеющих устойчивый спрос и коррелирующих с потребностями региона. Вуз формирует единое образовательное пространство, ориентированное на обеспечение непрерывности всех ступеней образования и вовлекающее в образовательный процесс широкую общественность, родителей, работодателей, будущих специалистов. Проведен анализ имеющихся моделей развития непрерывного педагогического образования в федеральных вузах. В данном материале представлены направления деятельности Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, модернизация педагогического образования, федеральный университет.

Непрерывное педагогическое образование в Российской Федерации – динамично развивающаяся система, которую отличает открытость, многоступенчатость, многоуровневость, многофункциональность и гибкость. Модернизация непрерывного педагогического образования актуализируется с проблемами, имеющимися в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, такими как безадресный и неперсонифицированный характер определенной части программ повышения квалификации; наличие разрыва между содержанием, технологиями и образовательными результатами основных профессиональных образовательных программ подготовки будущих педагогов, разработанных на основе действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки «Образование и педагогические науки», и требованиями к компетенциям выпускников, предъявляемыми профессиональным стандартом педагога и работодателями; отсутствие многоканальной системы получения педагогического образования, направленной на привлечение в профессию мотивированных к педагогической деятельности лиц, в том числе осуществляющих такой профессиональный выбор не только после получения общего образования, но и в процессе получения непедагогического образования или уже после его получения; недостаточность целенаправленной профориентационной работы образовательных организаций по формированию, поддержанию и развитию у обучающихся устойчивой мотивации к будущей педагогической деятельности; отсутствие в профессиональной деятельности педагогических работников четких принципов построения карьеры, включая ее основные ступени, связи между занятием соответствующей должности и требуемой для этого квалификацией (с точки зрения профессионального стандарта) [1].

Как указывают специалисты, за последние годы благодаря улучшению демографической ситуации в стране увеличивается количество обучающихся на уровне дошкольного и начального общего образования. Одновременно с этим нарастают процессы дифференциации образовательной среды. Классы российских школ становятся все менее однородными за счет: миграционных процессов (в том числе увеличения доли учащихся, для которых русский язык не является родным); развития инклюзивного образования; возросшего числа учащихся с теми или иными формами социальной дезадаптации. Данные процессы приводят к увеличению потребностей не только в педагогах, но и в специалистах «помогающих» профессий (педагог-психолог, социальный педагог, коррекционный педагог, тьютор, медиатор и др.).

Необходимо отметить, что рынок труда педагогиче-

ских кадров, сформировавшийся в России за последнее время, является значительно более широким, чем только рынок труда педагогов, обеспечивающих систему образования. Запросы к современным педагогическим кадрам увеличиваются со стороны организаций социальной защиты, культуры, органов внутренних дел, т. е., по сути, всей социальной сферы, а также сектора корпоративного бизнес-образования. В.А. Болотов определяет некоторые направления реформирования отечественного педагогического образования, при этом он отмечает, что необходимо реформировать не только педагогические вузы, но и все открытые в любых вузах страны направления подготовки педагогических кадров. Им предлагается следующее: возрождение психолого-педагогических олимпиад для школьников и прием призеров в вузы без экзаменов; введение дополнительного вступительного экзамена (собеседования) при приеме на обучение по педагогическим направлениям; введение федеральных требований к организации и содержанию педагогической практики студентов, обучающихся по педагогическим направлениям; введение учебных магистерских программ для выпускников учебного бакалавриата; включение региональных органов управления образованием в процесс корректировки существующих и разработки новых программ; регламентация перехода на социально-гуманитарные специальности (в том числе педагогические) после двух лет обучения по программам ВПО; введение профессионального экзамена на допуск к рабочему месту учителя; создание системы карьерного роста учителя; введение системы поддержки молодого учителя; модернизация педагогического образования, которое должно быть ориентировано на интеграцию филологических, психологических и педагогических знаний, освоение которых способствуют пониманию будущими учителями сущности педагогической профессии; активность самого профессионального сообщества, участвующего в подготовке педагогических кадров [2].

В свою очередь А.А. Марголис указывает на два направления развития отечественного педагогического образования. Первое направление связано с разработкой комплекса мер, позволяющих повысить качество подготовки педагогов путем приведения всех параметров их образования в соответствие со стандартом профессиональной деятельности педагога. Реализация данного направления позволит получить новое поколение будущих педагогов с профессиональными компетенциями, необходимыми для достижения обучающимися в системе общего образования высоких образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных).

Второе направление неразрывно связано с состоянием самой профессии педагога, анализом основных тенденций на рынке труда педагогических кадров и прогнозированием потребностей в подготовке кадров для

него [3].

Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова отмечают, что нынешнее содержание педагогического образования не успевает за быстрыми изменениями образовательной практики, так как наблюдается разрыв между актуальными потребностями современной школы и уровнем компетентности учителей. Разрешить данное противоречие помогут новые подходы к организации разных видов педагогической практики. Они предлагают, что студенты педагогических вузов и колледжей должны проходить практику в школах, являющихся победителями конкурсов инновационных программ, в ресурсных образовательных центрах, на базе школ, участвовавших в апробации ФГОС. Приводят пример МГПУ, где активно внедряется модель педагогической практики «Педагогические мастерские», организуемая на базе ведущих школ, в которых студенты под руководством опытного педагога-мастера осваивают передовые педагогические технологии и развивают собственный стиль педагогической деятельности.

Также в психолого-педагогической литературе и средствах массовой информации широко обсуждается возможность создания в системе педагогического образования годичной организации (интернатуры) педагогической практики молодого специалиста под руководством опытных педагогов-наставников в школе.

Именно расширение структуры и усложнение содержания социального заказа к педагогическому образованию со стороны работодателей потребовало и обновления перечня педагогических специальностей. Изменения в содержании и формах подготовки учителя требует не только научно-методического и организационно-методического обеспечения, но и серьезной подготовки и переподготовки профессорско-преподавательского состава педагогических вузов. Данный аспект также является важнейшим направлением обновления профессиональной педагогической школы [4].

В рамках Комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, исходя из задач Федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2015 годы, Министерство образования и науки РФ в 2014 году разработало масштабный проект по модернизации педагогического образования [5]. Оператором данного проекта является Московский городской психолого-педагогический университет, соисполнитель – Высшая школа экономики. Цель проекта – обеспечить подготовку педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога и ФГОС общего образования. В ходе его реализации были разработаны более ста модулей основных профессиональных образовательных программ, в апробации которых участвовали более четырех тысяч студентов из тринадцати вузов-участников проекта и двадцати вузов-исполнителей. В сетевом формате к данной программе подключились еще двадцать пять образовательных организаций высшего образования. Если обратиться к географии вузов-участников, то охвачены все регионы России: Москва, Санкт-Петербург, Казань, Ульяновск, Ростов, Архангельск, Красноярск, Новосибирск, Нижний Новгород.

В основе новой модели подготовки педагогов лежат принципы практико-ориентированной подготовки и сетевого взаимодействия, когда в процессе подготовки педагогических кадров равными партнерами становятся вуз и школа, вуз и педагогический колледж. Программа предполагает кардинальные изменения в системе педагогического образования: смещение акцента на педагогическую практику: педагогические вузы должны иметь свои базовые школы (экспериментальная площадка для будущих учителей); предоставление возможности студентам перейти на педагогические программы в ходе обучения по другим образовательным программам; оказание профессиональной поддержки молодым учителям. За

2014 год разработан ряд системных документов, составляющих основу реализации проекта: модель практико-ориентированной подготовки; новая модульная основная профессиональная программа; учебно-методическая документация; программы курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского и учебно-методического состава педагогических вузов и др. [5].

Ожидания профессионалов и общества результатов данного проекта заключаются в том, готов ли сегодня педагогический вуз осуществить качественную подготовку нового учителя. Специалисты видят это в плоскости формирования педагогических навыков и компетенций для решения самых разных политических, социальных, отраслевых и организационных задач. К ним можно отнести реализацию диагностики потребностей обучения, умение осуществлять и оценивать результативность и эффективность программы обучения.

В настоящее время нет единого мнения в отношении развития содержания ступеней педагогического образования: бакалавриата и магистратуры. Но большинство сходится во мнении, что необходимо развивать магистратуру педагогического образования. Четкая формулировка педагогических навыков и компетенций в педагогической магистратуре – основная задача, которая стоит сегодня перед специалистами сферы педагогического образования. Предлагаются несколько направлений магистратуры. Это, прежде всего, подготовка магистров-педагогов для школы – «школьная педагогика», которая должна решить задачи обеспечения приоритетов государства в области образования и воспитания. Следующими направлениями выступают «профессиональная педагогика», а также «социальная педагогика» – данный блок магистратуры может включать музейную и библиотечную педагогику и др. В связи с этим педагогическое образование давно вышло за границы прикладной учительской подготовки.

Рассмотрим организацию педагогического образования в федеральных университетах. Совокупность вузов, входящих в сеть федеральных университетов, не является единой и объективно однородной группой университетов, характеризующейся одинаковым уровнем основных показателей развития научной и образовательной деятельности. Они образованы по общей модели, но все достаточно разные как по числу студентов и научно-педагогических работников, так и по реализуемым образовательным программам. Их объединяет общая миссия, определенная Концепцией создания и государственной поддержки развития федеральных университетов, – формирование и развитие конкурентоспособного человеческого капитала в федеральных округах на основе создания и реализации инновационных услуг и разработок.

Подготовка нового поколения педагогических кадров, обеспечивающих высокий уровень образования и воспитания, развития молодого поколения, является одним из приоритетных направлений деятельности федеральных университетов. В каждом федеральном университете сложилась своя модель организации непрерывного педагогического образования, предполагающая как академическую подготовку в отдельных областях знания, преподавании отдельных дисциплин и общей педагогической теории, так и развитие практических навыков.

Вместе с тем федеральные университеты сталкиваются с проблемами подготовки и повышения квалификации педагогов, которые являются продолжением общих социальных проблем, связанных со статусом педагогической профессии и ее низкой популярностью в среде выпускников средних школ:

проблема мотивации трудоустройства студентов в связи с недостаточным уровнем престижа педагогической профессии, снижением ответственности регионов, за редким исключением, по прогнозированию потребностей в педагогических кадрах и трудоустройству выпускников;

проблема формирования качественного контингента студентов: недостаточный уровень базовой подготовки абитуриентов для освоения современных образовательных программ подготовки педагогов;

проблема удержания и совершенствования компетенций педагогов: неразвитость механизмов профессиональной поддержки и сопровождения молодых педагогов, направленных на их профессиональную адаптацию и обеспечение успешной самореализации, неразработанность механизмов повышения квалификации педагогов в условиях смены образовательных стандартов.

Решение задачи повышения качества педагогического образования предполагает широкое внедрение инноваций в образовательный процесс, обеспечение его непрерывности, вовлечение в подготовку будущего педагога всех заинтересованных сторон [6].

Обобщая происходящие процессы преобразований в федеральных университетах, необходимо выделить принципы построения системы непрерывного педагогического образования: системности, через согласование изменений в подготовке педагогических кадров с направлениями реформирования системы образования и растущими потребностями экономики региона; целостности, посредством обновления всех компонентов системы подготовки педагогических кадров (целей, содержания, технологий, обеспечения их экономическими, научно-методическими, организационно-управленческими, информационно-техническими условиями); преемственности между уровнями педагогического образования; адресности и максимальной приближенности к конкретной деятельности педагога; учета специфики природно-климатических и социальных условий их деятельности, поликультурности состава обучающихся; мобильности (широкое внедрение интерактивных технологий, обеспечение гибкости и вариативности содержания, форм и технологий подготовки педагогов); деятельностный характер подготовки будущих педагогов через усиление практической направленности обучения, вовлечение студентов в проектную и исследовательскую деятельность; непрерывности (психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в вузе, повышение квалификации на протяжении всей их профессиональной деятельности); научно-методического обеспечения процесса качества подготовки педагогических кадров (разработка программ и проведение сравнительных исследований качества педагогического образования).

Данные принципы определяют векторы изменения содержания, форм и технологий подготовки педагогов в федеральных университетах. В частности, в Северо-Восточном федеральном университете разработан проект Концепции развития непрерывного педагогического образования, в Дальневосточном федеральном университете – Концепция инновационной модели Школы педагогики.

На современном этапе вузы рассматривают подготовку магистров как одно из приоритетных направлений своей деятельности, поскольку магистратура способствует максимальному использованию научно-педагогического потенциала университета, стимулирует творческую, научную и научно-методическую деятельность – индивидуализация магистерских программ на базе широкой фундаментальной бакалаврской подготовки позволяет магистрантам уже в процессе обучения адаптироваться к будущей профессиональной деятельности; повышению эффективности аспирантуры и тем самым вносит определенный вклад в решение проблемы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. Исходя из сравнительного анализа, большее количество предлагаемых магистерских программ по педагогическому образованию разработаны в Южном федеральном округе (более тридцати), отражающие не только потребности региона, но и перспективность развития педагогического образования в целом.

Основное направление дальнейшего совершенствования аспирантуры как ключевого звена в структуре послевузовского профессионального образования – это, прежде всего, повышение качества подготовки научных и научно-педагогических кадров. При этом очень важно, чтобы была реализована возможность обновления содержания образования, развивались и укреплялись научные школы, совершенствовались организационные основы аспирантуры [7]. Во всех федеральных университетах имеется специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Специальность 13.00.04 – «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» представлена в шести университетах (УрФУ, СКФУ, СВФУ, БФУ, СФУ, ЮФУ). Очевидна тенденция развития аспирантуры по педагогическим специальностям в федеральных университетах, в связи с тем что эффективное решение проблемы развития кадрового потенциала высшей школы возможно через аспирантуру, если при моделировании, конструировании и реализации научного и профессионального образования учитываются все существенные стороны этого процесса как явления педагогической действительности, а также его своеобразие и специфика, обусловленные целью, содержанием, особенностью организации образовательной деятельности взрослых, характеристиками личности субъектов научно-образовательного процесса (аспирант, научный руководитель) и их взаимодействия. Именно магистратура и аспирантура являются сложными социокультурно-организационными системами, элементы которой находятся в сложном взаимодействии.

Совершенствование системы аттестации научно-педагогических работников реализуется через функционирование диссертационных советов по педагогическим специальностям в вузах. Так как диссертационный совет является эффективным индикатором научно-исследовательского процесса университета, нацеливает соискателей ученых степеней на поиск, глубокое изучение и научное осмысление насущных проблем образования и воспитания в широком контексте российской и мировой педагогики, с учетом новых методологических, прежде всего, междисциплинарных подходов, социальных процессов в России, особенно в своем регионе. Сегодня по специальностям педагогических наук действуют диссертационные советы только в пяти федеральных университетах. По специальности 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» в КФУ, ЮФУ и БФУ. В СФУ защищаются соискатели на ученые степени по специальности 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания» (информатика, математика, уровень профессионального образования).

Рассмотрим особенности подготовки студентов по психолого-педагогическим специальностям в некоторых федеральных университетах. Так, педагогическое образование в Казанском федеральном университете (КФУ) представлено в 12 институтах, каждый из которых имеет свою особенную базовую школу, соответствующую современным требованиям не только с точки зрения материально-технического обеспечения, но и, самое главное, по части подготовки педагогов, внедрения новейших методик, инноваций. Активно действует Педагогическое общество КФУ, направленное на реализацию обновления педагогического образования и формирование единого образовательного пространства в области педагогического образования в университете, также в вузе разрабатывается концепция создания лаборатории сертификации качественного педагогического образования.

Интересен опыт Южного федерального университета (ЮФУ), в котором предложена новая организационная форма профессионально-педагогического образования – академия педагогического образования. Концепция создания академии заключается в формировании целостно-

го саморазвивающегося пространства педагогического вуза на основе объединения всех его субъектов в современную образовательную организацию, деятельность которой отличается инновационностью, ориентацией на мировые тенденции развития образования с одновременным сохранением культурных традиций отечественного образования. Разработчики данного проекта считают, что сочетание инновационности с культурной традицией является методологическим основанием для достижения главной цели педагогического образования – воспитания педагога-гражданина, носителя нравственности, человека культуры, патриота, компетентного профессионала, способного к опережающему развитию образования и воспитанию поколения инноваторов, которое обеспечит лидерство России в мировом цивилизационном процессе [8]. Основные нововведения: создание университетского стандарта педагогического образования, переход к опережающему педагогическому образованию университетского типа, осуществление профессиональной подготовки на основе включения студентов в непрерывную педагогическую практику, что предполагает различные типы практик деятельности – образовательную, практико-исследовательскую и гуманитарную, в том числе проектную социально-культурную, а также предпрофильное и профильное обучение, применение в работе с детьми здоровьесберегающих технологий, организацию досуга, разработку и реализацию игровых проектов, участие в патриотической поисковой деятельности, волонтерское движение.

В Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова (СВФУ) непрерывное педагогическое образование включает довузовскую (профоринтеграционную) подготовку, высшее, послевузовское и дополнительное профессиональное образование. В структуре педагогического образования 12 подразделений, где ведется подготовка учителей и педагогов. Одним из приоритетных направлений в подготовке высококвалифицированных педагогических кадров в СВФУ является профориентационная работа. Так, в настоящее время в вузе работают 8 Малых академий, в том числе Малая психолого-педагогическая академия при Педагогическом институте. Среди крупномасштабных проектов, направленных на привлечение конкурентоспособных абитуриентов в университет как инструмент работы с талантливыми детьми, особой строкой проходит Северо-Восточная олимпиада школьников (СВОШ), которая позволяет удовлетворить все профильные образовательные потребности старшеклассников и реализовать их личностный потенциал. В целях консолидации деятельности в сфере поиска и поддержки одаренных и способных детей, университет в 2014 г. заключил соглашения о совместном проведении V Северо-Восточной олимпиады с Дальневосточным федеральным университетом (г. Владивосток) и Сибирским федеральным университетом (г. Красноярск).

С целью выявления творчески и эффективно работающих во взаимодействии с СВФУ педагогических коллективов общеобразовательных учреждений, а также привлечения в университет наиболее подготовленных по школьным дисциплинам абитуриентов, увеличения численности учителей, мотивированных в своей образовательной деятельности на достижение высоких результатов ежегодно проводятся конкурсы на Грант ректора: «Школа года СВФУ», «Учитель года СВФУ», «Учитель доверия СВФУ».

Научно-методическая поддержка оказывается педагогам и учащимся школ – членов Ассоциации «Северо-Восточный университетский образовательный округ», в состав которого входят более 90 образовательных организаций, не только Республики Саха Якутия), но и Петропавловско-Камчатского края, Магаданской области и др. Для «университетских» школ проводятся: вебинары, выездные курсы, консультации, психологические тренинги для учащихся; научно-методические

семинары, мастер-классы, курсы для учителей, круглые столы по актуальным вопросам образования, родительские собрания и другие мероприятия.

Одним из эффективных факторов формирования будущего учителя является участие в студенческих педагогических отрядах. Так, в СВФУ функционируют семь педагогических отрядов. Например, интересен опыт по формированию профессиональных компетенций у будущих педагогов-дефектологов в процессе деятельности волонтерского отряда «Солнечный зайчик». Данный отряд организован для оказания благотворительной, социально-значимой помощи детям, имеющим проблемы в развитии, а также помощи педагогам специальных (коррекционных) образовательных учреждений в воспитании и обучении детей с особыми образовательными потребностями. Основные направления: помощь детям с особыми образовательными потребностями, обучающимися на дому, в овладении профессиональными навыками (изготовление конвертов и других видов изделий); пропаганда здорового образа жизни, профилактика алкогольной и наркотической зависимости у воспитанников специальных (коррекционных) образовательных учреждений; коррекция познавательных процессов и поведения детей с нарушениями в развитии; организация интересного, социально-значимого досуга, праздников, концертов для воспитанников специальных (коррекционных) образовательных учреждений; индивидуальная работа с детьми, имеющими сложные нарушения в физическом и интеллектуальном развитии [9]. Виды деятельности педотряда «Время» (Институт зарубежной филологии и регионоведения) также разнообразны и включают в себя: проведение коммунарских сборов в школах; волонтерскую деятельность; участие в благотворительных акциях; работу вожатыми в детских летних лагерях («Кэскил», «Бинго», «Радуга» и др.); проведение школы актива Президентской ёлки, а также помощь в организации досуга гостей; обслуживание Международных детских игр «Дети Азии»; работу вожатыми в местах проживания творческих коллективов-участников фестиваля «Планета детства»; работу вожатыми-организаторами с детьми городских школ; участие в профориентационной работе вуза; работу вожатыми на детских площадках г. Якутска в летнее время; обучение английскому языку школьников в летнее время и др. Участвуя в жизни педагогического отряда, будущие учителя приобретают навыки общения друг с другом в различных ситуациях, также происходит создание ими атмосферы доброжелательности, творчества, признания неповторимости и ценности внутреннего мира каждого, что позволяет организовывать для детей процесс адаптации в новых социальных условиях.

Университет уделяет значительное внимание повышению квалификации педагогов Северо-Востока РФ, данная деятельность организована и координируется Институтом непрерывного профессионального образования. Кроме курсов на постоянной основе проводятся форумы и семинары для работников образования региона. Образовательный сетевой подход поддерживается информационно-коммуникационным порталом «ВЕБКАФЕДРА» (размещены видеоуроки, видеолекции, образовательные модули, обеспечивающие курсы повышения квалификации педагогических работников в дистанционной форме). Стало традицией проведение Образовательного Форума «Education Forward». Так, в 2013 году тема форума: «Профессиональный стандарт специалиста XXI века. Формирование трудовых ресурсов высокой квалификации в целях устойчивого развития Северо-Востока России», в 2014 году «Гуманитарное образование как императив гражданского общества», в 2015 году «Образование в течение всей жизни в интересах устойчивого развития».

В СВФУ по педагогическим наукам работают 6 научных школ: «Организационно-педагогическое обеспечение региональной системы образования» (руко-

водитель Д.А. Данилов, д.п.н., профессор, член-корр. РАО); «Модернизация деятельности малокомплектных и кочевых школ на основе современных образовательных технологий» (руководитель Н.Д. Неустроев, д.п.н., профессор); «Научно-методическое сопровождение развития системы дошкольного образования в условиях Севера» (руководитель А.А. Григорьева, д.п.н., профессор); «Саморазвитие личности в многоязычной среде» (руководитель М.М. Фомин, д.п.н., профессор); «Формирование физической культуры в современном образовательном процессе» (руководитель И.И. Портнягин, д.п.н., профессор), «Управление модернизационными процессами в системе образования» (руководитель Е.И. Михайлова, д.п.н., профессор, академик РАО).

В университете функционирует Межфакультетский совет по педагогическому образованию, объединяющий и координирующий деятельность подразделений педагогических специальностей в целях совершенствования педагогических традиций и повышения качества подготовки будущих педагогов. Значимыми мероприятиями, как для университета, так и для педагогического образования региона, стали в 2013 году – выездное заседание Учебно-методического объединения (УМО) по образованию в области подготовки педагогических кадров и научная конференция, посвященная 70-летию со дня основания Российской академии образования, – «Влияние педагогических традиций на становление и развитие личности будущего учителя» с участием представителей РАО. Данное научное мероприятие проходило в формате дискуссионных площадок «Научно-образовательная школа новой формации» и «Императив качества педагогического образования», обсуждались перспективы развития научных школ, взаимодействие школы и вуза, учителей и ученых, вопросы развития педагогического образования в целом в стране, и в СВФУ – в частности.

Вместе с тем в вузе еще остается много нерешенных проблем, сдерживающих развитие непрерывного педагогического образования и повышение качества образования. Среди них главными проблемами являются недостаточная ориентированность образовательных программ профессиональной подготовки на запросы потребителей; недостаточно высокие баллы ЕГЭ при поступлении на педагогические профили; недостаточная интенсивность и продуктивность сотрудничества с субъектами образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности на региональном, российском и международном уровнях; малая привлекательность педагогического образования университета для обучения иностранных студентов.

В ходе исследования нами проведен опрос 151 студента 9 подразделений СВФУ по направлению «Педагогическое образование» с целью выявления уровня удовлетворенности педагогическим образованием в целом. Анализ результатов анкетирования студентов показал достаточно высокий уровень мотивации будущих педагогов: 69 % студентов уверены в правильности своего выбора и представляют свою будущую профессиональную деятельность, 15,4 % пока смутно представляют свою профессию и 10,7 % сомневаются в правильности выбора специальности. На вопрос «способствует ли образовательный процесс раскрытию и реализации их индивидуальных способностей» 35,4 % студентов ответили положительно, 20 % имеют нечеткое представление. Но 19,2 % студентов ответили, что им трудно раскрыть индивидуальные способности при существующей методике и организации учебного процесса, 7,7 % – в учебном процессе нет возможности реализовать индивидуальные способности, даже если они известны. Эти данные свидетельствуют о несоответствии технологий подготовки педагогов требованиям стандартов и ожиданиям самих студентов. Позитивная оценка: «Учебный процесс проявляет индивидуальные способности в области профессиональной деятельности, но затрудняет раз-

витие общечеловеческих гуманитарных способностей» (10,7 %) показывает достаточную приоритетность формирования общекультурных компетенций в процессе обучения.

Оценка студентами уровня знаний и компетенций, получаемых в вузе, представляет следующее: теоретические знания, основательные и достаточные – 79,2 %; общеобразовательные знания и навыки, основательные и достаточные – 80 %; практические и прикладные навыки, основательные и достаточные – 60,8 %; дополнительные образовательные программы, основательные и достаточные – 56,2 %.

Представленные данные констатируют, что практические и прикладные навыки и дополнительные образовательные программы недостаточны, несмотря на высокий процент основательности теоретических и общеобразовательных знаний, и тем самым свидетельствуют, что в содержании программ преобладает знаниевый подход в ущерб компетентностному.

На вопрос: «Что вы цените в профессии учителя?» – студенты отметили ответы:

1. Возможность быть полезным людям	61,5 %
2. Возможность заниматься любимым делом	45,4 %
3. Возможность преподавать знания другим	55,4 %
4. Возможность руководить людьми	23,8 %
5. Возможность проявить свои способности	33,8 %
6. Возможность для самосовершенствования	36,1 %
7. Общение с детьми, молодежью	57 %
8. Общение с широким кругом детей	44,6 %
9. Творческий характер педагогического труда	43 %
10. Авторитетность профессии в обществе	19,2 %
11. Хорошая заработная плата	35,4 %
12. Другое (дописать)	0,7 %

Большинство студентов ценят в профессии учителя: полезность людям, общение с детьми, молодежью, возможность преподавать знания другим и заниматься любимым делом. Анализ результатов опроса студентов актуализирует проблему качества подготовки будущих педагогов, необходимость внедрения современных образовательных технологий и использования активных средств обучения, усиления предметной подготовки педагогов, овладения ими информационно-коммуникационных технологий, психолого-педагогических основ общения со школьниками и родителями.

Именно диверсификация образовательных программ, гибкость образовательных структур, введение нового ФГОС, увеличение программ по направлениям магистратуры демонстрируют значительные изменения в содержании качественной подготовки педагогических кадров [10 – 12]. Это необходимо учитывать при инновационных преобразованиях непрерывного педагогического образования в федеральном университете.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция и технологии непрерывного педагогического образования в современном вузе / под ред. Е.И. Михайловой. Якутск: Изд. дом СВФУ, 2015. 215 с.
2. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 36–40.
3. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41–57.
4. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Состояние и перспективы развития современного педагогического образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2011. № 2. С. 45–51.
5. Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: xn--80aaacgdafieaxjhz1dhebdg0bs2m.xn--plai/.
6. Выступление Михайловой Е.И. на заседании Бюро профессионального образования РАО от 24.12.2015. (рукопись)

7. Непомнящая Л.В. Аспирантура как научно-образовательная система развития кадрового потенциала высшей школы : дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2005. 138 с.
8. Бондаревская Е.В. Педагогическое образование – фундамент строительства будущего // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 71–77.
9. Панина С.В., Корнилова Е.Н. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов-дефектологов в процессе организации волонтерской деятельности // Problems of modern education: materials of the V international scientific conference. Prague, 2014. P.161–165.
10. Платонова Р.И. Регионализация вузовского образования в системе единого педагогического пространства // Наука и образование. 2012. № 4. С. 70–73.
11. Колодезникова С.И. К вопросу о проблеме формирования фонда оценочных средств в условиях введения ФГОС ВПО // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 23–24.
12. Макеева Е.Д. Особенности организации естественно-научной подготовки будущих педагогов в условиях перехода на ФГОС третьего поколения // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 71–74.

TO THE PROBLEM OF MODERNIZATION CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION AT THE FEDERAL UNIVERSITY

© 2015

S.V. Panina, candidate of pedagogical sciences, associate professor, professor of the department of Pedagogy
North-Eastern Federal University M.K. Ammosov, Yakutsk (Russia)

Abstract. The article deals with the questions of renovation of continuous pedagogical education. The training a new generation of teaching staff provides a high level of education, upbringing and development of the young generation, which is one of the priorities of modern universities. There is analysis of existing models of continuous pedagogical education in federal universities. This article describes activities of the North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov. The University implements a wide range of educational programs of higher and further vocational education in the area of training “Teacher Education”. The programs have a steady demand and correlate with the needs of the region. The university forms a unified educational space, focusing on ensuring the continuity of all levels of education and involving the general public, parents, employers, future specialists in the educational process.

Keywords: continuous teacher education, upgrading of teacher education, federal university.

УДК 378.126

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНКУРСЫ КАК СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

© 2015

А.И. Попов, кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела педагогической инноватики и электронного обучения

Н.В. Молоткова, доктор педагогических наук, профессор, первый проректор

Е.А. Ракитина, доктор педагогических наук, профессор, заместитель первого проректора

Н.П. Пучков, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Высшая математика»
Тамбовский государственный технический университет, Тамбов (Россия)

Аннотация. Статья посвящена методике организации и проведения педагогических конкурсов среди молодых преподавателей вуза. В качестве основных при проектировании педагогической инновации в виде конкурса профессионального мастерства используются компетентностный и деятельностный методологические подходы. По результатам исследований и на основе анализа опыта методической работы в университете предложена идея формирования профессиональной готовности преподавателя вуза к творческой деятельности посредством проведения конкурса педагогического мастерства, обеспечивающего как трансфер теоретических исследований в педагогике в повседневную образовательную практику, так и развитие профессорско-преподавательского состава. В работе проанализированы проблемы совершенствования педагогического мастерства преподавателей технических вузов и рассмотрены направления создания условий в вузе для творческого саморазвития молодых преподавателей. Авторами предложены подходы к организации конкурсов педагогического мастерства, включающих четыре этапа, и описаны особенности проведения заключительного этапа конкурса. Разработанные подходы и опыт организации педагогических конкурсов могут быть использованы для совершенствования методической работы и повышения квалификации молодых преподавателей технических вузов, что позволит организовывать образовательный процесс на более высоком творческом уровне и обеспечить воспитание молодежи на основе вовлечения в общественно-полезное творчество.

Ключевые слова: преподаватель вуза, профессиональная компетентность педагога, дидактика высшей школы, педагогические инновации, профессиональная креативность, конкурс профессионального мастерства.

Подготовка творчески мыслящего специалиста, готового к осуществлению профессиональной деятельности на креативном уровне, обладающего необходимыми духовно-нравственными качествами для преобразования экономики России по инновационному пути, предполагает максимальное использование потенциала образовательной среды вуза, нацеленной в соответствии с действующим Федеральным законом 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1] на обеспечение условий для творческого саморазвития обучающихся. Эта деятельность будет более результативной в случае повышения методической культуры преподавателя вуза

и, прежде всего, создания у него осознанной внутренней потребности в методическом саморазвитии и совершенствовании.

Сложившаяся система формирования профессорско-преподавательского состава ориентирована в первую очередь на научный потенциал претендентов или наличие у них опыта практической деятельности в профессиональной области, совпадающей или пересекающейся с реализуемыми образовательными программами. При этом уделяется значительно меньше внимания уровню педагогических знаний таких специалистов и их умениям осуществления воспитательной и образовательной

деятельностей. К сожалению, у части профессорско-преподавательского состава сложилось искаженное представление о функциональных обязанностях преподавателя вуза, его роли и выполняемых задачах при подготовке молодого специалиста. Некоторые считают, что преподавать (так же, как и учить) может каждый, кто досконально знает какую-либо предметную область и достиг определенных научных результатов в ней. При организации образовательного процесса в вузе следует учитывать, что наличие системы знаний и умений в сфере деятельности или области науки, постоянная научная работа и самосовершенствование являются необходимыми условиями работы современного преподавателя, но никак не достаточными условиями его эффективности по формированию компетенцией обучающихся, востребованных как современным обществом, так и самим студентом.

Работающие в технических вузах молодые преподаватели не всегда обладают необходимым уровнем сформированности педагогических компетенций и в основном организуют образовательную деятельность на основе сложившихся у них во время собственного обучения представлений о педагогическом труде. Они обращают внимание преимущественно на внешние проявления такой деятельности, при этом реализация принципов научности, системности, доступности и необходимости тщательной методической проработки каждого занятия отходят на второй план. Следует заметить, что не всегда выбранный молодыми преподавателями образец для подражания является одновременно и большим ученым, и высококласным методистом.

Переход на трехуровневую систему образования, усиление роли при обучении в аспирантуре педагогического компонента (что отражается в самой квалификации «преподаватель-исследователь») дают основания предполагать, что в дальнейшем подготовка профессорско-преподавательского состава для технических вузов будет организована более системно и обеспечит качественный теоретический фундамент. Но даже при такой организации подготовки молодых преподавателей обладание педагогическими компетенциями на уровне деятельности и рефлексии предполагает их постоянное самосовершенствование в области дидактики высшего образования, поиск новых и адаптацию имеющихся педагогических средств в сложившейся социально-экономической ситуации.

В настоящее время изменяется система профессионального образования, которое больше должно быть ориентировано на потребности работодателей, выраженные в профессиональных стандартах, и на удовлетворение индивидуальных потребностей обучающихся в приобретении компетенций, как инвариантных к деятельности вообще, так и узкоспециализированных, способствующих трудоустройству и решению материальных проблем в краткосрочном периоде [2]. Конкурентоспособный преподаватель технического вуза должен быть готов к осуществлению в своей деятельности педагогических инноваций, реализации методов активного и интерактивного обучения, разработке новых педагогических методик, обеспечивающих высокое качество обучения в соответствии с социальным заказом региональной экономики. Эффективность работы преподавателя по формированию творческого стиля

деятельности студентов во многом определяется его личностным уровнем креативно-педагогических и педагогико-креативных компетенций [3].

С учетом того что становление креативности преподавателя и выход его на эвристический или креативный уровень интеллектуальной активности [4] предполагает прохождение им в учебно-педагогической и профессиональной деятельности этапов формирования устойчивой внутренней мотивации, освоения опытов креативного поведения, а затем и преобразования полученного педагогического опыта в соответствии с индивидуальными особенностями [5], необходимо создать в образовательном учреждении условия, обеспечивающие прохождение молодым преподавателем всех этапов [6].

Поскольку креативность в области педагогики должна формироваться, прежде всего, в деятельности, целесообразно включение каждого молодого преподавателя в творческую образовательную деятельность обучающихся. На наш взгляд, участие молодого преподавателя в качестве руководителя микрогрупп (но совместно с опытным методистом) и составителя творческих задач в олимпиадном движении студентов [7] предоставит возможность ему сформировать и развивать необходимые в педагогической деятельности инвариантные компоненты кластера творческих компетенций.

Другим эффективным способом совершенствования профессионального мастерства является организация среди преподавателей вуза мастер-классов ведущих методистов и педагогических конкурсов.

Организация педагогических конкурсов среди молодых лекторов в Тамбовском государственном техническом университете (являющихся частью системы становления профессиональной креативности молодых педагогов вуза, представленной в виде модели на рис. 1) позволила выявить ряд принципиальных методологических моментов, обеспечивающих эффективность данного вида профессионального самосовершенствования, и сформулировать основные проблемы.

Важным этапом организации педагогического саморазвития преподавателей посредством участия в конкурсах является этап пробуждения у них интереса к инновационной педагогической деятельности, знакомство с образцами креативного подхода к организации образовательного процесса в вузе. С учетом того что в настоящее время уменьшается количество выездных стажировок и повышений квалификации из-за финансовых трудностей, возрастает роль открытых лекций и мастер-классов ведущих профессоров университета, знакомящих молодых преподавателей с методиками интенсификации обучения и повышения познавательной активности обучающихся. С одной стороны, высокое педагогическое мастерство лучших лекторов университета, методическое совершенство их деятельности, возможность участвовать в процессе познания не только в роли стороннего наблюдателя, но и активного участника, а с другой стороны, психологическая доступность лектора, обусловленная совместной научной или общественной деятельностью, возможность в спокойной обстановке уточнить наиболее интересные моменты лекции и педагогические секреты установления контакта с аудиторией, в комплексе обеспечивают эффект фасилитации и пробуждение у молодых преподавателей эвристического уровня интеллектуальной активности.

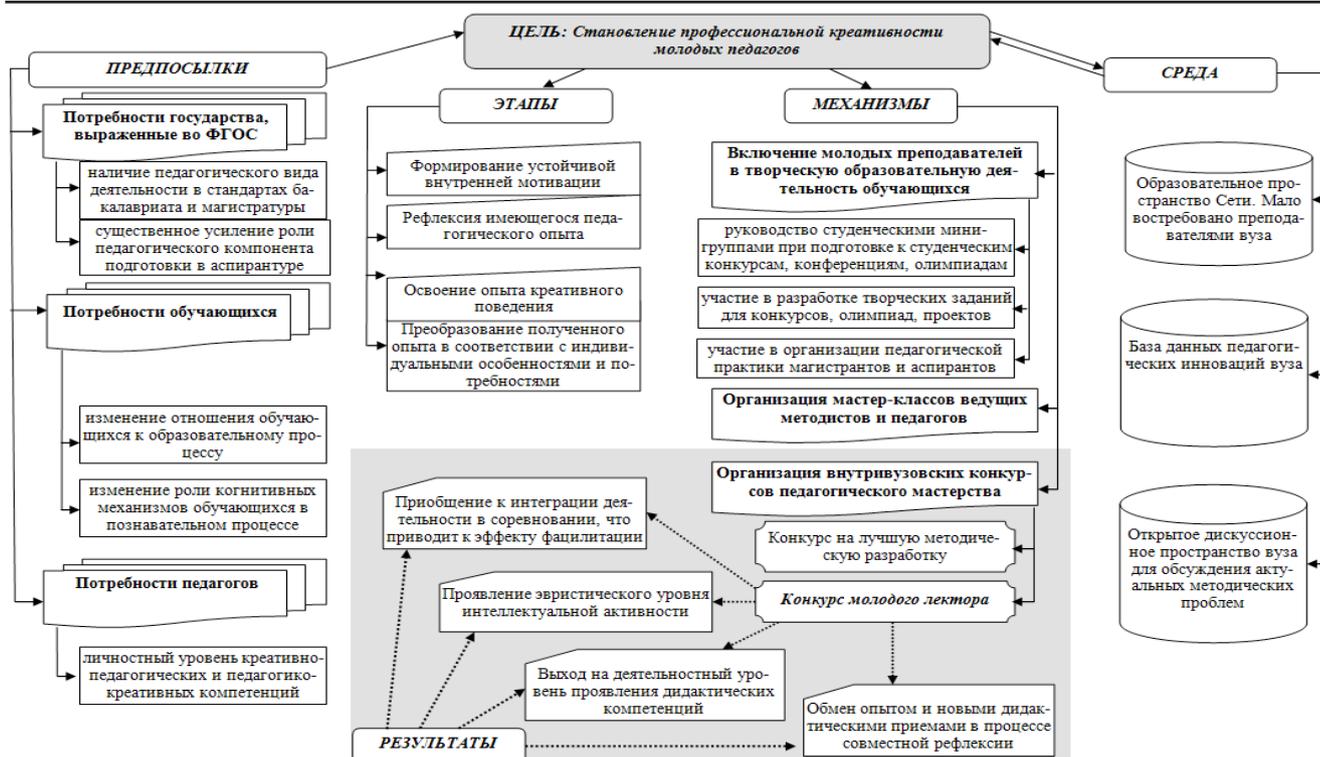


Рис. 1. Модель системы становления профессиональной креативности молодых педагогов вуза

Необходимо отметить, что на данном этапе педагогического совершенствования молодые преподаватели видят преимущества интеграции деятельности в соревновании, когда опытный методист стремится продемонстрировать весь свой педагогический талант и умение организовывать творческую деятельность обучающихся, и деятельности в сотрудничестве, нацеленной на обмен опытом и новыми дидактическими приемами в процессе совместной рефлексии после открытых лекций.

Второй этап совершенствования деятельности молодых преподавателей предполагает их активную самостоятельную познавательную деятельность в области дидактики высшей школы в рамках как единого образовательного пространства страны, так и специально организованного в рамках деятельности Методического совета университета информационного пространства, включающего базу данных перспективных педагогических разработок в области теории и методики профессионального образования и методики преподавания отдельных дисциплин, а также открытое дискуссионное пространство для обсуждения наиболее актуальных методических проблем.

Созданием базы данных педагогических инноваций, представляющих интерес в техническом вузе, занимаются как сотрудники методической службы университета, так и сами молодые преподаватели и обучающиеся. Включение в программу педагогической практики магистратуры заданий по поиску и анализу методических разработок и данных научных исследований в области педагогики и психологии показало перспективность такой работы, возможность раннего вовлечения студентов, планирующих связать свою деятельность с преподаванием, в процесс педагогического творчества и поиска методических новаций, которые можно без чрезмерных финансовых и временных затрат внедрить в образовательный процесс. В то же время анализ отчетов о педагогической практике показал наличие серьезных проблем обеспечения высокого теоретического уровня руководства практикой (с позиции дидактики высшей школы) на всех кафедрах, ответственных за реализацию образовательных программ. Это обуславливает необходимость централизации в рамках всего университета подготовки магистрантов и аспирантов технических направлений подготовки к педагогической деятельности, выработку общей методики формирования у них креативно-педагогических и педагогико-креативных компетенций.

Третьим этапом творческого саморазвития посред-

ством участия в конкурсах педагогического мастерства выступает целенаправленная подготовка к открытому занятию и проведение его в рамках конкурса «Лучший молодой лектор университета». Подготовка к конкурсной лекции предполагает, прежде всего, выход на деятельностный уровень проявления дидактических компетенций. Ориентируясь на требуемый результат обучения вообще по образовательной программе, участник конкурса корректирует планируемые результаты конкретного занятия с учетом последних достижений науки и техники, изменений во внешней социально-экономической среде и новых требований профессионального сообщества и потенциальных работодателей, которые не могли быть учтены на момент обновления рабочей программы учебной дисциплины в начале учебного года. Также учитывается динамика освоения данной дисциплины в течение учебного периода (на основе данных балльно-рейтинговой системы), личные особенности обучающихся (особенно при работе с малыми учебными группами), мотивационная готовность студенческой аудитории к активной познавательной деятельности по планируемой теме. Скорректированные результаты обучения по конкретному занятию позволяют участнику обоснованно сформировать содержание обучения на данной лекции, определить методы и средства обучения, обеспечивающие достижение требуемого результата. Цель занятия и индивидуальные особенности студентов позволяют обоснованно выбрать оптимальные средства мониторинга деятельности обучающихся во время занятия, организовать взаимную оценку их деятельности и мотивировать к объективной самооценке после лекции на этапе рефлексии.

Широкий диапазон способностей членов учебной группы, различный уровень их мотивации к обучению, необходимость в сжатые сроки получить существенный результат в образовательной деятельности предопределяют важность выбора современной технологии обучения и адаптации ее к конкретным условиям. Приоритетным является в настоящее время использование во время лекции интерактивных форм обучения [8], позволяющих студентам приобретать знания, отражающие профессиональный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности в процессе взаимообогащающего общения в рамках группы, когда преподаватель выступает модератором такой деятельности.

Целесообразно, чтобы открытые лекции оценивались не только членами жюри, но и другими участниками конкурса, что позволит, с одной стороны, молодым

преподавателей увидеть педагогические находки своих коллег и частично использовать в своей деятельности, с другой – сделать сам конкурс более прозрачным и объективным, тем самым повысить его позитивное мотивирующее воздействие на преподавателей.

На основе предложенных подходов в Тамбовском государственном техническом университете создаются условия для творческого саморазвития молодых преподавателей в рамках их участия в конкурсе «Лучший молодой лектор университета». В университете последний этап (финал) конкурса организовывался по двум регламентам. Например, в 2013–2014 учебном году с целью обеспечения большей объективности и снижения влияния косвенных факторов на качество лекции все конкурсные занятия проводились вне расписания занятий (но в соответствии с календарным графиком освоения учебной дисциплины) в одной и той же аудитории для всех участников. В качестве одного из условий к конкурсантам при выборе студенческих групп для проведения открытого занятия выступало требование приблизительно одинакового количества студентов в группе. Такие искусственно созданные условия предполагали, что участники конкурса в одинаковой мере смогут использовать принцип наглядности (только средствами мультимедиа технологий), стрессовая ситуация как для преподавателей, так и для обучающихся будет одного порядка, а равное число студентов создаст сравнимые условия для использования интерактивных форм обучения и применения технологий разноразовного, индивидуального, проектного обучения.

Другой регламент, реализованный, например, в этом году, предполагал проведение всех открытых лекций в соответствии с расписанием. Тем самым преподаватель мог продемонстрировать свое мастерство в привычных условиях, использовать при ведении образовательного процесса по техническим дисциплинам все возможности специализированного оборудования, установленного в аудитории. Студенты также чувствовали себя более комфортно, быстрее адаптировались к присутствию на лекции посторонних и активнее включались в совместную деятельность с преподавателем. Проблемным моментом при таком регламенте была организация присутствия на лекции других преподавателей вследствие трудностей с согласованием их расписания с расписанием конкурса.

Заключительным этапом педагогического соревнования среди молодых лекторов был этап рефлексии, организованный членами Методического совета университета, оценивавшими качество проведения занятий.

На наш взгляд, важным моментом конкурса на лучшую лекцию среди молодых преподавателей является моральное и материальное стимулирование участников таких конкурсов и, прежде всего, обеспечение возможного карьерного роста.

Вовлечение молодых преподавателей в соревновательную деятельность в области педагогики и, в частности, в конкурс «Лучший молодой лектор университета» позволяет каждому его участнику выйти на эвристический или креативный уровень интеллектуальной активности в педагогической деятельности в вузе, на более высоком уровне сформировать необходимые для обеспечения качества обучения и воспитания креативность, организаторские способности, умение использовать материальные и временные ресурсы для оптимизации образовательного процесса. Анализ результатов дальнейшей деятельности участников конкурса молодых лекторов показал, что они становятся лидерами в области педагогической инноватики на своих кафедрах, активно включаются в методическую работу по обеспечению условий реализации актуализированных образовательных стандартов высшего образования, предлагают и реализовывают педагогические проекты по повышению познавательной активности студентов и формированию у них творческого стиля деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. РФ. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012.
2. Молоткова Н.В., Ракитина Е.А., Попов А.И. Подготовка кадров для высокотехнологичных производств региональной экономики в электронной образовательной среде технического вуза // Современные информационные и коммуникационные технологии для обеспечения комплексной безопасности: тезисы докладов междунар. научн.-практ. конф. М.: Академия ГПС МЧС России, 2014. С. 26–27.
3. Попов И.В., Попов А.И. Профессиональные педагогические компетенции преподавателя вуза: актуальный опыт развития // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2012. № 3. С. 135–140.
4. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. 320 с.
5. Барышева Т.А. Психологическая структура и развитие креативности у взрослых : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2005. 38 с.
6. Попов А.И. Механизм мотивирования преподавателя технического вуза к педагогическому творчеству // *Alma-mater*: Вестник высшей школы. 2013. № 4. С. 56–59.
7. Попов А.И. Преподаватель вуза как организатор творческого саморазвития студента // *Alma-mater*: Вестник высшей школы. 2013. № 9. С. 48–51.
8. Ракитина Е.А., Попов А.И. Проблемы и перспективы использования интерактивных форм обучения в технических вузах // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2014. № 1. С. 65–69.

PEDAGOGICAL COMPETITIONS AS THE WAY TO IMPROVE THE PROFESSIONAL SKILLS OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION LECTURER

© 2015

A.I. Popov, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of department of educational innovation and e-learning

N.V. Molotkova, doctor of pedagogical sciences, professor, first Vice-Rector

E.A. Rakitina, doctor of pedagogical sciences, professor, deputy first Vice-Rector

N.P. Puchkov, doctor of pedagogical sciences, professor, head of chair “Higher Mathematics”
Tambov State Technical University, Tambov (Russia)

Abstract. The article is devoted to the method of organizing and conducting educational competition among young professors of high school. Pedagogical innovation in the form of a contest of professional skills using competence and activity methodological approaches.

According to the results of research and analysis on the basis of the experience of methodical work at the University proposed the idea of formation of readiness of the teacher of high school to the creative professional activity by means of the contest of professional skills, providing both a transfer of theoretical research in pedagogy into everyday teaching practice, and development of young professors.

This paper analyzes the problems of improvement of pedagogical skills of teachers of technical colleges and considered direction for creative self-development of young teachers at the university.

The authors of the proposed approaches to the organization of contest of pedagogical skills, including four stages, and describes the features of the final stage of the competition.

The developed approaches and pedagogical experience of competitions can be used to improve the methodological work and development of young teachers of technical colleges, which will organize the educational process at a higher creative level.

Keywords: high school teacher, professional competence of teachers, didactics of the higher school, pedagogical innovation, professional creativity, contest of professional skill.

УДК 378.126

**ОЛИМПИАДНЫЙ КВЕСТ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ В СИСТЕМЕ
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**
© 2015

А.И. Попов, кандидат педагогических наук, доцент, начальник
отдела педагогической инноватики и электронного обучения
Д.В. Поляков, кандидат технических наук, старший преподаватель
кафедры «Информационные системы и защита информации»
Тамбовский государственный технический университет, Тамбов (Россия)

Аннотация. Статья посвящена методике организации олимпиадного движения в области информационных технологий в рамках непрерывного профессионального образования. Олимпиадное движение рассматривается как инструмент формирования у обучающихся вузов, колледжей и школ осознанного профессионального самоопределения, творческих компетенций и готовности к инновационной деятельности на предприятиях отрасли. При проектировании педагогической инновации в виде олимпиадного квеста используются компетентностный и деятельностный методологические подходы. По результатам исследований и на основе анализа опыта организации творческой подготовки студентов и школьников предложена методика вовлечения обучающихся в олимпиадное движение посредством участия в квесте, включающем ряд заданий, направленных как на формирование инвариантных компетенций, так и узкопрофессиональных, определяемых заказом конкретного работодателя.

В работе рассмотрена методика олимпиадного квеста и предложены подходы к оцениванию творческой деятельности его участников, обеспечивающие им эффективность этапа рефлексии и корректировки образовательной траектории после олимпиады. Разработанные подходы и опыт организации олимпиадного движения в виде конкурсов и профессионально-ориентированных олимпиадных квестов могут быть использованы для совершенствования учебно-методической работы в системе непрерывного профессионального образования и повышения качества подготовки кадров в сфере информационных технологий.

Ключевые слова: педагогические инновации, олимпиадное движение, творческие компетенции, профессиональное самоопределение, информационные технологии, сетевое оборудование.

Система непрерывного образования в современных социально-экономических условиях должна предоставлять возможность обучающемуся формировать компоненты своей конкурентоспособности на рынке труда, причем конкурентоспособности как в краткосрочном периоде, определяемой профессиональными компетенциями, так и в долгосрочном – с перспективой осуществления иной деятельности, что связано преимущественно с общекультурными компетенциями.

Конкурентоспособность в краткосрочном периоде непосредственно связана с подготовкой к профессиональной деятельности на конкретных производственных объектах, при этом виды деятельности и решаемые в ее процессе задачи определяются не только образовательными, но в основном профессиональными стандартами. В контексте подготовки к деятельности вообще наибольшее значение имеют готовность к кооперации с коллегами и управление малыми коллективами, способность осуществлять творческую деятельность и участвовать в осуществлении инновационных проектов. Указанные инвариантные способности отражаются кластером творческих компетенций и предполагают использование в образовательном процессе форм организации обучения, ориентированных на креативность личности студента.

Важным аспектом в деятельности системы образования является обеспечение каждому юному гражданину возможности раннего осознанного профессионального самоопределения, способствующего созданию устойчивой внутренней познавательной мотивации и гарантирующего нацеленность выпускников на работу в своей профессиональной области после окончания вуза.

Для специалистов в области информационных технологий определяющее значение будут иметь способности к техническому проектированию, к использованию языков, систем и инструментальных средств программирования в профессиональной деятельности, к освоению новых образов программных, технических средств и информационных технологий. Конкурентоспособный выпускник вуза должен обладать готовностью к разработке компонентов автоматизированных систем в сфере профессиональной деятельности [1]. Эти требования, определенные актуализованными образовательными стандартами, во многом созвучны позиции работодателей. С учетом того что в данной профессиональной сфере происходит интенсивное обновление как технических

средств, так и используемых технологий, актуализация указанных способностей должна происходить постоянно, что предполагает доминирование непрерывного образования и творческого саморазвития, использование как обучающимися, так и специалистами различных форм интерактивного обучения и неформального образования [2].

Рассмотренные тенденции развития образования в области информационных технологий детерминируют задачу поиска новых, дополняющих образовательный процесс инструментально-педагогических средств, обеспечивающих эффективное формирование как инвариантных компетенций к деятельности вообще, так и профессиональных компетенций, выделенных конкретным работодателем. Одним из условий успешности использования таких средств должно стать активное участие потенциального работодателя как в разработке содержания обучения и предоставления необходимой материально-технической базы, так и в создании внешней мотивации. Воспитывающее обучение при использовании новых инструментально-педагогических средств должно быть ориентировано на формирование и развитие осознанного профессионального самоопределения, на постоянное совершенствование своих профессиональных знаний и навыков [3; 4].

На основе многолетнего опыта педагогической деятельности и опыта организации творческой подготовки по различным техническим специальностям мы пришли к выводу, что целесообразно решать поставленную задачу, используя олимпиадное движение как средство интенсификации творческой активности обучающихся [5–8]. При этом олимпиадное движение, организованное в вузе, будет интегрироваться в систему непрерывного образования в области информационных технологий на уровне региона.

Олимпиадное движение понимается нами как непрерывный процесс развития творческих способностей обучающихся, инициированный их участием в олимпиадах и реализуемый как форма организации непрерывного образования на базе технического вуза. В олимпиадном движении нам хотелось бы акцентировать внимание на важности этапа инициации творческой активности во время первых олимпиад, в которых должны принимать участие как студенты вузов и колледжей, так и учащиеся школ, причем целесообразно организовывать их де-

ятельность в составе команд, в т. ч. и формируемых на случайной основе. Возможность почувствовать элементы профессиональной деятельности, когда ряд заданий формируется с участием потенциальных работодателей, радость от решения нестандартных заданий, совместная деятельность в составе команд с высокомотивированными людьми – все это позволяет результативно организовать дальнейшее саморазвитие участников олимпиады в креативной среде и их соревновательную деятельность во время следующих олимпиад. В качестве содержания обучения будут использоваться проблемные ситуации, отражающие профессиональный и социальный контексты будущей деятельности специалиста и представленные в виде олимпиадных заданий.

Эффективность олимпиадного движения как формы организации непрерывного образования в области информационных технологий будет существенно выше, если содержание образования будет формироваться с учетом требований профессионального сообщества, ведущих разработчиков информационных систем и сетевого оборудования. Партнером Тамбовского государственного технического университета при организации олимпиадного движения в области информационных технологий выступала «Сетевая академия Cisco», занимающаяся реализацией образовательных проектов с использованием самого современного оборудования и постоянно обновляемых учебных материалов с целью сохранения их актуальности.

С учетом специфики области профессиональной деятельности, ориентации на непрерывное творческое самообразование в качестве формы олимпиады, являющейся иницилирующим этапом олимпиадного движения, выбран олимпиадный квест [9], который включает выполнение командами из трех человек ряда творческих заданий, связанных с сетевыми технологиями.

Остановимся подробнее на методике организации квеста. Каждое задание выполняется на специальном оснащении необходимым оборудованием рабочем месте – станции; в разработанной нами версии квеста всего станций семь. Эффективная организация конкурса обеспечивается членами оргкомитета – игротехниками, инструкторами и навигатором. Олимпиадный квест начинается с того, что навигатор проводит жеребьевку, в результате которой каждой команде достается свой игротехник и первая станция. Каждый игротехник сопровождает свою команду в течение всего конкурса и отвечает на вопросы по его организации. Он помогает команде ориентироваться среди станций, следит за тем, чтобы команды не сталкивались в процессе перемещений, и контролирует темп перемещения, для того чтобы исключить одновременное появление команд у навигатора. Кроме того, игротехник отвечает за хранение результатов выполнения заданий своей командой и, при необходимости, помогает инструктору с организацией конкурсного процесса.

Инструктор организует работу на станции и фиксирует результат выполнения задания каждой команды. Он проводит необходимый для выполнения задания инструктаж для каждой вновь прибывшей команды, организует конкурсный процесс, фиксирует результаты, полученные командой, и время выполнения задания. Результаты, зафиксированные инструктором, передаются игротехнику команды, который хранит их до окончания конкурса.

Задания, представленные на станциях, разработаны на основе компетентностного и деятельностного подходов таким образом, что участникам квеста необходимо показать различные теоретические знания и практические умения и навыки в области сетевых технологий, а также получить яркие позитивные впечатления от знакомства с новейшим сетевым оборудованием и захватывающими мультимедийными учебными пособиями.

На станции «Коннект» участникам предоставляется множество предметов: коннекторов, инструментов,

проводов – и предлагается, используя любые из представленных предметов, получить кабели, обжатые в соответствии с заданием. Для выполнения задания олимпиадного квеста на станции «Черный ящик» участникам предлагается собранная на стенде сеть, состоящая из компьютеров, маршрутизаторов и коммутаторов, а задача команды, не вмешиваясь в структуру сети, определить топологию и ip-адреса устройств и интерфейсов. На станции «Разноцветная сеть» команде предлагается схема здания с техническим этажом, монтажным коробом и компьютерами, и требуется с помощью разноцветных маркеров спроектировать сеть, разделив компьютеры на подсети в соответствии с заданием.

В рамках квеста командам предлагается сыграть в бинарную игру компании Cisco Systems (станция «Бинарная игра»), а также угадать технологии и ситуации, представленные на мультимедийных образовательных материалах компании Cisco Systems (станция «Угадай технологию»). В процессе творческой деятельности на станции «Веселый сабнеттинг» участники команды должны разбить диапазон доступных адресов на подсети в соответствии с заданием и найти для каждой подсети ее адрес, маску, сетевой префикс, широковещательный адрес и количество возможных хостов в каждой полученной подсети. Особенностью является то, что задание сформулировано в виде короткого рассказа, а участники квеста должны на его основе формализовать задачу.

Наиболее традиционным конкурсом и одновременно многопользовательской станцией олимпиадного квеста является «Викторина». Здесь команды соревнуются друг с другом в ответе на вопросы. В каждом раунде у команды есть только одна попытка. Побеждает команда, первая предложившая верный ответ. После получения вопроса команда имеет право совещаться. Команда, правильно ответившая на вопрос, получает право на выбор темы для следующего вопроса.

Организация образовательного процесса в виде олимпиадного квеста позволяет сформировать на высоком уровне профессиональные компетенции специалистов в области информационных технологий и информационной безопасности: способность использовать языки, системы и инструментальные средства программирования в профессиональной деятельности (станция «Черный ящик»); способность к освоению новых образцов программных, технических средств и информационных технологий (станции «Коннект», «Черный ящик»); способность проводить синтез и анализ проектных решений по обеспечению безопасности автоматизированных систем (станции «Разноцветная сеть», «Веселый сабнеттинг», «Бинарная игра»); способность участвовать в разработке компонентов автоматизированных систем в сфере профессиональной деятельности (станции «Коннект», «Разноцветная сеть», «Веселый сабнеттинг», «Бинарная игра»); способность проводить предпроектное обследование объекта проектирования, системный анализ предметной области, их взаимосвязей (станции «Черный ящик», «Угадай технологию»); способность проводить техническое проектирование (станции «Разноцветная сеть», «Угадай технологию», «Веселый сабнеттинг», «Бинарная игра»); способность проводить рабочее проектирование (станция «Коннект»).

Из-за разной природы заданий на станциях ввести какую-либо общую оценку не представляется возможным. В процессе разработки регламента квеста нами определены следующие шкалы оценивания творческой деятельности на каждой станции.

На станции «Коннект» 3 балла получает команда, выполнившая задание полностью – кабель выбран и обжат правильно с обеих сторон; 2 балла – кабель выбран правильно, но обжат с незначительными недочетами (например, только с одной стороны, или по заданию надо было обжать перекрестный кабель, а обжат прямой, или наоборот); 1 балл – кабель выбран правильно, но при об-

жати допущены существенные ошибки, приводящие к его неработоспособности; 0,5 балла – правильно выбран кабель и коннектор; 0 баллов – кабель и коннектор не выбраны или выбраны неправильно.

При выполнении творческих заданий на станции «Черный ящик» баллы определяются как суммарная оценка решения подзадач: по 1 баллу команда получит за восстановление топологии и найденные ip-адреса оконечных устройств, по 2 балла – за найденные адреса интерфейсов маршрутизаторов по направлениям от Windows-устройства к Linux-устройству и от Linux-устройства к Windows-устройству.

На станции «Разноцветная сеть» команда получает 1 балл за правильное обозначение каждого уровня и штраф в 0,5 балла за каждый кабель неправильного цвета.

Работа участников квеста на станции «Угадай технологию» оценивается с учетом степени самостоятельности поиска решения: 2 балла – технология угадана без подсказки; 1 балл – технология угадана с подсказкой (предлагается 4 варианта ответа на выбор). Кроме того, снимаются от 0,5 до 1 штрафных баллов за неточность формулировки при ответе без подсказки. Общий балл на станции рассчитывается как сумма баллов за каждую из угаданных технологий.

Для станции «Веселый сабнеттинг» составляющими оценки деятельности команды являются количество установленных подсетей, вычисленные ip-адреса подсетей, найденные маски подсетей и сетевые префиксы, определенные широковещательные ip-адреса и диапазоны доступных ip-адресов для оконечных устройств каждой подсети. При этом штраф за один неправильно рассчитанный ip-адрес – 0,5 балла.

С учетом того что на каждой станции участники могут набрать баллы в различном диапазоне: на станции «Бинарная игра» участники получают баллы в обучающей игре компании CiscoSystems (т. е. возможны самые различные варианты), а на станции «Коннект» количество возможных баллов находится в диапазоне от 0 до 10. Таким образом, становится понятным, что необходимо нормировать результаты на каждой станции. Так как с позиции распределения мест диапазон, на который осуществляется нормирование, не важен, выберем для этой цели отрезок [0, 1]. Все станции будем считать одинаково важными в силу того, что освоение каждой компетенции в контексте обучения специальности одинаково важно.

Обозначим нормированный балл за прохождение станции w_i^j , тогда суммарный балл j -той команды по итогам конкурса (S^j) в силу вышесказанного будет вычисляться по формуле:

$$S^j = \sum_{i=1}^n w_i^j, \quad (1)$$

где n – количество станций. В нашем случае $n = 7$.

Очевидно, что максимальный балл при таком подходе равен n , что позволяет видеть результаты команд в сравнении с максимальным значением.

Осталось разобраться с вопросом нормировки баллов на станциях на отрезок [0, 1]. Нормирование в данном случае осуществляется с помощью деления на некоторую величину, константную для всех станций. Назовем эту величину нормирующим баллом.

Очевидным решением было бы разделить результат команды на максимально возможный балл для станции, то есть взять в качестве нормирующего максимально возможный на конкретной станции. Вместе с тем для некоторых станций найти максимальный балл является сложной задачей. К примеру, станция «Бинарная игра» предполагала, что все участники команды играют в одну и ту же игру в течение 15-ти минут, поэтому предугадать, какой максимальный балл наберут участники, невозможно. Также не рекомендуется использовать в качестве нормирующего неоправданно завышенный балл. Это приведет к тому, что лучшие результаты на одной станции будут давать меньшее слагаемое в (1), чем посредственные результаты на другой станции, где норми-

рующий неоправданно завышен.

Неоправданно завышенным может оказаться и точно определенный максимальный балл по станции. Рассмотрим, например, станцию «Угадай технологию»: на ней участникам Конкурса 2015 г. предлагали посмотреть мультимедиа файл и ответить, какие технологии или явления анимированы на видео. Если команда затрудняется, то ей предлагается подсказка в виде 4 вариантов ответа. При этом ответы без подсказки оценивались в 2 балла, а ответы с подсказкой – в 1 балл. Несмотря на все старания жюри, разрабатывавших задания, видеофрагмент без вариантов ответа может быть истолкован неоднозначно. Команды на станции предупреждали об этом, и они, отвечая без подсказки, идут на сознательный риск. Таким образом, максимальный балл может быть просто недостижим, если видео неоднозначно и все команды берут подсказки или отвечают с высокой вероятностью ошибки, не связанной с фактическим уровнем знания участников.

В конкурсах олимпиадного квеста предложено в качестве нормирующего балла взять максимальный из набранных командами. Таким образом, достигается гарантированное нормирование на отрезок [0, 1] и разрешается проблема с неоправданно завышенными нормирующими баллами. Сама таблица с результатами становится более наглядной, и обучающиеся самостоятельно могут наметить траекторию собственного развития после олимпиады. Основным недостатком такого подхода является то, что ошибка жюри в оценке одной команды может оказать существенное негативное влияние на объективность всей турнирной таблицы олимпиадного квеста.

Формализмом теперь алгоритм оценки команд. Пусть $x_i^j, x_2^j, \dots, x_n^j$ – ненормированные оценки j -той команды, на станции с номером, соответствующим нижнему индексу.

Тогда согласно принятому подходу к нормированию имеем:

$$w_i^j = \frac{x_i^j}{\max_{k=1..m} x_i^k} \quad (2)$$

где m – число команд, участвующих в конкурсе.

В силу (1) и (2) получаем, что суммарный балл, набранный j -той командой, вычисляется по формуле:

$$S^j = \sum_{i=1}^n \frac{x_i^j}{\max_{k=1..m} x_i^k}. \quad (3)$$

Для вычисления суммарного балла по формуле (3) необходимо найти $x_i^j, i = 1, n, j = 1, m$, то есть формализовать методики выставления ненормированных оценок за каждую станцию.

Предложенная система оценки деятельности обучающихся является достаточно объективной и прозрачной, что обеспечивает результативность этапа рефлексии участников конкурса и позволяет им сделать осознанный профессиональный выбор и скорректировать траекторию собственного творческого развития [10].

С учетом того что квест рассчитан на участие в нем обучающихся различных ступеней системы непрерывного образования, необходимо при формулировании заданий и разработки системы оценивания деятельности учесть различный уровень подготовки команд. Нами была разработана целая система подсказок, сокращающих разрыв между необходимыми для выполнения заданий квеста знаниями и имеющимися у обучающихся, что позволило сохранить познавательную мотивацию и творческую активность участников, снизить стрессовый характер конкурса. Соревновательный характер в данном случае был обеспечен начислением штрафных баллов за использование подсказок.

Проблемой всех квестов являются простые команды, которые образуются, если в текущий момент нет ни одной свободной непройденной станции. Первой превентивной мерой стала унификация максимальных временных интервалов на каждой станции. Тем не менее, как показывает опыт, к концу конкурса простые команды существенно увеличиваются. Для увеличения темпа олим-

пиадного квеста использовалась станция «Викторина», на которой одновременно, не мешая друг другу, могли находиться несколько команд.

Анализ деятельности команд во время соревнования показал большой образовательный потенциал такой работы обучающимся. Ряд команд, по различным причинам не обладающих достаточными знаниями и умениями в какой-то предметной области, но активно пользовавшихся системой подсказок и, соответственно, самостоятельно получавших требуемые для выполнения задания знания и умения, без учета штрафных баллов показали довольно высокий результат. По нашему мнению, частично аналогичный подход организации образовательной деятельности можно использовать при проведении лабораторных работ, включающих в себя предварительное изучение теоретического материала на основе соревнования.

Также обучение во время соревнования проходило на станции «Викторина», где командам задавали случайные задания из пула в 50 вопросов. Когда все вопросы заканчивались, пул заполнялся старыми вопросами, и все начиналось заново. Участники были предупреждены о такой технологии проведения конкурса и были нацелены не только на самостоятельный поиск ответов, но и на анализ и критическое восприятие деятельности соперников, так как каждый услышанный ими ответ в дальнейшем мог принести баллы на этой станции. Анализ результатов на станции «Викторина» показал существенное повышение доли правильных ответов у команд на втором и третьем кругах пула вопросов, что говорит о высокой результативности обучения в условиях конструктивного соперничества.

В олимпиадном квесте участвовали наряду с командами студентов вуза и команды, сформированные из школьников и студентов колледжей, причем почти каждая команда победила хотя бы в одном конкурсе. Это позволило сохранить положительную мотивацию к творческому совершенствованию у всех участников, ознакомить их с требованиями потенциальных работодателей и помочь приобрести ряд компетенций, как инвариантных к творческой профессиональной деятельности в условиях конкурентной борьбы, так и узкоспециализированных, способствующих трудоустройству в конкретных организациях, функционирующих в области информационных технологий.

Для большинства участников олимпиадный квест выступает в виде иницилирующего этапа творческого саморазвития в олимпиадном движении. Обучающиеся, вышедшие на эвристический или креативный уровень интеллектуальной активности, в дальнейшем включаются в работу олимпиадных микрогрупп, развивают свои способности и приобретают профессиональные знания и умения в информационной образовательной среде, активно участвуют в олимпиадах и конкурсах [11]. На

старших курсах творчески активные студенты, прошедшие через олимпиадное движение, активно включаются в научную работу или начинают профессиональную карьеру, совмещая учебу с трудовой деятельностью в сфере информационных технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. РФ. Минобрнауки. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 09.03.02 Информационные системы и технологии (уровень бакалавриата) : утв. приказом № 219 от 12.03.2015.
2. Ракитина Е.А., Попов А.И. Проблемы и перспективы использования интерактивных форм обучения в технических вузах // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2014. № 1. С. 65–69.
3. Наумкин Н.И. Методическая система формирования у студентов технических вузов способностей к инновационной инженерной деятельности. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2008. 172 с.
4. Попов А.И. Преподаватель вуза как организатор творческого саморазвития студента // Alma-mater: Вестник высшей школы. 2013. № 9. С. 48–51.
5. Попов А.И., Пучков Н.П. Методологические основы и практические аспекты организации олимпиадного движения по учебным дисциплинам в вузе. Тамбов: Изд-во ГОУ ВПО ТГТУ, 2010. 212 с.
6. Попов А.И. Теоретические основы формирования кластера профессионально важных творческих компетенций в вузе посредством олимпиадного движения. Тамбов: Изд-во ГОУ ВПО ТГТУ, 2011. 80 с.
7. Попов А.И. Олимпиадное движение студентов как форма организации творческой самостоятельной работы в вузе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 5-2. С. 166–170.
8. Попов А.И. От студенческих олимпиад – к олимпиаднему движению // Alma mater: Вестник высшей школы. 2012. № 2. С. 13–16.
9. Попов А.И., Однолько В.Г., Букин А.А. Использование веб-квестов в процессе организации профессиональной творческой подготовки студентов по приоритетным направлениям // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2013. № 4. С. 64–70.
10. Попов А.И. Проблемы реализации инновационных образовательных проектов в вузе (на примере олимпиадного движения студентов) // Инновационная деятельность. 2013. № 4. С. 90–94.
11. Попов А.И., Поляков Д.В. Методика подготовки студентов к командному чемпионату мира по программированию // Вестник Тамбовского государственного технического университета. 2012. Т. 18. № 3. С. 762–766.

OLYMPIAD QUEST AS EDUCATIONAL INNOVATION IN CONTINUING EDUCATION SYSTEM IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGY

© 2015

A.I. Popov, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of department of educational innovation and e-learning

D.V. Poljakov, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of chair “Information systems and data protection”
Tambov State Technical University, Tambov (Russia)

Abstract. The article is devoted to how to organize Olympiad movement in the field of information technology in continuing professional education. Olympiad movement is seen as an instrument of formation at students of universities, colleges and schools of professional self-conscious, creative competence and willingness to innovate on the industry. Pedagogical innovation in the form the a quest Olympiad using competence and activity methodological approaches. According to the results of research and analysis on the basis of experience of organizing the creative training school and university students the technique of involving students in the Olympiad movement through participation in the quest, which includes a number of tasks aimed at both the formation of invariant competencies and narrow professional, determined by order of a particular employer.

The paper discusses the methodology Olympiad quest and suggested approaches to the estimation of the creative activities of its members to ensure their effectiveness and adjusting the phase of reflection, the educational path after the Olympics. The developed approaches and experience of Olympiad movement in the form of competitions and professionally-oriented Olympiad quests can be used to improve the teaching work in the system of continuing professional education, and improving the quality of training in the field of information technology.

Keywords: pedagogical innovation, Olympiad movement, creative competence, professional self-determination, information technology, network equipment.

УДК 378.14.015.62

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ
ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА

© 2015

Е.М. Приходько, аспирант кафедры педагогики и профессиональных технологий
Астраханский государственный университет, Астрахань (Россия)

Аннотация. В статье представлены результаты диагностики уровня сформированности профессионально-важных качеств личности будущих юристов. Понятие «профессионально-важные качества» трактуется автором как сложное комплексное психическое образование, система функциональных, операциональных и личностных компонентов, имеющих динамическую структуру с функциональными зависимостями. Автор исходит из того, что формирование профессионально-важных качеств личности в условиях юридического вуза является, прежде всего, результатом развития структуры самосознания, а именно профессионального самосознания (ПС) личности. Анализируются теоретические подходы к данной проблеме, выявляются уровни развития профессионально-важных качеств. Определены структурные компоненты профессионально-важных качеств: профессиональное самосознание, ценностные ориентации, профессиональная компетентность, осознание престижа профессии. По итогам исследования был сделан вывод, что профессиональное самосознание является системообразующим компонентом всей структуры психологической готовности студентов юридического вуза к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессионально-важные качества, личностное развитие, будущие специалисты, учебно-образовательный процесс, профессиональное самосознание, профессионализация, саморазвитие.

Проблемы личностного развития студента и формирования его готовности к будущей профессиональной деятельности являются ключевыми в теории и практике совершенствования работы современного высшего учебного заведения. Это обусловлено тем, что именно в ходе этапа первичного «освоения» профессии, который как раз и приходится на время обучения в вузе, осуществляется процесс самоопределения молодого человека в жизни, формируются его жизненная и мировоззренческая позиции, осваиваются индивидуализированные способы и приемы деятельности, поведения и общения [1]. При этом одной из ведущих проблем является построение такой системы учебно-образовательного процесса, которая оптимальным образом учитывала бы особенности и закономерности не только личностного развития студента, но и его профессионального становления как специалиста.

Вопросам формирования профессионально-значимых качеств личности специалистов различного профиля в условиях высшей школы посвящены работы Ф.Н. Гоноболина, А.А. Деркача, А.Б. Каганова, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, В.Д. Шадрикова и др.

В психолого-педагогической литературе широко представлены исследования, посвященные изучению отдельных качеств личности: трудолюбия (Е.А. Климов, С.Е. Матушкин, К.К. Платонов и др.), активности (Д.Б. Богоявленская, Т.И. Шамова), самостоятельности (И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин), ответственности (А.В. Немчинов) и др.

При этом в большинстве работ интересы исследователей зачастую сосредоточены лишь на общих проблемах формирования профессионально-значимых качеств, методике проведения занятий и выборе оптимальных методов, форм организации обучения [2]. Все еще мало изучена проблема выделения профессионально-значимых качеств личности применительно к деятельности в области юриспруденции.

Возникает необходимость формирования и развития профессионально-важных качеств (ПВК) личности, от которых зависит готовность будущего специалиста к выполнению профессиональной деятельности. При этом каждая профессиональная деятельность имеет свою специфику, требующую определенного набора профессионально-важных качеств, выделение которых из всей совокупности должно быть научно обоснованным.

Е.А. Климов отмечает в связи с этим: «Как бы мы ни понимали профессию, в любом случае есть основание говорить, что она предъявляет некоторые требования к личным психологическим качествам работника» [3, с. 157].

Можно согласиться с В.Д. Шадриковым, который предлагает «под профессионально-важными качествами понимать индивидуальные качества субъекта дея-

тельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения» [4, с. 129]. Занимаясь вопросами психологии профессионализма, А.К. Маркова приводит схожее определение, отмечая, что профессионально-важные качества – это качества человека, влияющие на эффективность осуществления его труда по основным характеристикам. Они служат предпосылкой профессиональной деятельности, являясь ее новообразованием [5, с. 83].

В нашем исследовании были выделены следующие этапы формирования ПВК будущего педагога профессионального обучения в процессе обучения в вузе:

1. Подготовительный этап, во время которого в процессе учебной деятельности проводится мониторинг уровня знаний, умений, навыков в области информационных технологий, обозначается знаниевая основа с целью решения задачи формирования ПВК будущего юриста.

2. Основной этап, на котором в процессе учебно-профессиональной деятельности студенты приобретают профессиональные знания, вырабатывают профессиональные умения и отрабатывают профессиональные навыки, т. е. ключевые компетенции, а также развивают способности и профессионально-значимые личностные свойства, что в совокупности формирует профессионально-важные качества.

3. Завершающий этап обучения в вузе, который характеризуется тем, что большая часть ПВК уже сформирована, требуется их закрепление и дальнейшее усовершенствование.

В диагностическом исследовании приняли участие 300 студентов Астраханского филиала ФГБОУ ВПО «Саратовская государственная юридическая академия»: по 60 студентов с первого по пятый курс. Опираясь на результаты целенаправленного изучения процесса формирования профессионально-важных качеств, а также на результаты проведенной диагностики, мы выделили в развитии профессионально-важных качеств три уровня: *низкий*, *средний* и *высокий*, которые содержат существенно особенности подготовленности к будущей профессиональной деятельности. Выделение вышеназванных уровней развития позволяет раскрыть динамику формирования профессионально-важных качеств, как движение внутри одного из уровней, так и переключение с одного уровня на другой [6, с. 94].

Движение личности будущего юриста внутри одного из уровней сопровождается интериоризацией и субъективизацией позиции, в результате чего вся система отношений становится не только личностно окрашенной, но и реализуется в активной деятельности субъектов [7]. Переключение же с одного уровня на другой количественно и качественно меняет параметры, характеризующие степень выраженности факторов, влияющих на

процесс формирования профессионально-важных качеств.

Особенности формирования профессионально-важных качеств рассматривались в развитии с первого по пятый курсы: выявлялись движущие силы развития, основные противоречия характерные для процесса профессионального обучения в вузе. Для изучения профессионально-важных качеств, рассматривали, как происходит его развитие от первого к пятому курсу внутри каждого отдельного взятого уровня. Распределение студентов в соответствии с выделенными уровнями осуществлялось, опираясь на данные проведенных методик следующим образом:

1. Вычислялся средний балл по каждому показателю внутри каждого фактора для каждого будущего юриста.

2. Вычислялся средний балл по каждому фактору для каждого будущего юриста.

3. Вычислялся средний балл по каждому показателю внутри факторов для всей выборки.

4. Вычислялся средний балл по каждому фактору для всех будущих юристов.

5. Применяя способ интервального оценивания показателей вариационного ряда (по доверительному интервалу среднего арифметического значения выборки), определялись верхняя и нижняя границы доверительного интервала, который указывал на то, что показатели, лежащие в пределах этого интервала, можно оценить как средние; показатели, лежащие ниже интервала, – как ниже среднего (или низкие); показатели, лежащие выше интервала, – как выше среднего (или высокие).

К низкому уровню сформированности профессионально-важных качеств были отнесены будущие юристы, показатели которых оказались ниже вычисленного доверительного интервала, к среднему – студенты, получившие баллы в пределах доверительного интервала, к высокому – будущие юристы, показатели которых лежали выше вычисленного доверительного интервала среднего арифметического. Для подтверждения выявленных особенностей использовались наиболее характерные высказывания и суждения будущих юристов о себе, представленные ими в сочинениях, беседах, а также по данным наблюдений.

Таким образом, можно сделать вывод, что полученные результаты по тесту Р. Кеттелла являются следствием сформированности у студентов всех курсов неадекватного образа профессионала-юриста и стремления к его достижению. Так как знания о профессии и о профессионале, являющиеся одним из важнейших факторов становления профессионального самосознания (ПС) будущих юристов, обладают регулирующей функцией [8, с. 7], то неверное представление об образе профессионала задает неверный вектор развития личностных качеств студентов, что находит отражение в творческом компоненте ПС (саморазвитие, самосовершенствование).

Еще одним диагностируемым показателем творческого компонента профессионального самосознания было стремление студентов к самосовершенствованию и саморазвитию в профессиональном плане. Проведенная с этой целью анкета Н.Т. Селезневой «Самооценка уровня проектирования, моделирования и регуляции самосовершенствования: личного и профессионального» показала, что существует определенная динамика развития этих уровней. Так, 57 % студентов первого курса показали активное отношение к процессу овладения умениями саморазвития, 43 % – пассивное отношение. На втором курсе заметно снижается активное отношение (52 %) и возрастает пассивное (48 %). У студентов третьего курса активное отношение к процессу овладения умениями самосовершенствования составило 55 %, а вот число пассивных уменьшилось до 37 % за счет появления студентов с отрицательным отношением к данному процессу (8 %). На четвертом курсе немного увеличивается процент студентов, показавших отрицательное отношение к приобретению умений самосовершенствования (9 %),

а на пятом курсе возрастает до 11 %, и, соответственно, уменьшается количество студентов с активным отношением (48 %).

Можно заметить, что незначительное преобладание активного над пассивным отношением к процессу овладения умениями саморазвития у студентов первого курса сменяется практически равными долями этих отношений у студентов второго курса, а затем на последующих курсах наблюдается тенденция к уменьшению пассивного отношения за счет появления отрицательного, которое постепенно возрастает с каждым курсом.

Таким образом, на основе полученных результатов можно говорить о наличии у студентов всех курсов желания лично-профессионального самосовершенствования и саморазвития, однако неадекватный образ профессионала задает изначально неверный вектор этих процессам, что находит отражение в характере развития их профессионально-важных личностных качеств.

Обращаясь к особенностям когнитивного компонента ПС студентов, необходимо отметить, что чем раньше сформируется адекватное знание об избранной профессии, тем больше вероятность эффективной самореализации личности [9]. Однако полученные нами данные указывают на несформированность у студентов всех курсов четких представлений о профессиональной деятельности юриста и требованиях, предъявляемых к его личности.

Это подтверждают результаты анкетирования на тему: «Какими качествами должен обладать юрист-профессионал?». Выявилось, что большая часть студентов на всех курсах (1 курс – 71 %, 2 курс – 64 %, 3 курс – 61,5 %, 4 курс – 46 %, 5 курс – 42 %) показала низкую степень осведомленности о ПВК юриста. Заметно, что степень осведомленности повышается на 4 и 5 курсе, хотя и незначительно.

Полученные результаты исследования осведомленности студентов-юристов о ПВК и представленные выше результаты исследования тенденций их личностного развития позволили сделать вывод о низком уровне (1, 2, 3 курс) и среднем уровне (4, 5 курс) развития когнитивного компонента профессионального самосознания большинства студентов.

Студенты благодаря знаниям о выбранной профессии производят оценку собственных знаний, личностных качеств, прогнозируют успешность предстоящей деятельности. Анализ проведенной методики «Самооценка деловых и личностных качеств юриста» позволил оценить характер развития следующего показателя когнитивного компонента ПС – *самооценку себя как профессионала*. Самооценку студентами своих профессионально-важных качеств можно определить как адекватную. Этот вывод следует из того, что полученные оценки не противоречат выявленным особенностям личностных качеств студентов по тесту Р. Кеттелла, а именно значению самооценок студентов постепенно повышаются с каждым курсом от уровня «развиты в небольшой мере» (1, 2, 3 курс) до «развиты в достаточно большой мере» (4, 5 курс).

Интерес представляют качества, получившие наиболее низкие и высокие баллы. Так, на всех курсах наиболее несформированными качествами признаны: «*нестандартность мышления*» (5,2 балла), «*инициативность*» (5,8 балла), «*организаторские способности*» (5,2 балла), «*проницательность*» (4,8 балла). Низкие значения самооценок также отмечаются: у студентов младших курсов – «*эмоциональная устойчивость*» (4,6 балла), у студентов 2, 3, 4 курсов – «*гуманизм*» (4,7 балла).

Наиболее сформированными, по мнению студентов всех курсов, у них являются качества: «*ответственность*» (7,3 балла), «*целеустремленность*» (6,9 балла). К ним прибавляются также: на младших курсах – «*стремление к истине и торжеству справедливости*» (7 баллов) и «*энергичность*» (8 баллов), на 3 курсе –

«способность к работе» (6,8 балла), на старших курсах – «трудолюбие» (6,5 балла), «настойчивость» (8,3 балла) и «такт» (6 баллов).

Таким образом, видно, что наиболее несформированными, по мнению самих студентов, являются качества, необходимые для осуществления реконструктивной (интуиция, мышление, общий и специальный интеллект, т. е. антиципация), организационной (организаторские способности в общении с людьми) и коммуникативной (эмоциональная устойчивость) деятельности. Относительно наиболее сформированных качеств нужно отметить следующую тенденцию: на младших курсах студенты высоко оценивают у себя качества, необходимые в социальной деятельности юриста (стремление к истине и торжеству справедливости, ответственность), на старших курсах эти качества по сформированности уходят на второй план, а на первый план выходят те, что указывают на рост их рационализма (трудолюбие, настойчивость, способность достигать поставленной цели).

Следующие диагностируемые нами показатели сформированности ПВК студентов – удовлетворенность сделанным выбором, оценочное отношение к профессии, личностный смысл юридической деятельности – позволили судить о характере и степени развития сразу двух компонентов: эмоционально-ценностного и мотивационного.

Анализ мотивов выбора профессии показал, что на первом месте (94 % выборов) стоит мотив «профессия одна из важнейших в обществе»; второе место разделяют мотивы «большая заработная плата» (90 %) и «возможность достичь социального признания» (89 %).

Структура значимых факторов, определяющих отношение студентов к профессии юриста, на разных курсах идентична, хотя имеются небольшие различия в порядке, которые, очевидно, связаны с изменением ценностно-ориентационной структуры, а также с возрастанием информации о специфике выбранной профессии. Установлено, что фактор общественной важности профессии является ведущим у студентов 1 и 2 курсов, но смещается постепенно до четвертого места у студентов 5 курса. Видно, что устойчивое высокое значение во всех выборках студентов имеет фактор большой заработной платы и возможности достижения социального признания.

Наряду с привлекательными факторами, высокий коэффициент значимости получили и два негативных фактора: большой рабочий день и возможность переутомления. Отметим, что такие важные факторы, как возможность самосовершенствования и возможность постоянного творчества, не вошли ни на одном курсе в пятерку значимых. Эти результаты указывают на то, что у студентов плохо выражена ориентация на творчество и самосовершенствование в будущей профессии.

Как показывает наше исследование, не всегда ожидания творческих элементов в профессии, усмотрение творческих начал в будущей профессиональной деятельности обуславливают отношение к профессии, влияют на ее выбор и удовлетворенность им. Подавляющее большинство обследованных нами студентов на всех курсах удовлетворены сделанным выбором – 88 % студентов, 6,3 % сделали бы другой выбор, а 5,7 % сказали, что пошли бы работать. В результате было выявлено, что у студентов-юристов удовлетворенность выбором профессии в первую очередь объясняется социальной значимостью и престижностью данной профессии, которая дает возможность достичь социального благополучия и признания. Неудовлетворенность же проявляется у незначительного числа студентов.

Изучение мотивов учебной деятельности показало, что на первое, второе, третье и четвертое место по всей совокупной выборке вышли соответственно такие мотивы, как: «стать высококвалифицированным специалистом» (96 % выборов), «получить диплом» (95,2 %),

«приобрести глубокие прочные знания» (94 %) и «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (91 %). Мотивационная структура учебной деятельности у студентов на всех курсах идентична, за исключением изменения предпочтений того или иного мотива.

Таким образом, по представленным результатам изучения особенностей развития мотивационного и эмоционально-ценностного компонентов можно констатировать, что студентами в процессе овладения профессией юриста движет, прежде всего, фактор престижа профессии и возможность достижения посредством данной профессиональной деятельности социального благополучия и признания. С этой целью студенты стремятся стать высококвалифицированными специалистами, хотя такие важные мотивы, как постоянное самосовершенствование и возможность творчески реализоваться в профессии остаются у них в процессе личностно-профессионального роста на втором плане [10; 11].

Опираясь на произведенный анализ всех полученных результатов нашего исследования, можно сформулировать следующий вывод. В ходе экспериментального исследования все испытуемые составили группы с различным уровнем развития профессионально-важных качеств, а усреднение этих уровней для каждого курса выявило динамику их развития. Это подтвердило нашу гипотезу об уровне и стадийном характере развития профессионально-важных качеств. При этом профессиональное самосознание явилось системообразующим компонентом всей структуры психологической готовности студентов к профессиональной деятельности. Оно как бы «ведет» за собой, определяет развитие всех остальных компонентов, являясь тем условием, которое усиливает или ослабевает их действие. Без его активного функционирования влияние других компонентов (факторов) на профессионально-важные качества значительно ослабевает. Таким образом, прослеживается иерархия взаимосвязей между всеми компонентами исследуемого процесса у будущих юристов.

Процесс развития ПВК есть переход от низшего уровня целостности к высшему. Уровни развития ПВК тесно связаны с развитием стержневых и нестержневых качеств личности в их единстве, система которых отражает структуру личности в целом. Знание сущности процесса и уровней развития психологической готовности студентов-юристов к профессиональной деятельности позволяет более четко управлять процессом их профессионального становления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клименко М.В. Дифференциация обучения в вузе и процесс становления субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов как средство повышения качества высшего профессионального образования // Образование и общество. 2009. № 2. С. 21–23.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. 3-е изд. М.: Изд-во МПСИ, 2001. 352 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. 2-е изд. М.: Academia, 2005. 302 с.
4. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26–31.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
6. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2007. 365 с.
7. Прохорова Т.Н., Аблова О.Н. Особенности развития профессионального правосознания будущих юристов в системе высшего образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2013. № 8. С. 105–112.

8. Харитиди Д.П. Построение системной модели психологической готовности студентов-юристов к профессиональной деятельности // Альманах современной науки и образования. 2010. № 12. С. 163–165.
9. Смирнов И.П. Теория профессионального образования. М.: [б. и.], 2006. 320 с.
10. Факторович А.А. Особенности организации компетентностно ориентированного образовательного процесса в вузе // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 11. С. 28–39.
11. Aronson E., Wilson T. Social Psychology. 3rd ed. New York, 2002. 148 p.

DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF A FUTURE SPECIALIST IN CONDITIONS OF THE LAW SCHOOL

© 2015

Е.М. Prikhodko, postgraduate student of chair of pedagogy and professional technology
Astrakhan State University, Astrakhan (Russia)

Abstract. The article presents the results of the diagnostics of level of formation of professionally important qualities of future lawyers. The concept of “professional qualities” is interpreted by the author as a complex mental state, system, functional, operational and personality components have a dynamic structure with functional dependencies. The author assumes that the formation of professionally important qualities of the person in conditions of the law school is primarily a result of the development of the structure of self-consciousness, namely professional self-awareness (PS) personality. Examines theoretical approaches to the problem, identifies the levels of development of professionally important qualities. Structural components of professionally important qualities: professional identity, values, professional competence, awareness of the prestige of the profession. According to the results of the study it was concluded that professional identity is a strategic component of the entire structure of psychological readiness of students of the law school to professional activity.

Keywords: professionally important qualities, personal development, future professionals, education and training, professional identity, professionalism, self-development.

УДК 376.66

МАТЕМАТИКА В СПЕЦИАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ КЛАССАХ VII ВИДА

© 2015

Н.А. Пырырко, аспирант
Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, Чебоксары (Россия)

Аннотация. Цели обучения математике в общеобразовательной школе определяются ее ролью в процессе развития общества в целом и формировании личности каждого отдельного человека. Основным видом учебной деятельности на уроках математики является решение задач. Они являются и целью, и средством обучения математического развития школьников. Согласно целям обучения математике приобретенные знания должны находить применение в практической деятельности, то есть задачи с практической деятельностью должны являться основным звеном в общей системе обучающих задач. Но не каждая задача может вызвать познавательный интерес учащихся. Познавательный интерес носит избирательный характер. Большой интерес можно возбудить к тому, в чем возникает потребность, что имеет жизненно важное значение. Однообразный и скучный материал, лишенный сам по себе эмоциональных элементов, может свести на нет эффект даже и хороших в остальном методических приемов, применяемых учителем. Обучение нужно строить, связывая с жизнью, чтобы перед учащимися вставали задачи значимые, в решении которых он включался бы активно. Такими задачами являются задачи с историческими, фольклорными и краеведческими заданиями. Использование исторического, фольклорного и краеведческого материала в процессе обучения математике способствует не только активизации познавательной деятельности школьников, но и приобщает учащихся к творчеству, способствует развитию любви к родному краю и его истории [1].

Ключевые слова: математика, задача, решение задач, исторический материал, фольклорный материал, краеведческий материал, коррекционное обучение, коррекционный класс VII вида, познавательный интерес.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Пути и средства активизации умственной деятельности детей на уроках математики являются предметом исследования ряда ученых: Ю.М. Колягина, В.И. Крупича, Т.И. Шамовой, О.Б. Епишевой, Л.М. Фридмана, А.А. Столяра и др. Признавая целесообразность следования указаниям этих и ряда других авторов, заметим, что реализация данных указаний в практике обучения детей с пониженными учебными возможностями сопряжена с рядом методических и организационных трудностей. Большинство предложений исследователей касается активизации главным образом мыслительной деятельности.

Получившие распространение в практике коррекционно-развивающего обучения рекомендации по активизации познавательной деятельности учащихся на уроках математики Н.А. Курдюмовой, К.К. Михайловой, Б.Е. Королькова и др. ориентируют на внедрение различного рода коллективных форм проведения занятий.

Каждый район России имеет свои экономические, природно-климатические, географические и исторические особенности. Для Ямало-Ненецкого автономного округа характерно то, что коренные жители ведут кочевой образ жизни, занимаются традиционными промыс-

лами: охотой, рыболовством, собирательством и др.

Традиционный уклад жизни северных народностей, требующий от них продолжительного изолированного проживания, является тем фактором, который мало способствует их широкому общению друг с другом, накладывает отпечаток на особенности восприятия, не способствует формированию социальных мотивов учения детей. Мышление детей в большей степени конкретное, наглядно-образное. При обучении же математике важно формировать абстрактно-логическое, понятийное мышление.

Дети коренных национальностей с их особенностями восприятия, недостатком общения, вне педагогической системы, направленной на учет этих факторов, не могут проявить себя в полной мере, а это зачастую ведет к тому, что учащиеся прекращают обучение.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение не разрешенных ранее частей общей проблемы.

Проанализируем имеющиеся исследования проблем обучения математике на основе краеведческого материала, в том числе и у учащихся 5–7-х коррекционных классов.

В таблице 1 нами отражено многообразие в применении краеведческих задач при обучении школьным предметам.

Использование краеведческого материала в рамках обучения школьным предметам

№ п/п	Наименование источника информации	Автор	Тема
1	http://festival.1september.ru/articles/520118/	Н.М. Ковалева	Краеведческий подход в обучении младших школьников
2	http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2014/02/02/ispolzovanie-kraevedcheskogo-materiala-pri-obuchenii-mladshikh-0	Е.А. Колтыкова	Использование краеведческого материала при обучении младших школьников решению нестандартных задач
3	http://festival.1september.ru/articles/508315/	И.Э. Репетенко	Использование краеведческого материала в обучении математически одаренных детей
4	http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,35598/Itemid,188/	Т.А. Спиридонова	Этнокультурное воспитание учащихся на уроках технологии
5	http://www.openclass.ru/node/331723	Л.Г. Горочкина	Использование краеведческого материала на уроках математики
6	http://pedsovet.su/load/33-1-0-12906	Л.И. Лихобабо	Элементы краеведения на уроках математики
7	http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/matematika/2014/02/21/ispolzovanie-kraevedcheskogo-materiala-na-urokakh-matematiki	Л.В. Аммосова	Использование краеведческого материала на уроках математики как средство развития мировоззрения учащихся начальных классов
8	http://www.proshkolu.ru/lib/id/8354/	Ю.И. Совкова	Использование краеведения и исторического материала на уроках математики в начальной школе
9	http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,69580/Itemid,118	А.А. Зайцева	Использование краеведческого материала на уроках математики (Амурская область)
10	http://www.uchportal.ru/load/3-1-0-15446	С.А. Михеева	Использование краеведческого материала на уроках русского языка в начальной школе
11	Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 78-79	Р.И. Гизатуллина	Воспитание национального самосознания личности на уроках математики
12	Начальная школа. – 2007. – № 4. – С. 39		Использование краеведческого материала на уроках математики
13	http://www.uchportal.ru/publ/23-1-0-2250	А.М. Андреева	Использование краеведческих математических задач города Астрахани и Астраханской области на уроках математики в 5–6 классах
14	http://videouroki.net/filecom.php?fileid=98662023	О.В. Лепихина	Математика и краеведение
15	http://festival.1september.ru/articles/538554/	Т.В. Ситникова	Литературное краеведение (опыт, находки, рекомендации)
16	Тезисы 18 Международной конференции «Математики. Компьютер. Образование» http://www.mce.su/rus/archive/mce18/sect287/doc98151/	Н.И. Мерлина, А.В. Мерлин, С.А. Карташова	Фольклорные и краеведческие математические задачи как фактор развития познавательной активности школьников
17		Н.И. Мерлина	Краеведческие математические задачи и научно-исследовательская работа школьников
18	Математика – Учебные издания для средней школы – История. – Чебоксары: Руссика, 2003. – 63 с. ил.	Н.И. Мерлина, М.В. Яковлева	История математики: Счет и фольклорные математические задачи чувашей
19	Журнал «Наука, культура, образование» № 15/16 – 2004	И.М. Папыев	Использование краеведческого материала при составлении задач по физике
20	Журнал «Городская школа» № 1, март 2005	Т.А. Яймина	Использование краеведческого материала на уроках химии
21	Журнал «Народное образование – фактор социально-экономического и культурного развития РА», г. Горно-Алтайск, 2003	Мюсова М.В.	Математика и краеведение
22	Вестник № 3 2007 г. (информационно-методический журнал для педагогических работников)	Мюсова М.В.	Развитие и воспитание творческого потенциала личности школьника через систему воспитательной работы на основе обычаев и традиций своего народа
23	http://sandbox.openclass.ru/node/345521	Новикова А.А.	Интегрированный урок по математике и краеведению в 5 классе. Тема урока: «Действия с натуральными числами. «Путешествуем по родному краю»
24	http://smolpedagog.ru/lesson%2010.html	Шрейдер Е.П.	Формирование гражданских качеств на уроках математики
25	http://gpp.nashaucheba.ru/docs/index-82145.html		Внеклассная работа по математике и краеведению «Петербургские задачи»

Таблица 2

Диссертационные исследования по проблемам использования краеведческих задач в процессе обучения школьников

№ п/п	Автор, год	Тема диссертационного исследования
1	У.С. Умаров, г. Душанбе, 2010. Специальность – 13.00.02	Методика использования краеведческих материалов при обучении физике в средней общеобразовательной школе
2	Н.В. Павкина, г. Москва, 2004. Специальность – 13.00.08	Совершенствование профессиональной подготовки учителя на основе введения музыкально-краеведческого материала в программу предмета «Музыка»
3	О.А. Родионова, г. Оренбург, 2006. Специальность – 13.00.02	Изучение биографии писателей в 5-11 классах с привлечением краеведческого материала
4	П.А. Корниенко, г. Пятигорск, 2005. Специальность – 13.00.02	Использование краеведческих материалов в обучении иностранным языкам
5	А.Ф. Фазлыева, г. Москва, 2001. Специальность – 13.00.02	Развитие русской речи детей с использованием краеведческого материала в многонациональном дошкольном учреждении Республики Башкортостан
6	А.У. Уртеннова, г. Карачаевск, 2004. Специальность – 13.00.02	Использование краеведческого материала как средства формирования элементов математической культуры младших школьников при обучении математике
7	М.М. Нащочина, г. Санкт-Петербург, 1999. Специальность – 13.00.02	Методика использования краеведческого материала по ботанике в обучающих модулях
8	Л.А. Тарасова, г. Москва, 1997. Специальность – 13.00.02	Теория и практика музыкального краеведения в системе современного музыкального образования
9	Н.В. Борисова, г. Чебоксары, 2004. Специальность – 13.00.01	Педагогические условия совершенствования экологического воспитания младших школьников на основе краеведческой работы
10	Е.В. Прокопенко, г. Коломна, 2005. Специальность – 13.00.01	Формирование познавательной активности учащихся 5-9 классов в образовательном процессе (На краеведческом материале)
11	Т.И. Николаева, г. Москва, 1999. Специальность – 13.00.02	Обучение сочинениям по личным наблюдениям с использованием краеведческого материала в 8-м классе
12	И.А. Салтанова, г. Москва, 2011 Специальность – 13.00.02	Изучение лексики в средней школе на основе использования краеведческого материала
13	М.Е. Старостина, г. Самара, 2010 Специальность – 13.00.02	Использование краеведческих материалов при изучении русского устного народного поэтического творчества в средних классах

Таблица 3

Диссертационные исследования по проблемам обучения в коррекционных классах

№ п/п	Автор, год	Тема диссертационного исследования
1	Е.А. Вишнякова, г. Москва, 2011. Специальность – 13.00.03	Организационно-методическое обеспечение краеведческой работы с учащимися специальной (коррекционной) школы VIII вида
2	Т.А. Пескишева, г. Москва, 2008. Специальность – 13.00.03	Использование малых фольклорных форм в логопедической работе с детьми 4-7 лет с общим недоразвитием речи
3	О.Е. Фоменко, г. Москва, 1991. Специальность – 13.00.03	Воспитание у умственно отсталых учащихся нравственного отношения к окружающим (На материале вспомогат. школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей)
4	Е.Ю. Фетисова, г. Курск, 2006. Специальность – 13.00.01	Педагогические условия формирования коммуникативной культуры подростков, испытывающих трудности в обучении (На материале специальных (коррекционных) классов VII вида)

В таблице 2 рассмотрены диссертационные исследования по проблемам использования краеведческих задач в процессе обучения школьников.

В таблице 3 указаны диссертационные исследования по проблемам обучения в коррекционных классах.

Формирование целей статьи (постановка задания). Анализ научных исследований позволяет выделить следующее противоречие: в существующей методике подготовки выпускников коррекционных классов VII вида недостаточно внимания уделяется изучению практических задач краеведческого характера.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Коррекционное обучение направленно в первую

очередь на исправление каких-либо дефектов личности ребенка с одновременным раскрытием его потенциальных возможностей. Учиться с увлечением и охотой ребенок будет в том случае, если он вовлечен педагогом в разнообразную деятельность, в которой он сам добывает знания, проводя опыты, свободно высказывая свои мысли или впечатления.

В целях развития познавательного интереса к математике, расширения знаний о родном крае для составления задач можно использовать местный материал, который можно взять из местных газет, имеющих отчетность данных, журналов и других источников [2; 3].

1. Найти кратчайший путь от чума до озера (устанавливаются демонстрационные модели чума и озера).
2. Митя перепрыгнул на 6 нартов меньше, чем Эдик.

Сколько нарт перепрыгнул каждый, если вместе они перепрыгнули 282 нарты?

3. В середине XVII века у коренных жителей Севера, проживающих на берегах Оби, купцы обменивали свой товар на рыбу – муксун. Определите, сколько муксунов стоила одна свечка, если за 2 пуда муки и 5 свечек купец получил 18 муксунов, а если бы он продал 3 пуда муки и 4 свечки, то получил бы 20 муксунов. Ответ: пуд муки – 4 муксуна, 1 свечка – 2 муксуна.

4. Если умножить число городов Тюменской области на 6, из полученного результата вычесть 126, то получится удвоенное произведение числа городов Ямало-Ненецкого автономного округа, т. е. 12. Сколько городов в Тюменской области?

5. Среднее арифметическое века возникновения Обдорска и VII века первых связей Руси с Зауральем равно веку, когда появились первые сведения о северных землях, носивших название Югра. Известно, что первые сведения об Югре появились за 5 веков до возникновения Обдорска. Определите век возникновения Обдорска и век, в котором впервые узнали о Югре.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Все вышеуказанное определяет необходимость усовершенствования методики обучения математике в коррекционных классах VII вида при обучении школьников решению практических задач.

Данное обстоятельство определило проблему нашего исследования: существующая методика обучения математике в классах коррекции VII вида не позволяет эффективно организовать изучение математического материала.

Цель исследования: разработка теоретических и методических основ эффективного обучения математике в 5–7-х специальных (коррекционных) классах школ Крайнего Севера на основе краеведческого материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пырырко Н.А., Мерлина Н.И. Исторические, фольклорные и краеведческие математические задачи народов крайнего севера – ненцев // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. 2013. № 15. С. 22–33.
2. Пырырко Н.А. Роль задач с практическим содержанием в активизации познавательного интереса учащихся к математике // XXI международная конференция «Математика. Образование». Чебоксары, 2013. С. 49–53.
3. Пырырко Н.А. Жизнь народов Крайнего Севера (ненцев) в математических задачах: сб. задач на фольклорном, краеведческом, историческом материалах Ямало-Ненецкого автономного округа. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2014. 112 с.

MATHEMATICS IN SPECIAL REMEDIAL CLASSES 7 VIEWS

© 2015

N.A. Pyryrko, postgraduate student
Chuvash State University named after I.N. Ulyanov, Cheboksary (Russia)

Abstract. Objectives of teaching mathematics in a secondary school is determined by its role in development of society in general and the formation of the personality of each individual. The main type of educational activity at the lessons of mathematics is problem solving. They are both an objective and a means of learning mathematical development of students. Pursuant to the objectives of teaching mathematics acquired knowledge should find application in practical activities, i.e. tasks with practical activities should be a major element in the general system of training tasks. But not every task can cause cognitive interest of pupils. Cognitive interest is selective. Great interest can be aroused to that there is a need that is vital. Monotonous and boring material, itself devoid of emotional elements, you can negate the effect and even otherwise good teaching techniques used by the teacher. Training you need to build, connecting with the life that the students got up meaningful tasks in which he would actively. Such tasks are tasks with historical, folklore and local jobs. The use of historical, folklore and local history material in the process of teaching mathematics not only promotes activation of informative activity of students, but also introduces students to creativity, promotes the development of love to the native land and its history [1].

Keywords: mathematics, task, problem solving, historical material, folklore material, local history material corrective training, remedial class 7 type, cognitive interest.

УДК 372

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОРМ И МЕТОДОВ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ ХИМИИ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

© 2015

Н.И. Родионова, учитель химии
Гимназия № 53, Магнитогорск (Россия)

Аннотация. Развитие современного общества и системы образования определяет все более высокие требования к качеству подготовки выпускников школ. Особую роль в повышении качества образовательного процесса современной школы должно сыграть совершенствование форм и методов организации учебного процесса, направленных непосредственно на личность школьника, на реализацию идей развивающего обучения, обеспечивающих переход от механического усвоения фактологических знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания. Авторы считают, что необходимы инновации, и предлагают внедрять в учебный процесс исследовательские, эвристические и проектные методы обучения, использование которых не зависит от конкретного содержания учебных предметов. Показано, что основу эвристического метода составляет деятельность по решению творческих ситуаций, широкое применение эвристической беседы. Различные творческие ситуации познавательного, проблемного, исследовательского характера могут быть использованы на различных этапах урока: мотивационном, операционно-исполнительном и рефлексивно-оценочном. Основное назначение исследовательского метода состоит в том, чтобы обеспечить овладение учащимися методами научного познания, способствовать формированию осознанных, гибко используемых знаний. В рамках исследовательского метода обучение ведется с опорой на непосредственный опыт учащихся, его расширение в ходе поисковой, исследовательской деятельности, активного освоения мира. Применение метода проектов способствует развитию творческой активности школьников, повышению качества обучения, что делает его эффективным инструментом современного образовательного процесса. Сделан вывод о том, что использование исследовательского, эвристического и проективного подходов к организации учебной деятельности школьников способствует личностному развитию каждого ученика и значительно влияет на повышение качества образования.

Ключевые слова: качество образования, методы обучения, инновационные подходы, эвристические методы, исследовательские методы, метод проектов.

Развитие современного общества и системы образования предъявляет все более высокие требования к качеству подготовки выпускников школ. Особую роль в повышении качества образовательного процесса современной школы должно сыграть широкое внедрение в практику инновационных подходов и методов обучения, направленных непосредственно на личность школьника, на реализацию идей развивающего обучения, совершенствование форм и методов организации учебного процесса, обеспечивающих переход от механического усвоения фактологических знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания [1; 2]. Поэтому необходимо по-новому организовать учебно-воспитательный процесс, в котором раскрывается творческий потенциал личности каждого учащегося [3].

П.П. Блонский полагал, что от «заучивания изолированных учебных предметов» надо перейти к овладению ребенком методами познания и преобразования жизни, дать «систему воспитания активной логической мысли ребенка». Считая воспитание творчества и самостоятельности одним из важнейших качеств «будущего творца новой человеческой жизни», он подчеркивал, что одной из основных задач школы является содействие развитию творческих способностей и потребностей в творчестве [4].

Л.С. Выготский одобрял обучение в школе по такой системе, которая «ставит всякий раз ученика в положение исследователя, помогающего установлению той или иной истины» [5, с. 188].

Определяя научную позицию нашего исследования, мы полагаем, что повышение качества образования возможно при условии совершенствования форм и методов организации учебного процесса в направлении инновационного их обновления.

Термин «инновация» применительно к педагогическому процессу означает введение нового в цели, содержание, методы, форму обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащихся, что приводит к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления всех участников образовательного процесса и создает возможности для каждого учащегося занимать активную позицию в учебно-воспитательном процессе. Это предполагает не просто «усваивать» учебную информацию, но и познавать мир, вступая с ним в активный диалог, пытаться самому

искать ответы на возникающие вопросы, не останавливаться на найденном как на окончательной истине, что способствует приобретению школьниками опыта принятия управленческих решений, который необходим для дальнейшей профессионально-практической деятельности выпускника школы [6; 7].

Учебная деятельность является «ведущей» деятельностью на протяжении всего школьного возраста, как отмечает А.А. Бодалевым, В.Ф. Моргуном, Н.Ю. Ткачевой и др. [8]. Они полагают, что все три периода школьного детства характеризуются одной и той же деятельностью – учебной, то есть этот критерий не меняется в трех периодах, хотя личность, несомненно, развивается, и именно в процессе учебной деятельности происходит усвоение понятий, формирование и развитие навыков и умений и оперирование ими.

Так как сущностью учебной деятельности является процесс усвоения знаний разного содержания, разной степени сложности и процесс усвоения способов получения этих знаний, а результатом этой деятельности, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте (Д.Б. Эльконин), то качественные изменения, происходящие в личности школьника, во многом зависят от характера выполняемой им учебной деятельности.

Глубокие социально-экономические изменения в обществе в целом и в экономике в частности ведут к обновлению, изменению и усложнению техники и технологий, что, в свою очередь, требует развития у работника творческого нестандартного мышления, овладения нетипичными методами и средствами решения задач, которые отличаются от стереотипных. В этих условиях доминирующими являются творческий и эвристический процессы мышления. Поэтому в качестве инновационных методов обучения выделяем исследовательский, эвристический и метод проектов, использование которых не зависит от конкретного содержания учебных предметов.

Основное назначение эвристического метода заключается в постепенной подготовке учащихся к самостоятельному решению проблем, творческих ситуаций, то есть основу эвристического метода составляет деятельность по решению творческих ситуаций [9]. Применение эвристического метода в обучении предполагает не только использование творческих ситуаций, но еще и

широкое применение эвристической беседы, в результате которой с помощью подбора специальных вопросов и искусно определенного порядка их задавания ученику можно извлекать из его памяти скрытое и не осознанное ранее знание, которое поможет обучающемуся найти решение проблемы или творческой ситуации.

Творческая ситуация – это продукт интеллектуально-эвристического мыслительного процесса от зарождения замысла (идеи) его фактического обоснования до построения эвристической модели проблемной ситуации [10, с. 71].

Различные творческие ситуации познавательного, проблемного, исследовательского характера могут быть использованы на различных этапах урока: мотивационном, операционно-исполнительном и рефлексивно-оценочном.

Концепция исследовательского метода была разработана И.Я. Лернером. Основное назначение этого метода состоит в том, чтобы обеспечить овладение учащимися методами научного познания, способствовать формированию осознанных, гибко используемых знаний. Сущность метода состоит в организации поисково-творческой деятельности учащихся по решению новых для них задач, проблем, при которой «учащийся на занятиях был бы не объектом, воспринимающим готовые знания, а исследователем, то есть человеком, самостоятельно ставящим вопросы, диалектически разрешающим противоречия. Школа должна стать своеобразной исследовательской лабораторией, в которую ученик приходит, чтобы делать открытия, с той только разницей, что эти открытия не для человечества, а для данного маленького человека» [11]. «Школа издавна обучала, в то время как наука изучала. Но подлинное обучение достигается в процессе изучения... исследования...» [12].

В рамках исследовательского метода обучение ведется с опорой на непосредственный опыт учащихся, его расширение в ходе поисковой, исследовательской деятельности, активного освоения мира [13]. Это обучение, в котором учащийся ставится в ситуацию, когда он сам овладевает понятиями и подходами к решению проблем в процессе познания, в большей или меньшей мере организованного (направляемого) учителем.

В школьной практике исследовательский метод применяется при выполнении учащимися творческих упражнений; задач; лабораторных и практических работ; выполнении домашних заданий творческого характера на сравнительный анализ, мысленную перегруппировку изучаемых объектов; выполнении мысленного эксперимента; проведении факультативных занятий. Необходима организация школьных занятий по типу учебного исследования, значение которых выражается не в объективной ценности получаемых результатов, а в субъективной необходимости таких занятий для развития школьников.

Одним из наиболее прогрессивных на сегодняшний день методов обучения является метод проектов, который способствует развитию творческой активности школьников, повышению качества обучения, что делает его эффективным инструментом современного образовательного процесса.

Метод проектов – это организация обучения, при которой учащиеся приобретают знания, умения и навыки в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов.

В качестве основных требований к использованию метода проектов выступают: наличие значимой проблемы, требующей интегрированного знания и исследовательского поиска решения; теоретическая, практическая и познавательная значимость предполагаемых результатов; самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся; структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов); использование исследовательских

методов (определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотез для их решения, обсуждение методов исследования, оформление результатов, анализ полученных данных, выводы) [14; 15]. Проекты могут быть как индивидуальными, так и выполненными в группах. Работа в разнообразных по составу и профилю группах позволяет учащимся на практике познать «искусство общения», а оно, как показывает практика, нелегко.

Основными этапами проективной деятельности являются организационно-подготовительный, технологический и заключительный, на котором происходит представление результатов и контроль деятельности учащихся.

Учебная деятельность учащихся может протекать успешно только в условиях управления этим процессом со стороны учителя и самого обучающегося. Это предположение основывается на понимании организации учебной деятельности как управляемого процесса и подтверждается многими теоретическими выводами (А.А. Кирсанов, А.И. Раев, Н.Ф. Тальзина), поэтому модель организации проективно-эвристической деятельности включает компонент управления, содержащий рассмотрение управленческих функций как преподавателя, так и самого ученика. В нашем понимании цель управления учебной деятельностью, а именно проективно-эвристической, состоит в осуществлении перевода учащегося из объекта в субъект управления. Организованная и сформированная учебная деятельность – это самоуправляемая деятельность, поэтому она предполагает наличие управления ею не только со стороны учителя, но и учащегося на уровне самоуправления.

Ученик становится субъектом управления учебной деятельностью не сразу [16]. Личность школьника развивается в условиях совместной деятельности его и учителя, вначале при управляющем воздействии преподавателя; на более высоком уровне – в управляющем взаимодействии, в условиях равноправного самоуправления; и только затем – в режиме самоуправления учащимися.

Содержательной компонентой управления являются управленческие действия преподавателя и самого ученика. Анализ литературы по проблеме управления показывает, что исследователи, определяя этапы педагогического управления, в основном исходят из функционального набора общей теории управления, приспособивая его к педагогической практике [17–19]. Например, Ю.В. Васильев [17] выделяет ряд управленческих этапов, которые проходит преподаватель при решении педагогической задачи: анализ педагогической ситуации и планирование педагогической деятельности; ориентация и регулирование педагогического процесса; координирование педагогических воздействий; диагностика, коррекция, контроль и оценка полученных результатов способствуют не только эффективному управлению учебно-воспитательным процессом, но и получению информации об эффективности методов, средств и приемов, используемых для организации учебно-воспитательного процесса.

Формированию и развитию мышления (логического, эвристического и творческого), творческих умений, а также приобретению опыта творческой деятельности способствуют экспериментальные задания репродуктивного, частично-поискового и исследовательского характера, творческие задания и задачи, содержание которых постепенно усложняется, а также эвристические занятия, на которых происходит теоретическое осмысление химического эксперимента и формирование предметных знаний [20].

Приведем примеры экспериментальных, творческих заданий и задач, содержание которых постепенно усложняется.

1. Проверьте опытным путем, одинаковое ли время требуется для закипания равных объемов соленой и несоленой воды. Проанализируйте полученные результа-

ты и сделайте выводы.

2. Исследуйте явления, происходящие при горении парафиновой свечи. Рекомендуем такой порядок работы: сначала подожгите только фитиль, затем подожгите только парафин и, наконец, подожгите саму свечу. Сравните наблюдаемые явления и сделайте выводы.

3. У крахмала есть одно свойство, которое позволяет его легко распознать: (вспомните материал, который вы изучали по биологии в 6 классе). Испытайте, есть ли крахмал в следующих продуктах: а) вареный картофель; б) сырой картофель; в) белый хлеб; г) зубной порошок; д) сахарный песок; е) мука. Опишите, как вы будете распознавать крахмал в продуктах, и оформите результаты в виде таблицы. Как вы думаете, какие продукты содержат наибольшее количество крахмала? Найдите эту информацию, воспользовавшись дополнительной литературой.

4. Для приготовления яичницы вы растопили на сковороде кусочек сливочного масла или маргарина. Что изменилось: тело или вещество? Обоснуйте свой ответ.

5. Найдите и исправьте в тексте возможные ошибки, поясните их:

а) растворение лимонной кислоты в воде – это химическое явление, так как при этом у воды появляется кислый вкус;

б) известно, что поливать цветы рекомендуется относительно отстоянной водопроводной водой; через 2–3 недели на дне банки, в которой отстаивается вода, появляется бурый налет, что свидетельствует об образовании нового вещества, следовательно, отстаивание воды – это химическое явление.

6. На левую чашу весов поставили стакан с соляной кислотой и рядом положили кусочек мела. Весы уравновесили при помощи гирь. Затем мел опустили в стакан с кислотой. Равновесие при этом Что может произойти с равновесием? Аргументируйте свой ответ, воспользовавшись законом о Как проверить правильность вашего ответа?

7. В книге «Занимательные опыты» описывается опыт химической варки яиц. «В кастрюлю кладут несколько кусочков и 2 яйца. Затем наливают в кастрюлю столько воды, чтобы она покрыла яйца. Через некоторое время яйца оказались сваренными вкрутую». О кусочках какого вещества идет речь в опыте? На каком явлении основана химическая реакция варки яиц? На основе этого опыта в качестве примера, все химические реакции можно разделить на две группы, на какие? Предположите эту классификацию реакций и свои примеры.

Особое место среди активных форм обучения занимают деловые игры, которые в реальном учебном процессе позволяют моделировать различные жизненные ситуации и отношения.

Деловые игры как средство обучения оживляют и приближают к реальной жизни процесс познания, делают его творческим. Назовем некоторые деловые игры:

– научная лаборатория (изучение химических явлений, свойств веществ, овладение методикой научного эксперимента);

– конструкторское бюро (изучение физико-технологических характеристик какого-либо производственного процесса, проведение теоретического исследования и умение использовать его результаты на практике...);

– конференции в научно-исследовательском институте (более глубокое и широкое изучение химических явлений, процессов, законов, теорий...).

При подготовке к деловой игре учащиеся осуществляют самостоятельный поиск информации, учатся работать с дополнительной научно-популярной и технической литературой, выполняют необходимые рисунки, чертежи и технологические модели, проекты, готовят творческие отчеты о проделанной работе, которые используются во время игры.

Как при подготовке к игре, так и в течение игры каж-

дый ученик вовлечен в творческий поиск новых знаний и действий. Он находится в условиях, требующих выбора альтернатив, интуитивного нахождения решения, постоянного продуцирования идей, самостоятельного принятия решения, то есть он активен в течение всего учебного процесса, так как им постоянно осуществляется работа по осмыслению полученной информации, ее переработке и применению для получения качественно нового результата (схемы, таблицы, модели, проекты...), что способствует подготовке учащихся к созданию собственных учебных проектов.

На качество образования влияет также применение рейтинговой системы оценки учебных достижений учащихся, что используется автором на протяжении нескольких лет [21–23].

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы:

– 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 форм и методов организации обучения, направленных на творческое развитие личности каждого ученика и повышение качества образования;

– существует несколько подходов к обозначенной проблеме, но на современном этапе развития образования актуальным становится использование исследовательского, эвристического и проективного подходов к организации учебной деятельности школьников, применение которых способствует личностному развитию каждого ученика, что значительно влияет на повышение 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. С. 149–151.
2. Ершова О.В., Мишурина О.А. Качество образования в техническом университете как педагогическая проблема // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4. С. 49–52.
3. Чупрова Л.В. Развитие креативности студентов в условиях современного образовательного процесса // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 41. С. 103–106.
4. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1978. 369 с.
5. Выготский Л.С. Антология гуманной педагогики. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. 224 с.
6. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Мулина Э.Р., Мишурина О.А. Инновационный образовательный процесс как основа подготовки современного специалиста // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 864.
7. Чупрова Л.В. К вопросу об инновационных методах обучения в вузе // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 23. С. 32–35.
8. Бодалёв А.А. Психология личности. М.: МГУ, 1988. 187 с.
9. Чупрова Л.В. Творческое развитие школьников в проективно-эвристической деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2002. 186 с.
10. Ушачёв В.П. Творчество в системе образования. М.: Прометей, 1995. 217 с.
11. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 116 с.
12. Волков Г.Н. Истоки и горизонты прогресса. М.: Политиздат, 1976. 335 с.

13. Чупрова Л.В. Организация научно-исследовательской работы студентов в условиях реформирования системы высшего профессионального образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 5-2. С. 167–170.
14. Ксенцова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. М.: Пед. о-во России, 2000. 223 с.
15. Зотов Ю.Б. Организация современного урока. М.: Просвещение, 1984. 145 с.
16. Чупрова Л.В. Студент как субъект образовательного процесса // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 8. С. 228–231.
17. Васильев Ю.В. Педагогическое управление // Сов. педагогика. 1982. № 11.
18. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев: Вища шк., 1987. 224 с.
19. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. 343 с.
20. 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.
21. Родионова Н.И. Применение рейтинговой системы для объективной оценки знаний учащихся гимназии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 169–172.
22. Ершова О.В. Рейтинговая система как фактор оценки качества химической подготовки студентов технического университета : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009. 175 с.
23. 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.

IMPROVEMENT OF FORMS AND METHODS OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT CHEMISTRY LESSONS AS THE CONDITION OF IMPROVEMENT OF QUALITY OF EDUCATION

© 2015

N.I. Rodionova, teacher of chemistry
Gymnasium No. 53, Magnitogorsk (Russia)

Abstract. Development of modern society and education system make more and more great demands of quality of training of graduates of schools. In improvement of quality of educational process of modern school improvement of the forms and methods of the organization of educational process directed directly on the identity of the school student, on realization of the ideas of the developing training providing transition from mechanical assimilation of factual knowledge to mastering ability independently to acquire new knowledge has to play a special role. Authors consider that innovations are necessary and suggest to introduce in educational process research, heuristic and design methods of training which use doesn't depend on the concrete maintenance of subjects. It is shown that the basis of a heuristic method is made by activities for the solution of creative situations, broad application of heuristic conversation. Various creative situations of informative, problem, research character can be used at various stages of a lesson: motivational, operational and executive and reflexive and estimated. The basic purpose of a research method consists in providing mastering pupils methods of scientific knowledge, to promote formation of the conscious, flexibly used knowledge. Within a research method training is conducted with a support on a first-hand experience of pupils, its expansion during search, research activity, active development of the world. Application of a method of projects promotes development of creative activity of school students, training improvement of quality that does it by the effective instrument of modern educational process. The conclusion that use of research, heuristic and projective approaches to the organization of educational activity of school students promotes personal development of each pupil is drawn and considerably influences education improvement of quality.

Keywords: quality of education, training methods, innovative approaches, heuristic methods, research methods, method of projects.

УДК 371.12

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2015

М.В. Рыбакова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и языкознания
Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)

Аннотация. В современной общественной жизни, в сфере роста значения человеческого капитала, происходят серьезные преобразования, в результате чего резко и многократно возрастают информационные потоки, возникает необходимость обеспечения компетентностного подхода в отборе педагогического персонала учреждений общего среднего образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, учреждение общего среднего образования.

Системообразующим принципом в повышении квалификации работников образования в условиях реализации ФГОС является компетентностный подход, который обеспечивает отбор специалистов, чьи профессиональные и личностные качества максимально соответствуют требованиям вакантных должностей.

Реализация компетентностного подхода в процессе отбора персонала образовательных учреждений не только является эффективным средством управления персоналом, но и повышает конкурентоспособность организации.

С позиций компетентностного подхода основным результатом его реализации становится формирование ключевых компетенций.

Считаем нужным отметить авторов, исследовавших вопросы компетентностного подхода к подбору персонала: А.Л. Арутюнова, Р.С. Каплан, С.И. Сотникова, А.В. Хуторской, Т.В. Хлопова, М.А. Яковлева.

Однако до сих пор проблема внедрения компетентностного подхода в практику подбора персонала, особенно в образовательной сфере, рассматривается фрагментарно. Основываясь на данных этих исследований, а также на данных проведенного нами социологического исследования на тему: «Реализация компетентностного подхода в процессе отбора педагогического персонала образовательных учреждений», мы определяем:

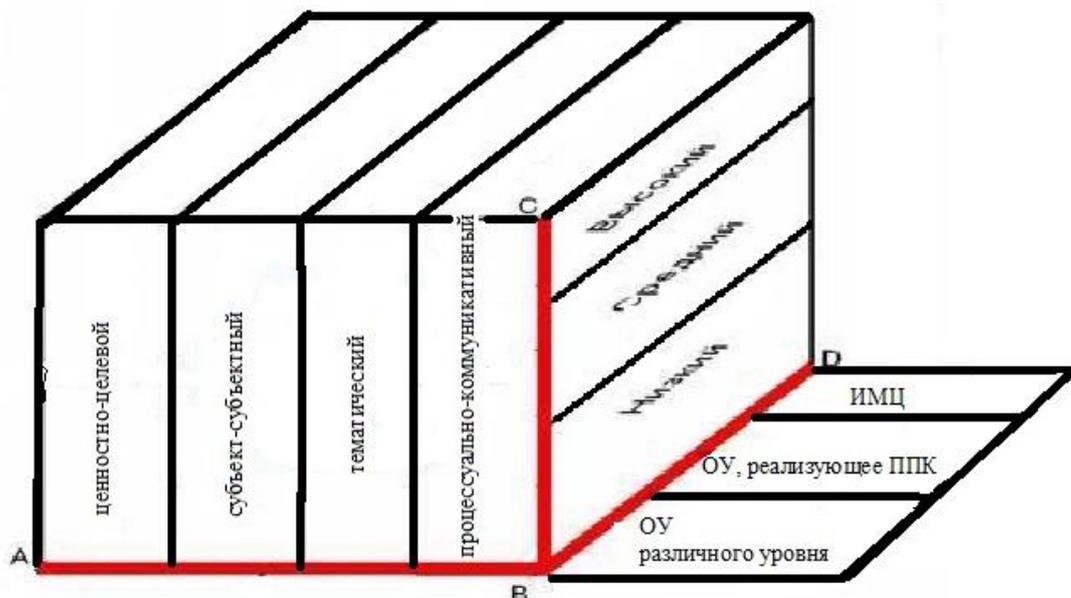
- особенности реализации компетентностного подхода

в процессе отбора педагогического персонала образовательных учреждений;

- модель компетенций для отбора педагогического персонала образовательных учреждений;
- методологическое и дидактическое обеспечение процесса развития профессионально значимых компетенций педагогов.

При реализации модели развития компетентности педагога особую актуальность приобретает создание эффективной научно-методической службы, которая призвана переключить педагогический персонал с ориентации на внутренние формальные показатели эффективности труда преподавателя на ориентацию на достижение конечных целей реализации государственных стандартов профессионального образования с учетом миссии образовательного учреждения. Ориентация на внутренние формальные показатели эффективности труда преподавателя – один из профессиональных стереотипов в педагогической среде, который никак не вписывается в понимание миссии образовательного учреждения в условиях ФГОС.

Повышение квалификации работников образования предполагает создание особой образовательной среды в рамках реализации ФГОС. Предлагаем вашему вниманию модель образовательной среды, направленной на повышение квалификации педагогических кадров в условиях ФГОС.



BC – уровни сформированности профессиональных компетенций;

BD – территориальный срез модели: ИМЦ, ОУ, реализующее программы повышения квалификации, ОУ различного уровня;

AB – компоненты содержания модели: ценностно-целевой, субъект-субъектный, тематический, процессуально-коммуникативный.

Рисунок 1. Модель образовательной среды, направленной на повышение квалификации педагогических кадров в условиях ФГОС

Эта модель трехмерна. Три грани характеризуют различные аспекты деятельности субъекта повышения квалификации (ПК) – образовательного учреждения (ОУ), реализующего программы повышения квалификации:

Территориальный срез модели (грань BD) представлен тремя компонентами (информационно-методический центр (ИМЦ); ОУ, реализующее программы повышения квалификации; ОУ различного уровня). Суть взаимодействия этих компонентов заключается в том, что все три стороны должны быть заинтересованы в процессе ПК и его эффективном развитии. Сотрудничество ИМЦ, ОУ, реализующего программы повышения квалификации, ОУ различного уровня – это результат целенаправленной работы, которая предполагает всестороннее и систематическое изучение актуальных проблем повышения квалификации.

Содержательный (деятельностный) срез (грань АВ):

ценностно-целевой компонент, который характеризует цели, приоритетные идеи построения системы повышения квалификации:

- создание единой направленности в развитии и самосовершенствовании личности обучающихся;
- удовлетворение региональных запросов;
- развитие потребности в профессиональном саморазвитии и самоактуализации;
- приобщение к инновационному образовательному процессу;
- обеспечение повышения роли самоуправления в планировании, организации и анализе процесса повышения квалификации;

субъект-субъектный компонент взаимодействия отражает деятельность следующих субъектов: педагога, обучающихся, администрации ОУ и т. д.;

тематический компонент носит полиструктурный характер, он выполняет системообразующую роль и обеспечивает упорядоченность и целостность образовательной среды повышения квалификации, функционирование и развитие ее основных элементов и связей;

процессуально-коммуникативный компонент включает в себя формы и методы воздействия; внешние и внутренние связи коммуникации, влияющие на повышение квалификации. Эта составляющая связывает все элементы системы в единое целое и обеспечивает коммуникативную связь с внешней средой.

Уровневый срез (грань ВС – уровни сформированности профессиональных компетенций) включает формы, методы и приемы изучения уровня сформированности профессиональных компетенций; критерии и показатели эффективности результатов.

Нами сформулированы признаки разных уровней сформированности профессиональных компетенций (уровневый срез модели) (см. таблицу 1).

Таблица 1

Признаки разных уровней сформированности профессиональных компетенций

№	Уровень	Признаки уровня
1	Высокий	Знание и последовательное соблюдение профессиональных требований; чувство долга; проявление гуманности; адекватная самооценка; требовательность к себе; ответственность; сформированная потребность в самосовершенствовании; достаточный уровень осведомленности в профессиональной сфере; активная профессиональная позиция
2	Средний	Знание, но неустойчивое соблюдение профессиональных требований; приспособленческая реакция во взаимодействии с людьми, единичное стремление к самосовершенствованию; средний уровень осведомленности в профессиональной сфере; несколько завышенная самооценка
3	Низкий	Незнание и несоблюдение норм профессиональных требований; конфликтность; абсолютная непросвещенность в профессиональной сфере; низкая (либо завышенная) самооценка; низкий уровень сформированности потребности в самосовершенствовании

Несмотря на все многообразие научного материала и активную разработку различных аспектов исследования вопросов управления человеческими ресурсами, проблема внедрения компетентного подхода в практику подбора персонала, особенно в образовательной сфере, остается недостаточно изученной и рассматривается лишь фрагментарно.

С теоретической точки зрения «компетентный подход» в современном образовании рассматривается как результат поисков в области идей проблемного обучения, педагогики сотрудничества, личностно-ориентированного образования. Компетентный подход синтезирует в себе традиционные подходы (системологический, системодетальный, знаниецентрический, культурологический, научно-образовательный, функционально-коммуникативный и др.). В практическом плане он является основой разработки общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса, оценки образовательных результатов.

Нами выделены профессиональные стереотипы в педагогической среде, являющиеся основой традиционных технологий отбора педагогического персонала учреждений общего среднего образования. Прием на работу педагогического персонала учреждений общего среднего образования обуславливается наличием у кандидата:

- опыта административной работы в аппарате районного отдела образования (РОО);
- аттестата об окончании этого же учреждения среднего общего образования;
- диплома выпускника педагогического вуза;
- согласия работать за низкую зарплату.

Основными направлениями совершенствования технологии отбора педагогического персонала учреждений общего среднего образования на основе реализации компетентного подхода являются следующие:

- технологизация процесса отбора,
- разработка матрицы критериев отбора, охватывающих всю организацию,
- формирование персонализированных вариантов процедур отбора, включающих разные методы для вакансий разного уровня (учитель, завуч, директор, психолог, социальный педагог), проведение на данной основе реинжиниринга (фундаментального переосмысления и радикального перепроектирования для достижения максимального эффекта производственно-хозяйственной и финансово-экономической деятельности, оформленное соответствующими организационно-распорядительными и нормативными документами) процесса отбора.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентного подхода // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
2. Байденко В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 379 с.
3. Баскаев Р.М. О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентному подходу // Инновации в образовании. 2007. № 1. С. 10–15.
4. Карпенко О.М., Лукьяненко О.И., Денисович Л.И. К вопросу о компетентном подходе в российском образовании // Инновации в образовании. 2004. № 6. С. 5–13.
5. Петрова Г.И. Современные тенденции изменения содержания образования: опыт становления философии образования в образовательных практиках. Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. 124 с.
6. Тимирясова А.В. Разработка рекомендаций по совершенствованию институционального окружения образовательной системы Российской Федерации // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 2. С. 101–107.
7. Тимирясова А.В. Формирование научно-образовательных кластеров как важнейшего элемента стратегии развития Республики Татарстан // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 1. С. 81–86.

MAIN APPROACHES TO CREATION OF REGIONAL MODEL
OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATORS

© 2015

M.V. Rybakova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of chair "Russian and linguistics"
Institute of Economics, Management and Law, Kazan (Russia)

Abstract. Occurring serious transformations in modern public life, in the sphere of growth of value of the human capital therefore sharply and repeatedly information streams increase, causes the necessity of ensuring competence-based approach for selection of the pedagogical personnel of establishments of the general secondary education.

Keywords: competence-based approach, establishment of the general secondary education.

УДК 378.147: 811

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СТРАТЕГИЯ СИСТЕМНОГО И
ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© 2015

Н.В. Судакова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация. Реализация высшего профессионального образования осуществляется на основе концептуальной позиции личностно-ориентированных педагогических технологий обучения, в том числе в области преподавания иностранного языка. Личностно-ориентированный подход в качестве стратегии высшего профессионального образования, определяющей направление деятельности преподавателя, ориентирован на развитие личности студента в процессе обучения и воспитания при реализации педагогического взаимодействия как целостного системно-смыслового образования. Преподаватель-лингвист должен владеть способностью устанавливать взаимоотношения с учащаемыми, характеризующие его профессионализм как с позиций языковой компетенции, так и с позиций личностно-ориентированного подхода и субъект-субъектных отношений. Современная дидактика обучения иностранным языкам предполагает развитие навыков и умений межкультурной компетентности обучаемых, которая является показателем способности человека эффективно участвовать в межкультурной коммуникации и постигать иноязычную культуру и собственно язык.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, модернизация, стратегия, системное обучение, иностранный язык, личностно-ориентированный подход, субъект-субъектные отношения, интерактивные формы обучения.

Система высшего профессионального образования XXI века стала мощным ресурсом развития всего общества и претерпевает значительные изменения, в основе которых находятся механизмы модернизации системы высшего профессионального образования и повышения качества всех его процессов.

Сегодня высшее образование, ориентированное на обоснованные концептуальные положения о современной высшей школе, становится специфическим социокультурным феноменом, актуализирует вопрос создания теоретических основ и новых педагогических технологий в области обучения иностранным языкам [1].

Постижение иностранного языка – системный, последовательный и серьезный процесс. В данном процессе студентами приобретаются определенные ценности, которые отождествляют их профессиональную и общекультурную подготовленность как будущих специалистов. Наиболее значимыми ценностями являются получение образования высшего качества, материальное благополучие, самореализация, самосовершенствование, определенность профессиональной цели, жизненных планов и перспектив, являющихся, в свою очередь, основой их будущей деятельности. В этом контексте актуализируется задача личностно-ориентированного подхода в обучении иностранным языкам, что предполагает развитие активности, самостоятельности, творчества, личностного роста [2; 3; 4]. В этом, на наш взгляд, состоит актуальность данного исследования.

Изучая проблемы личностно-ориентированного образования, мы обращались к работам Г.М. Андреевой, Е.В. Бондаревской, Т.И. Кузнецовой, Н.В. Садовникова, В.В. Серикова, И.С. Якиманской и др., в которых раскрываются основополагающие идеи этого явления.

Личностно-ориентированный подход в качестве стратегии высшего профессионального образования, определяющей направление деятельности преподавателя, ориентирован на развитие личности студента в процессе обучения и воспитания при реализации педагогического взаимодействия как целостного системно-смыслового образования [5; 6; 7].

Эта парадигма образования коренным образом меняет подходы и идеалы системы, выдвигая в центр внимания студента как активного субъекта, приобретающего образование в форме «личностного знания». Последнее делает субъекта личностью, в прямом смысле образует (творит) и образовывает (развивает) интеллект [7, с. 53].

Личностный подход как путь реализации высшего образования осуществляется на основе общей концептуальной позиции личностно-ориентированных коммуникативных педагогических технологий обучения, выступающей дидактической моделью развития личности студента, суть которой состоит в использовании коммуникативных средств и ситуаций, побуждающих студентов к активному поиску личностного смысла, ценности коммуникативного опыта для становления человека как личности. Стратегия и путь реализации личностного подхода в высшем образовании выступают теоретическими основами процесса обучения студентов высших учебных заведений [8, с. 70].

Использование в процессе обучения иностранным языкам коммуникативных технологий личностно-ориентированной направленности создает условия для развития личностных свойств сознания студентов: субъективности, смыслов творчества, рефлексивности, толерантности и др. – и является системообразующим компонентом профессиональной подготовки специалистов, позволяющим интенсифицировать и интегрировать процесс языковой, методической и психолого-педагогической подготовки студентов. В этой связи мы выделяем некоторые черты личностно-ориентированной направленности:

- отношение к студенту как субъекту, способному к культурному саморазвитию и самопознанию;
- создание условий для проявления универсальных личностных способностей: мотивации, смыслов творчества, самореализации, рефлексии и др.;
- обеспечение приоритета развития индивидуальности студента как активного носителя субъектного опыта;
- формирования у будущего специалиста профессиональной компетентности как совокупности профес-

сиональных качеств личности, знаний, умений, навыков.

В процессе обучения в вузе студент становится субъектом образования, активно осваивает его содержание, выстраивает и оценивает способы своей деятельности, анализирует ее результаты. Субъектность как основное свойство личности проявляется в способности делать выбор и брать на себя ответственность за сделанный выбор, проявлять свою индивидуальность и регулировать свое поведение.

Субъектная позиция выражается в устойчивости учебно-познавательной мотивации, способности ставить перед собой цель и определять оптимальные пути ее достижения. Субъект-субъектные отношения преподавателя и студента предполагают, что учеба – это их совместная деятельность (для первого – профессиональная, для второго – учебно-познавательная) [7, с. 122].

По сути, это взаимоотношения людей, являющихся основой ситуации как единицы учебной деятельности, основой общения между обучаемыми и обучающими на фоне их взаимодействия. Здесь уместно вспомнить высказывание В.А. Сухомлинского о том, что лучший учитель тот, кто забывает о том, что он учитель. В его словах кроется глубокий смысл, который может быть принятым за основу деятельности преподавателя. Преподаватель должен проявлять подлинный интерес к студентам, соощать им свое искреннее расположение, уважение, свою заинтересованность в общении.

Во всех сферах профессиональной деятельности, на всех ее этапах педагог сталкивается с постановкой и решением задач коммуникативного содержания. Квалифицированный преподаватель иностранного языка, владеющий навыками применения и передачи необходимых знаний студентам, должен владеть также способностью устанавливать такие взаимоотношения с обучаемыми, которые характеризовали бы его профессионализм не только с позиции языковой компетенции, но и с позиций личностно-ориентированного подхода и субъект-субъектных отношений.

Коммуникативная деятельность преподавателя-лингвиста направлена на раскрытие внутреннего потенциала обучаемых, их личностных возможностей в процессе изучения иностранного языка и применения приобретенных знаний в будущей профессиональной деятельности. В этой связи необходимо также учитывать все обстоятельства социального характера.

Современная дидактика обучения иностранным языкам предполагает развитие навыков и умений межкультурной компетентности обучаемых, которая является показателем способности человека эффективно участвовать в межкультурной коммуникации и достигать иноязычную культуру и собственно язык. Использование личностного подхода в формировании коммуникативной компетентности будущих специалистов обеспечивает личностное развитие студентов путем их включения в ситуации межкультурной коммуникации, способствует возникновению личностных смыслов, повышает уровень учебных достижений на основе интереса к межкультурному диалогу в процессе обучения [9; 10].

В целях достижения положительного результата в выполнении поставленных задач личностно-ориентированной направленности при обучении студентов иностранным языкам, мы предлагаем следующие пути их реализации:

- выработка единой стратегии в профессиональной подготовке студента вуза средствами иностранных языков;
- в связи с первым положением, пересмотр имеющихся программ и планов по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых специальностей;
- обеспечение учебно-методической литературой для аудиторной и самостоятельной подготовки студентов;
- использование в процессе обучения иностранному языку технологий личностно-ориентированной на-

правленности и интерактивных средств: всевозможных тестов, коммуникативных ситуаций, деловых и ролевых игр, презентаций, круглых столов, диалогов, монологов с тематикой по избранной специальности.

Основная цель дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах – последовательное формирование коммуникативной профессиональной компетентности обучаемых, овладение навыками чтения и обработки информации, техникой перевода узкопрофессиональных текстов, совершенствование креативных способностей и речемыслительной активности. В процессе обучения он выступает как предмет, подчиненный профилирующим дисциплинам, и является ресурсом для накопления специальных знаний в рамках профессиональной образовательной программы, открывающим перед студентами большие возможности для ознакомления с зарубежным опытом в сфере избранной специальности.

Использование гуманитарного потенциала дисциплины «Иностранный язык», включение его в целевую установку и в содержание обучения страноведческих знаний обеспечит усвоение студентами реалий другой национальной культуры, расширение общего кругозора, что также способствует повышению интереса к изучаемому языку и стойкой мотивации. Ведущая цель курса иностранного языка в неязыковой школе связана с приобретением студентами навыков межкультурной, профессиональной и личностно-ориентированной коммуникации. Эти понятия уже прочно вошли в современную лингводидактику [10].

Для реализации поставленных целей нами проведена работа по пересмотру учебных программ, планов и составлению пособий, предназначенных для обучения иностранным языкам студентов на базовом и профильном уровнях.

Разработанные нами учебные пособия отражают некоторые стороны жизни страны изучаемого языка и позволяют почерпнуть информацию об истории, искусстве, культуре и образе жизни народа. Пособия, как правило, содержат адаптированные и аутентичные материалы, составляющие в целом социокультурный портрет страны – носителя языка. Основная цель таких пособий – формирование, развитие и совершенствование лингвистической и познавательной компетенции студентов на среднем этапе обучения иностранному языку.

Фактологической базой предлагаемых пособий является оригинальная научная и учебная литература, а также аутентичные материалы глобальной сети «Интернет». Это тексты, диалоги и полилоги, моделирующие типичные коммуникативные ситуации реального профессионального общения, переводные и аутентичные материалы профессиональной направленности, сопровождаемые тематико-ситуативно-обусловленной лексикой и системой упражнений, направленных на развитие иноязычных профессиональных компетенций будущих специалистов.

Стратегия личностно-ориентированного обучения иностранным языкам предполагает не только знание языковых, предметно-содержательных и психологических компонентов, необходимых для понимания партнера по профессии и коммуникации, но и реализацию личной, собственной поведенческой программы, познавательной активности, грамотных речевых суждений для решения различного рода коммуникативных задач [11–21].

В этой связи необходимо внедрять активные и интерактивные формы обучения. Активное развивающее обучение позволяет формировать собственно творческое мышление студента, готовое к поиску решения проблем, связанных с профессиональной сферой деятельности, с саморазвитием личности. На практических занятиях используются следующие формы работы: индивидуальная, парная, в мини-группах, общегрупповая (беседа, дискуссия, эссе, сочинение-рассуждение, художественный перевод, моделирование кластеров, творческие упражнения и др.).

При использовании интерактивных методов обучения студенты заранее получают задания для подготовки по учебным пособиям, справочным изданиям и другим доступным материалам и отрабатывают их на практических занятиях.

Интерактивные формы предусматривают: использование отдельных компьютерных программ и мультимедийных курсов, презентации с использованием интерактивной доски, просмотр обучающих фильмов, анализ конкретных ситуаций, кейс-задания и др. [22-25]. Практические занятия проводятся также по типу ролевых и деловых игр в различных проблемных ситуациях, связанных с культурно-бытовой и профессионально-ориентированной тематикой.

Применение таких форм обучения и организация работы направлены на приобретение опыта в моделировании стандартных и нестандартных ситуаций, развитие у обучающихся личностного творчества, креативности мышления, неординарности суждения, эмоциональной памяти, внимания, фантазии, воображения.

Активные и интерактивные формы обучения зарекомендовали себя как наиболее эффективные не только в плане отработки нового материала, возможности применять усвоенные ранее знания и трансформировать их, но и в плане личностно-ориентированных методик в преподавании иностранных языков. На основе данных форм работы осуществляется инновационный процесс поиска и переработки информации, получения новых знаний и выработки новых умений.

Последовательная организация учебной деятельности студентов на основе личностно-ориентированного подхода при обучении иностранным языкам, с соблюдением всех норм, задач и следуя поставленным целям, позволяет сделать следующие выводы об условиях ее эффективности:

1) осуществление в контексте и на основе интеграции содержания и методов преподавания учебной дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых факультетах вуза;

2) реализация субъект-субъектных отношений, предполагающих совместную деятельность преподавателя и студента и являющихся важнейшей характеристикой межличностной коммуникации;

3) педагогическое стимулирование работы студентов с целью повышения мотивации к самоизучению, саморефлексии и развитию навыков саморегуляции, что способствует овладению приемами и методами личностно-ориентированного обучения языкам;

4) использование технологии поддержки деятельности студентов в выполнении конкретного задания при активных и интерактивных формах обучения, что повышает уровень самостоятельности, ответственности, инициативности студентов, формирует личностное творчество, познавательную активность студентов;

5) обеспечение программными, методическими, учебными материалами, направленными на развитие иноязычных профессиональных компетенций будущих специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Емельянов Е. Функции университета на современном этапе развития отечественной высшей школы // *Alma Mater* (Вестник высшей школы). 2005. № 10. С. 37–38.
- Бердичевский А.Л. Содержание обучения иностранному языку на основе базовой культуры личности // *Иностранные языки в школе*. 2004. № 2. С. 17–19.
- Исаева Т.В. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавания // *Педагогика*. 2006. № 9. С. 55–60.
- Кузнецова Т.И. Гуманитаризация высшего технического образования в условиях личностного подхода.

М.: РХТУ, 1998. 98 с.

- Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков // *Вестник высшей школы*. 1998. № 12. С. 35–44.
- Пульбере А.И. Мониторинг качества знаний в условиях личностно ориентированного образования // *Педагогика*. 2005. № 9. С. 33–36.
- Садовников Н.В. Фундаментализация современного вузовского образования // *Педагогика*. 2005. № 7. С. 49–54.
- Максимова Е. Б. Формирование коммуникативной компетентности студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 173 с.
- Сидакова Н.В. Основные тенденции и ориентиры в иноязычном образовании студентов вуза // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2014. № 4. С. 113–116.
- Сидакова Н.В. Профессионально-компетентностная модель иноязычного обучения: пути формирования в условиях многоуровневого образования. Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2012. 180 с.
- Артамонова Л.С. Критерии подготовленности студентов гуманитарных вузов в сфере иноязычной профессиональной коммуникации // *Педагогические науки*. 2008. № 2. С. 132–134.
- Бреднева Н.А. О некоторых аспектах активизации познавательной деятельности студентов // *Педагогические науки*. 2005. № 4. С. 117–119.
- Булатова Д.В. Теоретические основы курса обучения иностранному языку в неязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 157 с.
- Лесохина Т.Б., Шейпак С.А. Преемственное обучение французскому языку в школе и нефилологическом вузе в контексте языкового плюрализма // *Иностранные языки в школе*. 2004. № 5. С. 31–39.
- Райцев А.В. Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза. М.: Междун. пед. акад., 2002. 295 с.
- Фролова Н.А., Алещанова И.В. К вопросу о методах инновационного обучения иностранному языку // *Педагогические науки*. 2009. № 1. С. 161–164.
- Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высш. шк., 1989. 240 с.
- Яблонская Т.Н. Задачный подход в системе повышения качества педагогической подготовки будущих учителей иностранного языка // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2013. № 2. С. 47–50.
- Артамонова Г.В. Чтение как важнейшее звено при изучении иностранных языков // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2013. № 4. С. 7–12.
- Тимирясова Л.Б. Особенности преподавания иностранных языков в сфере гостинично-туристического бизнеса // *Карельский научный журнал*. 2013. № 4. С. 103–105.
- Метелева Л.А. К вопросу о взаимосвязи социализации и формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2014. № 1. С. 49–51.
- Смирнова Е.В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку // *Карельский научный журнал*. 2014. № 4. С. 82–88.
- Тимирясова Л.Б. Использование интерактивных мультимедийных проектов в обучении иностранным языкам // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2014. № 4. С. 109–111.
- Смирнова Е.В. Лингвометодические аспекты формирования и совершенствования умений речевой иноязычной деятельности в вузе при использовании средств ИКТ // *Карельский научный журнал*. 2013. № 2. С. 33–40.
- Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2013. № 2. С. 33–36.

**PERSONAL ORIENTED APPROACH AS A STRATEGY OF SYSTEMATIC AND
CONSISTENT PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGE**

© 2015

N.V. Sidakova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair
North Ossetian State University after K.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)

Abstract. Realization of higher vocational education is realized on the base of common conceptual position of learner-centered communicative pedagogical teaching technologies including foreign language training. Personal-oriented approach as a strategy for higher education determining the direction of the teacher is focused on the development of student's personality in the process of training and education in the implementation of pedagogical interaction as a holistic system-meaning education. Professional teacher-linguist must be capable to establish relations with learner. This characterizes his professionalism both from the point of view of the position of language competence, and the positions of learner-centered approach and subject-subject relations. Modern didactics of foreign language teaching involves the development of skills of intercultural competence of students, which is an indicator of a person's ability to participate effectively in intercultural communication and understand foreign language culture and their own language.

Keywords: higher vocational education, modernization, strategy, systematic learning, foreign language, personal-oriented approach, subject-subject relations, active, interactive forms of teaching.

УДК 373.24:811.111

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ
ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

© 2015

Е.В. Смирнова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос раннего обучения иностранному языку. Проанализированы подходы к формированию вторичной языковой личности. Исследован вопрос отбора языкового, речевого и лингвострановедческого материала с учетом уровня речевого развития ребенка, его речевого опыта и сензитивного периода развития. Принят во внимание тот факт, что в дошкольном возрасте к обучению иностранному языку необходимо подходить как к специфическому разделу ознакомления с окружающим миром, приобщения детей к новому языковому миру с целью лучшей их адаптации к мультилингвальной и поликультурной ситуации в современном мире.

Ключевые слова: монолингвальный, поликультурный, языковое образование, вторичная языковая личность, языковое и культурное многообразие, билингвальный, полиязычная среда, лингвострановедческий материал, возрастные группы, отбор языкового содержания, проблема раннего обучения, методическое обеспечение, раннее обучение иностранному языку.

Мир никогда не был монолингвальным, а в современном мире тем более воспринимается обычным факт существования многообразия языковых культур в одном объединении, содружестве, сообществе или стране. Человечество имеет бесценное уникальное наследие в виде средства взаимного понимания и обогащения лингвистического, межкультурного, социального и языкового опыта. Многонациональное разнообразие и поликультурное проявление современного общества обогащает диалог между представителями разных культур. Россия как одна из самых развитых и богатых стран с языковым и культурным многообразием является крупнейшим полиэтничным государством, где проживает более 180 народов, наций и национальных групп, в том числе малые и автохтонные народы страны. Это есть одно из исторических и культурных наследий России. В связи с этим понятие «языковое образование» граждан России включает в себя широкий смысл – овладение наряду с родным любыми неродными (в том числе и иностранными) языками и, что важно, с дошкольного возраста. Таким образом, поликультурный и многоязычный «ландшафт» России создает плодотворную базу для развития многоязычия отдельной личности [1].

Исходным при определении сущности языкового образования как ценности, формируемой с самого рождения, является тезис о том, что изучение иностранного языка должно сопровождаться изучением культуры народа – его носителя. Задачей языкового образования является развитие многоязычия и поддержка языкового многообразия в обществе. Ведущей тенденцией современного языкового образования является *поликультурность, языковой плюрализм, диалог культур* [2; 3; 4; 6]. Современной моделью овладения иностранным языком, позволяющей рассматривать язык не в абстракции от развивающегося человека, а как сторону

человеческой личности, выступает концепт языковой личности, а применительно к обучению иностранным языкам – вторичной языковой личности.

Один из подходов к формированию вторичной языковой личности заключается в обучении иностранному языку параллельно с изучением родного. Некоторые психологи и педагоги считают, что самое лучшее – разговаривать с ребенком на иностранных языках со дня его рождения. Это развивает слух, дает понятие о звуковом разнообразии мира. Отечественные (Л.С. Выготский, С.И. Рубинштен) и зарубежные психологи (Б. Уайт, Дж. Брунер, В. Пенфильд, Р. Робертс, Т. Элиот) утверждают, что ребенок овладевает иностранным языком легче, чем взрослый. В начальный период освоения языка ребенок максимально открыт к восприятию любого материала. Период в возрасте около 1,5–3 лет – это время пополнения словарного запаса. В данном периоде ребенок особенно восприимчив к изучению иностранных языков. Считается, что ребенок до 9 лет – это специалист в овладении речью. После этого периода мозговые механизмы речи становятся менее гибкими и не могут так легко приспособиться к новым условиям. Мозг ребенка имеет специализированную способность к иностранному языку, но она уменьшается с возрастом.

Маленькие дети могут становиться билингвами именно потому, что они осваивают второй язык параллельно родному и не воспринимают его как что-то чуждое. В раннем возрасте они способны узнавать очень много новых слов, при этом процесс понимания нового языка идет для них по тем же законам, что и родного. Очень распространены случаи, когда родители двуязычные и их ребенок также свободно владеет двумя языками с самого раннего возраста. Такое овладение языком и межкультурной коммуникацией может быть спонтанным, например в билингвальной семье или

полиязычной среде.

Другой подход состоит в том, чтобы ребенок изначально хорошо овладел родным языком, а затем начал погружаться в другую языковую среду. Приверженцы такого подхода считают, что лучше всего изучать иностранный язык в 5–8 лет, когда система родного языка ребенком уже достаточно хорошо усвоена, а к новому языку он относится сознательно. Именно в этом возрасте еще мало штампов речевого поведения, нет больших трудностей при вступлении в контакт на иностранном языке. Если методическая система построена достаточно грамотно с лингводидактической и психолингвистической точки зрения, то успех в овладении предлагаемым ограниченным языковым материалом и создание необходимых предпосылок для дальнейшего усвоения любого иностранного языка обеспечен практически всем детям.

Имеющийся опыт отечественных и зарубежных исследований в данной сфере доказывает, что изучение иностранного языка развивает детей дошкольного возраста, поднимает их образовательный и культурный уровень. Если иностранный и родной языки усваиваются в ходе коммуникации, как это происходит при их одновременном освоении, а не при специальном обучении, билингвизм ребенка формируется как естественный. Ребенок относится к каждому из двух языков как к средству коммуникации, он готов на любом из них общаться, выражать свои мысли и чувства. Постепенно он привыкает к этому, даже если знает, что один из языков не является родным для него и его родителей. При специальном обучении ребенок относится к новому языку как предмету изучения, к новой игре, новому виду деятельности, он не рассматривает его как одно из средств коммуникации. Это признак искусственного билингвизма. При создании особых условий, активном подключении общения с носителем нового языка (друзьями, знакомыми, няней или гувернанткой) в течение длительного времени, новый язык тоже может стать для ребенка одним из средств коммуникации. Билингвизм ребенка наиболее естественно развивается в смешанной семье, если родители хотят сохранить оба языка для следующего поколения. Несмотря на некоторую необычность и трудности, в одноязычной семье родители тоже могут воспитывать ребенка с рождения на двух языках: один говорит с ним на родном, а второй – на иностранном языке. В смешанной семье ребенок усваивает не только два языка, но и две культуры от их носителей. В одноязычной семье родители являются носителями лишь одной культуры. Следствием этого является недостаток в усвоении особенностей культуры неродного языка.

Например, феномен «тбилисского двора»: в старом Тбилиси дети, играя во дворе со своими сверстниками разных национальностей, в той или иной мере овладевали и русским, и грузинским, и армянским, и курдским, и ассирийским языками. Таких примеров немало, особенно это было обычным явлением в многонациональных сообществах бывших республик СССР. Тем не менее овладение маленькими детьми родным и иностранными языками одновременно может быть специально спланированным, контролируемым и управляемым. Исследования ведущих университетов США и Канады показали, что у двуязычных детей когнитивные способности развиваются лучше, чем у монолингвов. Благоприятное влияние изучения второго языка на развитие родной речи доказал Л.С. Выготский, отмечал Л.В. Щерба и другие отечественные ученые. Согласно современным исследованиям, к трехлетнему возрасту развитие головных клеток мозга завершается на 70–80 %, и именно возраст до трех лет считается самым благоприятным для получения новых навыков. Глен Доман, американский врач, возглавляющий институт достижения человеческого потенциала в Филадельфии, автор книг «Гармоничное развитие ребенка», «Как

дать вашему ребенку энциклопедические знания» и др., приводит следующие факты из своей многолетней практики: «Если какой-нибудь взрослый захочет быстро приобрести комплекс неполноценности, то все, что для этого надо сделать – это посоревноваться в изучении иностранного языка с полуторагодовалым малышом... Если ребенок родится в семье, где говорят на двух языках, то и он будет говорить на двух. Если в семье будут в ходу три языка – он заговорит на трех, четыре – на четырех. И так далее – предела совершенству здесь нет. И это самое большое лингвистическое чудо, которое я знаю». По мнению Г. Домана, начинать обучать ребенка иностранному языку нужно буквально с нескольких месяцев. В его институте по программе Г. Домана прошли обучение уже десятки тысяч детей. Суть ее в том, что самым продуктивным периодом для обучения является период, когда растет мозг, и возможности для обучения в этот период поистине уникальны.

Другим теоретиком раннего развития был Масару Ибука, основатель фирмы SONY, директор Ассоциации раннего развития и организации «Обучение талантов». Исследуя раннее развитие, в своей книге «После трех уже поздно» он пишет: «Для ребенка, у которого нет четких, устоявшихся представлений о том, что «трудно» или «легко» – английский или японский языки, музыка Баха или детские песенки, однозвучная, однообразная музыка или гармония звуков, – все должно начинаться одновременно, для него одинаково ново все. Маленькие дети обладают способностью научиться чему угодно. То, что они усваивают без каких-либо усилий в 2, 3 или 4 года, в дальнейшем дается им с трудом или вообще не дается. То, что взрослые осваивают с трудом, дети выучивают играючи. То, что взрослые усваивают со скоростью улитки, детям дается почти мгновенно. Взрослые иногда ленятся учиться, тогда как дети готовы учиться всегда. Одним из самых сложных занятий для человека является изучение иностранных языков, обучение чтению и игре на скрипке или фортепьяно. Такими навыками взрослые овладевают с трудом, а для детей – это почти неосознанное усилие. Чтобы наши детишки, подрастая, свободно говорили на нескольких языках, умели плавать, ездить верхом, писать маслом, играть на скрипке на самом высоком профессиональном уровне, – нужно, чтобы их любили (что мы и делаем), уважали (что мы делаем редко) и предоставляли в их распоряжение все то, чему мы бы хотели их научить...»

В связи с вышеприведенными исследованиями ученых педагогов-психологов, практиков и теоретиков, врачей можно с уверенностью констатировать, что изучение иностранного языка можно и нужно включать в сетку занятий в дошкольных учреждениях. Приступая к проведению занятий с дошкольниками, необходимо принять во внимание существенные методические рекомендации. Безусловно, следует учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, соблюдать психолого-педагогические требования к возрастным категориям [5; 7; 8]. Прежде всего, занятия должны проходить в игровой форме и с максимальным использованием наглядного материала. Ранние развивающие методики направлены в первую очередь на это. Педагоги и психологи обращают внимание на следующие моменты: ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте – игра, главное для малышей – движение, важно, чтобы занятие ни в коем случае не превращалось в урок – это противоречит психологии детей дошкольного возраста. У дошкольников наглядно-образное мышление. Поэтому занятие должно иметь зрительную опору – предметные сюжеты, картинки, игрушки. Детям дошкольного возраста не должны даваться домашние задания; если используемая методика такие подразумевает, то обязательно должна проводиться подробная разъяснительная работа с родителями. Формы обучения должны быть направлены не на усвоение как можно большего количества лексических

единиц, а на воспитание интереса к предмету, развитие коммуникативных навыков ребенка, умение выразить себя.

Занятия по иностранному языку можно проводить ежедневно по 15–25 минут, опираясь на принцип «от простого к сложному». Начиная работу с дошкольниками, преподавателю очень важно знать, что уровень развития детей еще недостаточен для самостоятельного решения ими многих задач, возникающих в процессе их деятельности (игровой, продуктивной, речевой и др.). В этом возрасте не нужно знакомить с транскрипцией и письменной речью. Если у ребенка трудности с родным языком и произношением отдельных звуков, то с приобщением его к активному изучению иностранного языка лучше повременить и проконсультироваться с логопедом.

Ни в коем случае нельзя заставлять маленького ребенка говорить, этого не должно быть ни при самостоятельном (домашнем) обучении, ни при обучении в дошкольном учреждении. Ребенок сам придет к этому, когда будет готов, пусть копится пассивный словарный запас, сначала ребенок начнет понимать, а позже заговорит. Ребенок должен обучаться в обстановке любви и отзывчивости, в напряженной обстановке от занятий не будет толку.

В младшем возрасте ребенка нужно обучать через разговорную речь. Детские рифмованные четверостишия, в которых все слова русские и лишь одно иностранное, служат для тренировки памяти.

Нужно учитывать и то, что в дошкольном возрасте к обучению иностранному языку лучше подходит как к специфическому разделу ознакомления с окружающим миром, нужно подготовить ребенка к обучению, мотивировать его. Необходимо знакомить ребенка со страной, с традициями, найти страну изучаемого языка на карте, рассказать о том, какие там живут люди, чем они занимаются, как одеваются, чем отличаются от нас, на каком языке говорят.

При отборе вербального содержания необходимо определить уровень речевого развития ребенка на родном языке и, учитывая его речевой опыт, отбирать только то, что лежит в зоне его непосредственного восприятия. Например, если ребенок не усвоил формы условного и управляемого диалога на родном языке, он не осмыслит, что и как нужно отвечать на иностранном. Отбирая вербальное содержание, преподаватель определяет языковой и речевой материал. Языковой материал включает лексические единицы разных частей речи: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, предлоги и грамматические конструкции, доступные детям. В речевой материал входят клише и речевые обороты, выражающие намерение говорящего.

Отбирая языковой, речевой и лингвострановедческий материал, вербальное и невербальное содержание с учетом познавательного и речевого развития ребенка, преподаватель должен ориентироваться на принцип системности. Систематизация социолингвистического содержания обучения иностранному языку осуществляется в двух направлениях: по вертикали (для всех возрастных групп от 2 до 7 лет) и по горизонтали (для каждой возрастной группы). Систематизация проявляется как на уровне языкового материала (фонетического, лексического и грамматического), так и на уровне речевого и лингвострановедческого содержания.

Учитывая уровень языковых обобщений ребенка определенного возраста, преподаватель определяет тематику занятий. Выбранная преподавателем тема определяет коммуникативную ситуацию и сюжет занятия. Зависимость между темой, ситуацией и сюжетом – относительная. Одна тема может изучаться на протяжении нескольких занятий и может включать одну или несколько коммуникативных ситуаций, при этом сюжет может быть один или меняться на каждом

занятии. Например, с детьми 3–4-х лет преподаватель проводит занятие по теме «Животные», ситуация «В зоопарке», сюжет: «Поможем тигренку найти свою маму».

Определяя тематику занятий на год или на курс обучения, преподаватель должен учитывать принцип концентричности, который предполагает повтор этих тем на следующих этапах обучения с более глубоким содержанием. Например, к темам «Овощи», «Фрукты», «Сладости» (3–4 года) добавляются темы «Еда» и «Напитки» (4–5 лет), «Продукты питания» (5–6 лет). Усвоенный ранее детьми языковой, речевой и лингвострановедческий материал вовлекается в другие темы на более высоком уровне и предлагается детям в более сложных грамматических конструкциях.

Осмысленное усвоение языкового материала ребенком возможно только при учете и реализации преподавателем принципа парадигматической и синтагматической обусловленности. Учитывая этот принцип, преподаватель отбирает языковой материал по категориальному признаку. Например, категория «Животные», тема «Домашние животные». По этой теме необходимо отобрать языковой, речевой и лингвострановедческий материал. В языковой материал включаются названия животных (имя существительное – «кошка, а не собака»), прилагательные, обозначающие цвет, размер, характер животного («черный, а не белый», «большой, а не маленький»), а также глаголы и наречия, позволяющие охарактеризовать действия животных («прыгает, а не бежит», «быстро, а не медленно»).

Правильный отбор языкового содержания позволяет его организовать в речевой материал и создает предпосылки для выражения мысли на иностранном языке. Например, «Это маленькая, пушистая кошка, а не большой, сердитый пес». Преподаватель должен отобрать языковое содержание таким образом, чтобы ребенок, сравнивая животных, использовал в речи сначала имя существительное, а затем начал бы включать в свою речь глагол и имя прилагательное. Учет этого принципа позволяет не только отобрать, но и организовать языковой, речевой и лингвострановедческий материал, что способствует, с одной стороны, овладению иностранным языком на уровне фраз, а не отдельных слов, а с другой, позволяет развивать как диалогическую, так и монологическую речь (описание, повествование, рассуждение).

Таким образом, отмечая растущую из года в год популярность изучения иностранного языка и все большее желание родителей, стремящихся приобщить своих детей к иностранным языкам уже с раннего возраста, следует признать факт существования вопросов, требующих особенно тщательного рассмотрения и учета в методике раннего обучения иностранным языкам. Это связано с качественным языковым обучением детей дошкольного и младшего школьного возраста. Проблема раннего обучения заключается в необходимости изыскивать резервы в организации обучения, чтобы не упустить и воспользоваться преимуществами сензитивного периода усвоения иностранного языка в дошкольном возрасте. Если не учитывать вышеуказанные лингвометодические подходы к процессу обучения дошкольников иностранному языку, то процесс обучения не принесет должных результатов в силу существенных причин, среди которых можно выделить следующие:

нерешенность организационных вопросов (нет преемственности между детским садом и школой; во многих школах обучение языку начинается только со 2 класса);

отсутствие должного методического обеспечения (нет общепринятых теоретических положений, на которых должна основываться вся система обучения);

нехватка специально подготовленных кадров;

высокие экономические затраты и низкий, не

удовлетворяющий потребностям общения уровень усвоения иностранного языка детьми (дети не имеют возможности пользоваться языком как средством общения);

предлагаемые методики не учитывают всех объективно существующих факторов и условий реального процесса обучения;

педагоги недостаточно владеют знаниями о возрастных особенностях своих воспитанников, зачастую превращают занятие с детьми в обычный урок с недостаточным количеством игр, песен, и т. д., в результате чего дети быстро теряют интерес к языку.

Итак, раннее изучение иностранного языка в дошкольном возрасте представляет собой важную предпосылку успешного формирования элементарных иноязычных речевых навыков и умений ребенка. Уникальная предрасположенность к речи, пластичность природного механизма его усвоения; более гибкое и быстрое, чем на последующих возрастных этапах, запоминание языкового материала и его воспроизведение; естественность мотивов общения; отсутствие языкового барьера, т. е. страха торможения, мешающего вступить в общение на иностранном языке даже при наличии необходимых навыков – все это дает ребенку-дошкольнику возможность при соответствующих условиях успешно овладеть иноязычной речью. Кроме того, игра, являясь ведущим видом детской деятельности, позволяет сделать коммуникативно-ценными практически любые языковые единицы. Обучение детей иностранному языку рассматривается как один из важных этапов подготовки их к школе. Раннее двуязычие (билингвизм) положительно сказывается на развитии памяти, устойчивости внимания, сообразительности, быстроты реакции, логики, произвольности поведения, творческой самостоятельности. Исследования подтверждают, что полноценно развивающиеся дети-билингвы хорошо учатся и усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки.

Таким образом, раннее обучение иностранному языку вносит весомый вклад в формирование гармонично развитой личности ребенка, а дошкольное образовательное учреждение создает наиболее благоприятную атмосферу для приобщения детей к новому языковому миру с целью лучшей их адаптации к мультилингвальной и поликультурной ситуации в

современном мире [3; 4].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Смирнова Е.В. Информационное пространство вуза, детерминирующее развитие межкультурной компетенции личности в условиях поликультурного и мультилингвального взаимодействия // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4. С. 283–286.
2. Апанасюк Л.А. Теоретико-методологическое обоснование социально-культурных программ преодоления ксенофобии в молодежной среде // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 1. С. 161–165.
3. Смирнова Е.В. Теоретические и методические подходы к преподаванию иностранного языка с использованием средств информационных и коммуникационных технологий. Тольятти: ТГУ, 2009. 87 с.
4. Смирнова Е.В. Формирование межкультурной компетенции в условиях поликультурного, информационного и коммуникационного взаимодействия // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков: материалы III Междун. науч. заоч. конференции. Тольятти: ТГУ, 2012. С. 124–129.
5. Метелева Л.А. Психолого-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности учащихся в процессе обучения иностранному языку : дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2008. 183 с.
6. Сидакова Н.В. Основные тенденции и ориентиры в иноязычном образовании студентов вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 113–116.
7. Метелева Л.А. Формирование коммуникативной компетентности как средство развития ситуативной адаптивности студентов в процессе обучения иностранному языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 45–47.
8. Метелева Л.А. К вопросу о взаимосвязи социализации и формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 49–51.

LINGUISTIC-METHODOLOGICAL ASPECTS OF DERIVATIVE LINGUISTIC PERSONALITY IN THE COURSE OF EARLY FOREIGN LANGUAGE TRAINING

© 2015

E. V. Smirnova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair
“Theory and Technique of Teaching of Foreign Languages and Cultures”
Tolyatti State University, Tolyatti (Russia)

Abstract. The article discusses the issue of early foreign language teaching. Approaches to the formation of a derivative linguistic personality are examined. The question of selection of language, speech and linguistic material is analyzed. The selection is based on the level of the child’s speech development, his or her speech experience and sensitive period of development. Foreign language teaching in a the pre-school age has to be considered as a specific section of familiarization with the world, through children’s curiosity, introducing them to a new language world with the aim of better adapting them to multilingual and polycultural situation in the modern world.

Keywords: monolingual, polycultural, linguistic education, derivative linguistic personality, linguistic and cultural diversity, bilingual, polylingual environment, linguistic-cultural material, age group, selection of linguistic content, problem of early training, methodological support, early training in foreign languages.

**ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ
ЭКОНОМИКИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА**

© 2015

Н.В. Тимошкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)**Н.А. Цгоева*, ассистент кафедры информационных систем в экономике*Северо-Кавказский горно-металлургический институт (государственный технологический университет), Владикавказ (Россия)*

Аннотация. Одной из первоочередных задач системы высшего образования является подготовка конкурентоспособного специалиста, профессионала, обладающего высоким уровнем компетентности в экономической сфере, умением продуктивно пользоваться информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) в профессиональной деятельности. Для успешного формирования ИКТ-компетентности бакалавров экономики в условиях вуза необходимо определить критерии сформированности ИКТ-компетентности, среди которых нами установлены следующие: умение эффективно решать собственные учебно-образовательные задачи с использованием средств информационно-коммуникационных технологий; готовность обучаемых к освоению новых программных средств в связи с непрерывным процессом их модернизации и обновления; умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности.

Показателями ИКТ-компетентности студентов могут служить: умение находить, передавать и продуцировать учебную информацию с использованием средств ИКТ; способность использовать преимущества средств ИКТ при освоении вузовских дисциплин; уровень активности использования средств информационно-коммуникационной образовательной среды; способность создания и ведения базы данных учебно-методических материалов; знание различных видов электронных образовательных ресурсов (ЭОР), предназначенных для экономистов; готовность и способность разрабатывать некоторые виды ЭОР; способность осваивать новые программные продукты, приспосабливать их функции к решению профессиональных задач; способность оценить качество и репрезентативность программного продукта.

Ключевые слова: высшее образование, ИКТ-компетентность, бакалавр экономики, критерии, показатели, уровни сформированности ИКТ-компетентности.

Основные проблемы использования информационно-коммуникационных технологий в образовании. Современное информационное общество характеризуется повсеместным использованием мощного потенциала информационно-коммуникационных технологий, созданием единого мирового информационного пространства, которое обеспечивает широкий доступ к информации и производство разнообразных информационных ресурсов. В связи с этим одной из первоочередных задач системы высшего образования является подготовка конкурентоспособного специалиста, профессионала, обладающего высоким уровнем компетентности в экономической сфере, умением продуктивно пользоваться информационно-коммуникационными технологиями в профессиональной деятельности.

В задачи современной системы образования входит не столько передать обучаемым как можно больший объем знаний, сколько научить их добывать эти знания и ориентироваться в обширном море информации; подготовить интеллектуально развитых, творческих личностей; раскрыть их индивидуальные способности на основе вовлечения в разнообразную самостоятельную деятельность в различных областях знания. Необходимо гуманитарное, языковое развитие студентов, способствующее их общему культурному и интеллектуальному развитию.

Одним из слагаемых общей культуры является информационная культура, понимаемая как высшее проявление образованности, включая личностные качества человека и его профессиональную компетентность.

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения нашли свое отражение требования современного общества, которые предусматривают необходимость формирования у выпускника ИКТ-компетенций [1].

Анализ последних исследований по педагогике в области использования ИКТ. В своих работах, посвященных формированию ИКТ-компетентности, многие ученые (М.И. Бекоева [17], В.В. Гриншкун [7], С.Г. Григорьев [7], О.У. Гогицаева [15],

Е.Ю. Голохвастова [20], Ф.А. Кокаева [17], В.К. Кочисов [7], А.А. Коростелев [20], Г.С. Кубанцева [17], Ю.А. Никитина [2]) рассматривают ее как новую грамотность, которая характеризуется наличием умения использовать информационно-коммуникационные технологии для самостоятельного поиска, обработки информации и принятия решений, в том числе принципиально новых, в типовых и нестандартных ситуациях, а также навыков моделирования с использованием компьютера.

Начинается формирование ИКТ-компетенций в общеобразовательной школе и продолжается в вузе. На наш взгляд (Н.В. Тимошкина, А.В. Тимофеева, А.Х. Цаллагова), существенное развитие ИКТ-компетенции должны получать и в процессе освоения студентами экономических специальностей, так как деятельность экономистов специфична и связана с обработкой большого объема быстро меняющейся экономической информации [10, с. 45–47]; громадным массивом экономических данных; сложными методами интеллектуальной деятельности, заключающимися в построении разнообразных экономических моделей и алгоритмов, проведении анализа и синтеза экономических данных; другими операциями, осуществление которых невозможно без сформированных ИКТ-компетенций.

В Федеральном государственном образовательном стандарте 2011–2012 уч. г. подготовки бакалавров по экономическому направлению в виде компетенций сформулированы следующие требования к подготовке выпускника в области информационных и коммуникационных технологий:

- способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12);

- владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией, способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-

13);

- способен выбрать инструментальные средства для обработки экономических данных в соответствии с поставленной задачей, проанализировать результаты расчетов и обосновать полученные выводы (ПК-5);

- способен, используя отечественные и зарубежные источники информации, собрать необходимые данные, проанализировать их и подготовить информационный обзор и/или аналитический отчет (ПК-9);

- способен использовать для решения аналитических и исследовательских задач современные технические средства и информационные технологии (ПК-10);

- способен использовать для решения коммуникативных задач современные технические средства и информационные технологии (ПК-12).

Реализация компетентного подхода предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся [18, с. 98–103]. В рамках учебных курсов предусматриваются встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов. Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется главной целью ООП, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин, и в целом в учебном процессе они должны составлять не менее 20 % аудиторных занятий. Согласно ФГОС, занятия лекционного типа для соответствующих групп студентов не могут составлять более 50 % аудиторных занятий.

Формирование целей статьи (постановка задания). Формирование компетенций, в том числе и ИКТ-компетенций, эффективно в условиях реализации деятельности, которая максимально приближена к реальной. Следует отметить, что организация такой информационной деятельности в условиях проведения занятий в виде лекций и семинаров является проблематичной. Одним из вариантов решения данной проблемы является использование в образовательном процессе в качестве инструмента формирования ИКТ-компетенций компьютерных технологий, которые позволяют моделировать реальную информационную деятельность, в частности деятельность экономиста.

Проблему формирования ИКТ-компетенций выпускников, как пишут Т.В. Комар и А.А. Коростелев, должны решать все дисциплины информационного и профессионального цикла, но ведущая роль должна принадлежать информатике, изучаемой студентами на первом курсе. Именно в этот период должна быть сформирована готовность студентов использовать ИКТ в процессе освоения будущей профессиональной деятельности [20, с. 41–45].

С этой целью, как отмечает М.И. Бекоева, в учебном процессе можно использовать различные электронные издания и ресурсы (электронные учебно-методические комплексы, электронные учебники, сетевые учебно-методические комплексы и др.). В дидактике работа обучающихся с книгой, справочной, научно-популярной и учебной литературой считается одним из важнейших методов обучения. В полной мере к этим источникам в настоящее время можно добавить и электронные издания, и ресурсы [16, с. 13].

С точки зрения методического использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в учебном процессе они делятся на основные, используемые для непосредственной реализации образовательного процесса, и организационные, используемые для организации образовательного процесса.

К основным ЭОР относятся электронный учебник, электронное учебное пособие, электронный курс лекций,

электронная хрестоматия, электронные справочные материалы, электронный тренажер, электронный практикум, электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК). Организационные ЭОР: учебная программа, контрольно-измерительные материалы, электронные учебно-методические материалы, исходные компоненты для создания ЭОР.

Несомненный образовательный интерес представляет продукция фирмы «1С», которая специализируется на разработке, издании, поддержке и дистрибуции компьютерных программ и баз данных делового и домашнего назначения. Начиная с 1996 г. фирма «1С» занимается разработкой образовательных мультимедийных продуктов. Интерес для студентов представляют «Полный курс начинающего маркетолога», «Полный курс начинающего бухгалтера», «Полный курс начинающего рекламиста».

Главным достоинством использования ЭОР (Ж.Х. Баскаева, А.С. Еманова, Л.Т. Зембова, Н.В. Тимошкина) является возможность для студента многократно обращаться к учебной информации и обрабатывать ее в доступном для него темпе и в удобное время. Электронная учебная литература и мультимедиа средства не только успешно выполняют все дидактические функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую, контрольно-коррекционную, – но и способствуют формированию информационных компетенций [13, с. 167–171].

Работа с ЭОР предусматривает два вида деятельности: на занятии, под руководством преподавателя, и самостоятельная работа с целью закрепления и расширения знаний. И в том и в другом случае задача преподавателя – ориентация студентов в огромном количестве самой разнообразной информации, которая необходима ему и удовлетворяет его познавательные потребности, способствует закреплению и расширению теоретических знаний.

К электронным ресурсам образовательного назначения нужно отнести и Интернет-ресурсы: учебный портал «Economist» (<http://economist.rudn.ru/free-econ/edu.html>), Финансы.ru: универсальный портал для экономистов (<http://www.finansy.ru>), Economicus.ru (<http://www.economicus.ru>) и др. Преподаватель сообщает о них студентам и дает краткую характеристику каждому из сайтов.

В настоящее время в рамках учебного процесса широко применяется метод проектов с использованием ИКТ. Метод проектов заключается в комплексном использовании различных приемов (М.И. Бекоева, Ф.А. Кокаева, Г.С. Кубанцева), операций с целью овладения конкретной областью практического или теоретического знания или определенной деятельности. Основу метода проектов составляет развитие познавательных навыков обучаемых, в результате чего они учатся самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развивается их критическое мышление [17, с. 30–33].

Метод проектов направлен на вовлечение каждого студента в активную познавательную деятельность. Обучение в сотрудничестве, работа в парах или группах является одним из способов такой самостоятельной работы. Эффективность применения ИКТ в этом методе гораздо выше, чем при использовании объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов.

Выполнение студентами проектного задания с применением ИКТ служит повышению мотивации к обучению, способствует развитию интеллектуальных способностей, самостоятельности, ответственности, умения планировать, принимать решения, оценивать результаты. Участие в проекте создает условия, в которых студент, опираясь на все совместные наработки, ведет самостоятельный поиск, выявляет и конкретизирует способы действия, применяет их для решения новых вариантов учебных задач, обосновывает свои

действия. Разработка проекта, по мнению некоторых ученых (О.У. Гогицаева, И.Т. Камболова, В.К. Кочисов, Н.В. Тимошкина), способствует приобретению опыта при разрешении реальных проблем в будущей самостоятельной жизни. Студенты, как показывает практика использования данного метода обучения, получают удовольствие от своей профессиональной деятельности, становятся творческими, активными людьми, способными принимать обоснованные решения и самостоятельно учиться в течение всей жизни [4, с. 137–140; 12, с. 143–160].

Основные направления использования ИКТ в образовательном процессе высшего учебного заведения. Опыт применения ИКТ средств в образовательном процессе показывает, что применение информационно-коммуникационных технологий в учебной практике побуждает студентов к познавательной деятельности и формирует их личностные качества (творчество, самостоятельность), создает условия роста, успеха, самопознания личности. Самостоятельное создание презентаций к занятию, поиск материалов в Интернете по экономическим вопросам способствуют лучшему усвоению учебного материала [21–25]. Такие занятия позволяют показать связь предметов, учат применять на практике теоретические навыки работы на компьютере, активизируют умственную деятельность студента, стимулируют их к самостоятельному приобретению знаний.

Таким образом, можно отметить, что использование на занятиях ИКТ, привлечение студентов к активной познавательной деятельности создает необходимые условия для формирования ключевых компетенций у бакалавров экономического образования.

В ходе экспериментальной работы нами были определены критерии сформированности ИКТ-компетентности у бакалавров экономического образования [10, с. 45–47]:

1) умение эффективно решать собственные учебно-образовательные задачи с использованием средств информационно-коммуникационных технологий, связанное с появлением нового, более продуктивного педагогического инструментария, соответствующего современному информационному обществу;

2) готовность обучаемых к освоению новых программных средств в связи с непрерывным процессом их модернизации и обновления;

3) умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности.

В качестве измеряемых показателей ИКТ-компетентности студентов были избраны следующие:

- умение находить, передавать и продуцировать учебную информацию с использованием средств ИКТ;
- способность использовать преимущества средств ИКТ при освоении вузовских дисциплин;
- уровень активности использования средств информационно-коммуникационной образовательной среды;
- способность создания и ведения базы данных учебно-методических материалов;
- знание различных видов электронных образовательных ресурсов (ЭОР), предназначенных для экономистов;
- готовность и способность разрабатывать некоторые виды ЭОР;
- способность осваивать новые программные продукты, приспосабливать их функции к решению профессиональных задач;
- способность оценить качество и репрезентативность программного продукта.

Уровень сформированности ИКТ-компетентности бакалавров определялся по следующим показателям:

- выполнение контрольного задания;
- экспертная оценка преподавателей;
- анкетирование студентов;
- тестовая оценка знаний;

- оценка междисциплинарных учебно-методических проектов;
- выполнение контрольного задания;
- наблюдение за выполнением студентами лабораторных работ;
- рейтинговая оценка самостоятельной работы студента и др.

Выводы исследования и перспективы развития ИКТ в вузе. Анкетирование, проведенное среди студентов, преподавателей на предмет использования информационно-коммуникационных технологий в обучении показало, что самым большим препятствием на пути внедрения ИКТ, во-первых, стало непонимание возможностей современных образовательных технологий. Во-вторых, многие преподаватели, не осознавая того, какие преимущества дают информационно-коммуникационные технологии обучения, рассматривают их как опасного конкурента традиционной модели обучения. В некотором смысле их опасения обоснованы, так как те, кто начинают эффективно использовать ИКТ, уже не вернутся обратно к чисто традиционной форме обучения.

Можно отметить и другие важные, связанные с перечисленными проблемы: низкий уровень информационной культуры у преподавателей (недостаточно навыков и системности в работе с информационными технологиями, особенно у старшего поколения), слабое знание передовых методик и практик, устаревшая система мотивации преподавателей, слабая конкурентная среда.

Самым главным результатом массового внедрения ИКТ стало то, что появилась достаточно большая группа активных преподавателей, которым ИКТ помогли организовать эффективную работу со студентами и которые научились применять информационно-коммуникационные технологии для организации самостоятельной работы студентов, которая согласно учебным планам занимает 40–50 % учебной нагрузки, что неизбежно привело к формированию ИКТ-компетенций обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/8.
2. Никитина Ю.А. Формирование ИКТ-компетентности будущих бакалавров экономического образования. URL: kpinfo.org/activities/research/conferences/conference-internet-2013-april/78-problemy-i-perspektivy-razvitiya-obrazovaniya-v-sovremennom-mire/503-1-20.
3. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / под ред. А.А. Орлова, В.В. Грачева. Тула: Изд-во ТГПУ, 2012. 261 с.
4. Тимошкина Н.В., Камболова И.Т. Вопросы формирования информационной культуры специалистов в системе профессионального образования // Педагогическая деятельность в режиме инноваций: концепции, подходы, технологии : науч.-метод. сборник. Вып. I. Чебоксары: INet, 2015. С. 137–140.
5. Кочисов В.К., Гогицаева О.У., Тимошкина Н.В. Роль дистанционного обучения в изменении способов и приемов образовательного процесса в вузе // Образовательные технологии и общество. 2015. № 18-1. С. 395–407.
6. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / под ред. А.А. Орлова. Тула: Изд-во ТГПУ, 2012. 192 с.
7. Гриншкун В.В., Григорьев С.Г. Образовательные электронные издания и ресурсы. Курск: КГУ, 2006. 98 с.
8. Коростелев А.А. Современные подходы к моделированию технологии аналитической деятельности // Вектор науки Тольяттинского

- государственного университета. 2013. № 1. С. 334–337.
9. Никитина Ю.А. Формирование икт-компетентности будущих бакалавров экономического образования. URL: kpinfo.org/activities/research/conferences/conference-internet-2013-april/78-problemy-i-perspektivy-razvitiya-obrazovaniya-v-sovremennom-mire/503-1-20.
 10. Тимошкина Н.В., Цаллагова А.Х., Тимофеева А.В. Проектирование электронных учебных материалов как средство развития информационной компетентности будущих педагогов // Перспективные формы, методы и приемы организации учебно-воспитательного процесса: из опыта работы : материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конференции. Чебоксары: INet, 2014. С. 45–47.
 11. Тимошкина Н.В. Современные модели усвоения знаний с применением средств компьютерных технологий // Современный урок: новые подходы к организации: междунар. дистанционные метод. чтения. Чебоксары: INet, 2014. С. 77–79.
 12. Гогицаева О.У., Кочисов В.К., Тимошкина Н.В. Использование дистанционных образовательных технологий в вузе // В мире научных открытий. 2014. № 11. С. 143–160.
 13. Тимошкина Н.В., Еманова А.С. Интернет-ресурсы в формировании информационной компетентности будущего педагога // ПМНО: Поиск. Мастерство. Новаторство. Опыт : материалы Всерос. науч.-практ. конференции. Владикавказ, 2013. С. 167–171.
 14. Александров Г.Н., Иванкова Н.И., Тимошкина Н.В., Чшиева Т.Л. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании // Образовательные технологии и общество. 2000. Т. 3. № 2. С. 134–149.
 15. Гогицаева О.У., Кочисов В.К. Роль дистанционного образования в современных условиях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 10–12.
 16. Бекоева М.И. Формирование профессиональной компетентности магистранта – будущего педагога на основе практико-ориентированного подхода // Nauka-Rastudent.ru. 2015. № 3. С. 13.
 17. Бекоева М.И., Кокаева Ф.А., Кубанцева Г.С. Аудиовизуальные технологии обучения как средство повышения качества педагогического образования // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. 2011. № 1. С. 30–33.
 18. Бекоева М.И. Модульно-компетентностный подход к подготовке специалистов в Северо-Осетинском государственном университете им. К.Л. Хетагурова // Школа будущего. 2013. № 3. С. 98–103.
 19. Бекоева М.И. Интеграция европейских образовательных систем как основа развития международного образовательного пространства // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2012. № 5. С. 191–196.
 20. Коростелев А.А., Комар Т.В. Управление информационными потоками в аналитической деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 42–45.
 21. Шкиль О.С. Профессиональная компетентность дизайнеров в решении профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 137–140.
 22. Бутахина Л.А. Использование информационно-образовательных технологий при обучении студентов экономических направлений (на примере английского языка) // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2014. № 3 (35). С. 136–141.
 23. Замара Е.В. Информационно-технологическая компетентность личности в условиях современного среднего профессионального образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 29–31.
 24. Сальников И.И. Информационные технологии в вузовской науке на современном этапе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 10 (14). С. 10–12.
 25. Сидакова Н.В. Презентация как одна из форм интерактивного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 143–145.

THE FORMATION OF THE ICT COMPETENCE OF BACHELORS OF ECONOMICS AT UNIVERSITY

© 2015

N.V. Timoshkina, candidate of pedagogical sciences, assistant professor
of the chair of primary and pre-school education

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

N.A. Czgoeva, assistant of the chair of information systems in the economy

North Caucasian Institute of Mining and Metallurgy (State Technological University), Vladikavkaz (Russia)

Abstract. One of the priorities of the higher education system is to prepare competitive specialist, professional with a high level of competence in the economic sphere, the ability to productively use information and communication technologies in professional activity. For the successful formation of the ICT competence of bachelors of Economics at University it is necessary to define the criteria for the development of ICT competence among which we found the following: the ability to effectively manage their own educational objectives with the use of information and communication technologies; the willingness of trainees to master new software in connection with a continuous process of modernization and renewal; the ability to use means of information and communication technologies in professional activity.

Indicators of ICT competence of students may be: the ability to find, share and produce educational information using ICT tools; the ability to use the advantages of ICT in the development of University disciplines; the activity level of use of information and communication educational environment; ability to establish and maintain a database of teaching materials; knowledge of different types of electronic educational resources intended for economists; the willingness and ability to develop certain types of ESM; the ability to learn new software, to adapt their functions to the solution of professional problems; the ability to evaluate the quality and representativeness of the software product.

Keywords: higher education, ICT competence, bachelor of Economics, criteria, indicators, levels of development of ICT competence.

СТУДЕНТ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА:
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ

© 2015

Л.В. Фалеева, доктор педагогических наук

Кировский филиал Московского гуманитарно-экономического института, Киров (Россия)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы происходящих изменений в воспитательной системе вузов и социально-культурном портрете студента. Дается характеристика образовательного пространства вуза, его потенциала и важности возрождения общественных и культурных организаций с целью повышения общей культуры студентов. Подтверждением этого факта стали недавно принятые документы на уровне правительства. Наблюдается снижение общей культуры личности студента. Ведущим фактором в изменении этой ситуации является образовательная среда учебного заведения. Для улучшения социально-культурного контекста образовательной среды вуза предлагается решить ряд стратегических задач в нескольких областях: осуществление учебного процесса; организация быта, досуга и отдыха; художественное и научно-техническое творчество; развитие физической культуры и спорта; формирование здорового образа жизни.

Ключевые слова: студент, образовательная среда, социокультурный контекст, культура личности.

Постановка проблемы. Радикальные преобразования (политические, экономические, социальные) и глобальная информатизация общества (сеть Интернет, виртуальное общение, дистанционные технологии), произошедшие в нашей стране за последние два десятилетия, не могли не сказаться на мировоззрении российских студентов, их культуре. В течение короткого периода времени в обществе наблюдался сначала спад интереса к образованию, а затем повышенный интерес к нему, однако, не способствовавший повышению общей культуры. В политике государства неоднократно подчеркивалась важность формирования личностной культуры, умеющей активно адаптироваться к социальной среде, что позволяет достичь высоких результатов во всех сферах жизни: чем образованнее человек, чем выше уровень его культуры, тем он свободнее в суждениях, тем он самостоятельнее в своих позициях. Следовательно, важной проблемой становится формирование культуры личности современных студентов.

Анализ практики работы со студентами вузов Поволжского региона и социологические данные показали, что студенты недооценивают значение и роль культуры в условиях отсутствия массовых общественных молодежных организаций (таких, какими были в СССР ВЛКСМ, ДСО и др.), осуществляющих деятельностный досуг и социализирующее обучение молодежи. В результате в настоящее время отмечается: пассивность студентов к самоизменению и самоприспособлению к социальной среде; невысокий уровень профессиональной мотивации к успеху; недостаточность знаний о личностной культуре и непонимание ее значимости; несформированные умения и навыки самоуправления; неадекватная оценка результатов своей деятельности и деятельности других. На фоне повсеместной компьютеризации и увлечения социальными сетями в Интернете молодежь теряет социальные ориентиры и качества, необходимые для полноценной социализации личности. Таким образом, важным направлением в изучении структуры социализации на современном этапе становится формирование общей культуры студентов в образовательном пространстве вуза [1].

Оптимизация общей культуры студентов является необходимым условием совершенствования педагогического процесса в соответствии с требованиями высшей школы. Эти идеи нашли отражение в важнейших нормативно-правовых документах, определяющих образовательную политику Российской Федерации: «Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 г.», «Концепция модернизации российского образования на период до 2015 г.», «Федеральная целевая программа развития образования на 2010–2015 гг.». В новом законе об образовании, вступившем в силу с 01.09.2013, идеи о создании условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в

интересах человека, семьи, общества и государства законодательно подтверждены.

Цель исследования. Анализ теоретико-методических аспектов социально-культурного контекста образовательной среды вуза и личностной культуры студента.

Методы исследования. В ходе исследования применялись аналитико-синтетическое рассмотрение научных публикаций и нормативных документов; логические методы анализа понятий (интерпретация, сопоставление, операциональное определение, конкретизация, обобщение, идеализация и экстраполяция, анализ, синтез, универсализация и унификация, трансформация и преобразование); метод целенаправленного конструирования системы новых теоретических представлений; метод аналогий; моделирование.

Содержание исследования. Как известно, ведущим принципом функционирования системы высшего образования является обеспечение деятельности вузов как особого социокультурного института, призванного способствовать удовлетворению интересов и потребностей студентов, развитию их способностей в духовном, нравственно-гуманистическом и профессиональном отношении. Для реализации новых гуманистических целей в высшей школе необходимо осуществлять целенаправленные педагогические, культурно-воспитательные, организационные и материально-технические меры, что создает возможность спрогнозировать новую гуманистическую систему обучения и воспитания студенчества как целостного социального организма, интегрирующего основные компоненты образовательной системы (цели, субъекты, объекты, сферы жизнедеятельности). В этом случае вуз может стать не только центром подготовки профессионалов, что является важнейшим аспектом его деятельности [1], но и широким культурно-образовательным и культурно-нравственным пространством, где преобладают гуманистически-нравственные ценности.

Высшее образование XXI века более чем когда-либо призвано формировать личность с высокой культурой, гуманистическими воззрениями, творца, осознавшего смысл глобальной этики и ответственности как важных норм нового гуманизма в едином и целостном мире. Решение этих задач зависит не только от содержания образования, применяемых технологий обучения и воспитания, но и от внешних факторов, формирующих среду функционирования высшей школы, жизнедеятельности коллективов как на макро-, так и на микроуровнях. Так, благоприятная среда создает возможность для творческой деятельности, свободного развития студента и преподавателя как основных субъектов педагогического процесса.

Изучение среды жизнедеятельности с той или иной точки зрения проводилось и проводится в рамках различных наук: философии, этики, педагогики, психологии, социологии, экологии и т. д. В частности, социология предлагает несколько возможных подходов к данной

проблеме. В зарубежной социологии широкое распространение получили теории социальной экологии (инвайроментализм), изучающей закономерности и формы взаимодействия общества со средой обитания, многообразие связей социальных изменений с изменениями в жизнеобеспечивающих материальных предпосылках социальных процессов.

В прикладной социологии среда рассматривается в рамках социальной микросреды – объективной социальной реальности, представляющей собой совокупность материальных, политических, идеологических и социально-психологических факторов, непосредственно взаимодействующих с личностью в процессе ее жизнедеятельности и оказывающих на нее активное влияние. Микросреда при этом является специфическим проявлением общей социальной среды (макросреды) и одним из составных элементов системы «макросреда – микросреда – личность». Это значит, что процесс взаимодействия общества и индивида идет не прямо, а через непосредственный круг общения, через приобретенный индивидуальный опыт. Следовательно, социальная микросреда выступает как опосредующее звено между обществом и индивидом [2].

Итак, исходя из социально-психологических позиций, при организации воспитательной работы в вузе следует ориентироваться на социальное окружение, которое включает все общество, формы и виды отношений, характерные для него в данном периоде (макросреда), а также прямые и непосредственные контакты с учебным коллективом, семейным и дружеским (в том числе референтным) окружением (микросреда). Обе сферы воздействия выступают в различных ролях, ведущими из которых являются формирующая, контролирующая, психотерапевтическая, социотехническая. Они формируют взгляды, установки, отношения человека с социальной средой, коллективами и отдельными личностями.

Для осуществления гуманитаризации образования в российских вузах необходимо, по мнению ученых и практиков, решить ряд стратегических задач, одной из которых является создание гуманитарной среды как непременного условия эффективного функционирования учебного заведения. Для этого требуется комплексное решение взаимосвязанных проблем: осуществление учебного процесса; организации быта, досуга и отдыха; художественного и научно-технического творчества; развития физической культуры и спорта; формирования здорового образа жизни. Важнейшими направлениями формирования образовательной среды являются также создание комфортного социально-психологического климата, атмосферы доверия и творчества, реализация идеи педагогики сотрудничества и гуманизма.

Наряду с общевузовской средой, включающей все направления деятельности педагогической системы, важно иметь соответствующую материально-техническую инфраструктуру. Социокультурная среда как часть общевузовской среды, в свою очередь, обеспечивает гуманистическую направленность формирования духовного мира личности, базирующегося на мировоззренческом гуманитарном знании и гуманистических ценностях личности.

Одной из важнейших функций системы высшего образования является культурно-образовательная направленность. П.А. Флоренский писал о том, что культура – это среда, растягивающая и питающая личность. Культура целостна по своей природе, и поэтому именно она как в общечеловеческих, так и в национальных рамках создает объективную основу для единства общества и личности, целостности деятельности человека и духовно-нравственных позиций общества [3]. В связи с этим воссоздание значимости культуры, ее «культы» предоставляет и объективную и субъективную возможность преодоления односторонности в развитии личности. Развивающийся в вузах процесс гуманитаризации создает условия для наиболее полного включения образования в целостную

культуру общества, что способствует получению студентами методологических знаний в области философии, культурологии, теории и истории культуры и т. д.

Восстановление значимости культуры, освоение ее содержания, насыщение преподавания социально-гуманитарных, естественных и специальных наук знаниями из области общемировой и национальной культуры составляет основу для культурного и интеллектуального развития личности и содержания культурно-образовательной направленности взаимодействия существующей в вузе гуманитарной среды и гуманитарного образования.

Мировоззренческое и культурно-образовательное направления взаимодействия гуманитарного образования и образовательной среды реализуются в практике учебно-воспитательного процесса российских вузов через определенный познавательный-информационный, коммуникативный, социально-психологический механизм. Общим фоном, на котором разворачивается его реализация, является конкретная деятельность преподавателя и соответствующих вузовских структур. В этом процессе большая роль, по мнению А.В. Мудрика, принадлежит личности преподавателя, который выступает основным субъектом коммуникативного механизма взаимодействия образовательной среды и гуманитарного образования. Педагогическое общение, основанное на взаимодействии систем «преподаватель – студент» и «преподаватель – студенческий коллектив», нуждается в особой культуре общения и благоприятном микроклимате. Коммуникативные межличностные отношения внутри этих систем более чем где-либо должны иметь гуманистический характер, ибо эта сфера деятельности требует не просто общения, но и знания особенностей развития личности, ее потребностей, интересов, стремлений и целей, а также взаимной психологической расположенности обучаемого и педагога. Именно поэтому культура общения как составная часть общей культуры является частью и культурно-образовательного пространства, в котором реализуется взаимодействие образовательной среды и гуманитарного образования [4].

Образовательная среда российских вузов может стать воспитывающей, если осуществить обновление воспитательной системы по применению потенциальных возможностей взаимодействия образовательной среды и гуманитарного образования. При этом надо помнить о том, что воспитательное влияние на студенческую молодежь, формирование ее мировоззрения, духовно-нравственных ценностей, общей культуры будет эффективным, если учитывать социально-психологические особенности студенчества.

К особенностям данной социальной группы в настоящее время следует отнести изменение идеологии личности, ее ценностно-мировоззренческих ориентаций. Это связано, прежде всего, с тем, что современное студенчество как часть нашего общества переживает и отражает те же специфические противоречия и трудности, что и страна в целом, развивающаяся в нынешних условиях.

Специфика личности молодого человека проявляется в том, что у определенной части студенческой молодежи на первый план выдвигаются экономические мотивы и стимулы его жизнедеятельности. Поэтому взаимоотношения в обществе – деловые, личные, общественные – зачастую рассматриваются через призму материального интереса.

Важнейшим показателем организации образовательной среды вуза должен выступать мотивационный блок, интегрирующий механизмы духовного мира личности. Личные мотивы побуждают молодого человека к деятельности и общению. Среди наиболее активных стимуляторов возникновения таких мотивов и выступают психологическое воздействие социальной среды, потребность в знаниях, личность преподавателя и благоприятные материально-вещественные условия. Эта совокупность, считает Ю.С. Мануйлов, способна не только

обеспечить достаточно высокий уровень социализации, но и создать для нее социально-психологические условия. В противном случае процесс социализации не может быть реализован в степени, удовлетворяющей общество: не в полной мере формируется индивидуальность личности, ее уникальность, обогащающая внутренний мир [5].

Таким образом, в процессе социализации личности осуществляется взаимодействие социальной среды (в данном случае образовательной), гуманитарных, естественных и специальных знаний, эмоций и чувств, суждений и поступков [6-11]. Студенческая молодежь в процессе социализации входит в определенную систему общения, приобретает умение ориентироваться в жизненном пространстве, в приоритетах, практической деятельности [12-20].

Результаты и их обсуждение. При разработке модели образовательной среды вуза в социально-культурном контексте мы исходили из следующих положений:

- в современных политических и социально-экономических условиях общественного развития важной предпосылкой возрождения гуманистического начала в образовании и культуре становится гуманизация всего образовательно-культурного процесса. На первый план выдвигается задача подготовки специалиста, носителя современной культуры, где профессиональная подготовленность является лишь гранью его целостного бытия;
- развитие общемировой тенденции гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса ставит задачу научно-практического обоснования создания образовательной среды и изучения ее влияния на формирование специалиста XXI века.

Разрабатывая проект модели образовательной среды конкретного высшего учебного заведения, мы придерживались следующих целей:

- внедрить типовую модель образовательной среды вуза, имеющую гуманистическую направленность и соответствующую требованиям цивилизованного общества к условиям обучения и жизнедеятельности студентов в вузах, принципам гуманизации российского общества, гуманитаризации высшего образования и модели современного специалиста высшей квалификации;
- определить систему показателей и требований к образовательной среде, обеспечивающей благоприятные условия и комфортность для удовлетворения профессиональных, учебных, культурных, бытовых и досуговых потребностей студентов и преподавателей.

Выводы. Таким образом, образовательная среда вуза представляет собой часть вузовской среды и направлена на удовлетворение потребностей и интересов личности в соответствии с общечеловеческими и национальными ценностями. Образовательная среда при этом выступает как совокупность элементов, воздействующих на процесс гуманитарного образования и характеризуемых гуманистической направленностью, включая материальный и духовный компоненты социокультурной сферы и другие элементы микросреды вуза.

В процессе подготовки специалиста влияние образовательной среды проявляется в следующих аспектах:

- мировоззренческом – как освоение гуманитарных идеалов и ценностей;
- мотивационном – как создание положительной установки на освоение профессионально-образовательной программы подготовки специалиста, развитие своих способностей и общекультурной социализации;
- в плане социализации личности – как освоение социально значимой информации и технологии деятельности в различных сферах социокультурного бытия (политической, культурно-досуговой, семейно-бытовой и др.);

- в формировании гражданских качеств, развитии способностей и творческого потенциала личности.

Общей целевой направленностью образовательной среды является ее воздействие на личность в интересах формирования гуманитарной культуры специалиста, включающей в себя не только гуманитарное знание, но и соответствующие способности, их применение в профессионально- и социально-значимых сферах деятельности и в самоорганизации своей жизненной стратегии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Платонова Р.И., Воронов В.В. Технологии обучения: от уточнения понятий к практике // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2015. № 1. С. 162–166.
2. Фалеева Л.В. Формирование организационной культуры студентов как фактор социализации личности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2014. 41 с.
3. Флоренский П.А. Сочинения. Т. 1–2. М.: Правда, 1990.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика. 3-е изд. М.: Академия, 2000. 200 с.
5. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 193 с.
6. Лякишева А.В. Роль неформального образования молодежи в процессе социализации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 21-23.
7. Плетминцев В.В. Педагогическое обеспечение профессиональной социализации студентов колледжа // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 2. № 11 (15). С. 104-108.
8. Криводонова Ю.Е. Психолого-педагогические особенности освоения информационных технологий людей с нарушением зрения в процессе социализации // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 16-18.
9. Метелева Л.А. К вопросу о взаимосвязи социализации и формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 49-51.
10. Кольванова Л.А., Носова Т.М. Социализация в процессе профессиональной подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья по зрению // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 54-57.
11. Парменов А.А. О проблемах социализации и морального выбора личности в современном обществе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 35-39.
12. Иванова Т.Н. Социально-профессиональное ориентирование современной российской молодежи: структурный анализ // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 11-15.
13. Филиогло Л.Д. Президентивный аспект деятельности молодежных инициативных групп в социальной среде // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 128-131.
14. Горбачева Н.Б. Изучение молодежи в социологическом аспекте // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 57-60.
15. Иванова Т.Н. Конструирование региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности и занятости молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 25-27.
16. Леонидова Г.В., Устинова К.А. Образовательный потенциал молодежи как ресурс модернизации // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 4 (28). С. 172-178.
17. Холомина О.А., Курилова А.А. Молодежный парламент как механизм формирования резерва управленческих кадров // Балтийский гуманитарный журнал.

2014. № 3. С. 96-98.
18. Иванова Т.Н. О структурных элементах социально-трудовой мобильности молодежи на рынке труда // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 15-18.
19. Филиогло Л.Д., Власенко И.А. Особенности формирования молодёжного сообщества // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 113-116.
20. Иванова Т.Н. Теоретико-методологические подходы к изучению социально-трудовой мобильности и профессиональной ориентации молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 28-30.

STUDENT AND HIGHER EDUCATIONAL ENVIRONMENT: SOCIO-CULTURAL CONTEXT
© 2015

*L.V. Faleeva, doctor of pedagogical sciences
Kirov branch of the Moscow Humanitarian-Economic Institute, Kirov (Russia)*

Abstract. The article deals with the changes taking place in the educational system of universities and the socio-cultural portrait of the student. The characteristic of the educational space of the university, its potential and the importance of the revival of social and cultural organizations in order to improve the general culture of the students. Proof of this fact have recently received documents on the level of government.

There is a decrease in the overall culture of the individual student. The leading factor in changing this situation is the educational environment of the institution. To improve the socio-cultural context of the educational environment of the university are invited to solve a number of strategic objectives in several areas: the implementation of the educational process; organization of everyday life, leisure and recreation; artistic and scientific creativity; the development of physical culture and sports; promoting a healthy lifestyle.

Keywords: students, educational environment, social and cultural context, the culture of the individual.

УДК 378.14

**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ**

© 2015

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

Аннотация. В последнее время все более востребованной у населения становится заочная форма обучения по причине ее экономической эффективности и доступности для широких социальных слоев. Однако спорным остается вопрос о качестве подготовки студентов данной формы обучения. Решение проблемы повышения качества подготовки студентов заочного обучения возможно путем внедрения инновационных методов и технологий обучения. Авторы статьи считают целесообразным использование следующих инноваций: технологии дистанционного обучения и рейтинговой системы оценки знаний студентов. Преподавателями разработан образовательный ресурс по дисциплине «Химия» для студентов заочной формы обучения, который позволяет более эффективно организовать учебный процесс и повысить качество обучения. Учебный курс разработан как комплексное средство, сочетающее в себе теоретическую, практическую и контролируемую части, он позволяет осуществлять непрерывный дидактический цикл и учитывает психолого-педагогические особенности заочного обучения. Охарактеризованы особенности подготовки студентов к работе в режиме рейтингового оценивания. Сделан вывод о том, что внедрение в учебный процесс инноваций способствует повышению мотивации, повышает качество образования и позволяет каждому студенту в зависимости от уровня подготовки, целей, способностей выбирать индивидуальную траекторию обучения.

Ключевые слова: заочное обучение, качество подготовки студентов, учебный процесс, инновации, технологии дистанционного обучения, рейтинговая система оценки знаний студентов.

В настоящее время образование играет ключевую роль в решении насущных задач развития общества, так как темп роста конкурентоспособности страны зависит от ее способности быстро адаптироваться к условиям международной конкуренции, что становится важнейшим фактором успешного и устойчивого развития. Именно система образования предоставляет широкие возможности для создания интеллектуального потенциала государства и развития личности каждого человека.

В России представлены широкие возможности для получения образования, но в последнее время становится все более востребованной у населения заочная форма обучения по причине ее экономической эффективности и доступности для широких социальных слоев. Однако спорным остается вопрос о качестве подготовки студентов данной формы обучения [1–3].

Считаем, что решение проблемы повышения качества подготовки студентов заочного обучения возможно путем внедрения инновационных методов и технологий обучения, а также путем активизации самостоятельной работы студентов, которую рассматривают как «...главный резерв повышения эффективности подготовки специалистов» [4; 5].

В сфере профессионального образования внедряется большое число различных инноваций. Анализ научно-методической литературы по исследуемой проблеме позволил выявить два основных направления инновационных преобразований в образовательном процессе подготовки студентов. Первое – модернизация традиционного обучения, второе – инновационный подход к учебному процессу, направленный на развитие у обучающихся возможностей осваивать новый опыт на основе развития творческого мышления, опыта учебно-исследовательской деятельности, что способствует развитию личности и подготовке компетентного специалиста [6].

Многолетний опыт работы авторов в системе высшего профессионального образования позволил отметить, что в техническом университете при обучении студентов заочного обучения используется широкий спектр традиционных образовательных педагогических технологий и методов, однако для повышения качества подготовки кадров необходимы инновации.

Считаем целесообразным использование следующих инноваций:

- технологии дистанционного обучения [8];
- технологии рейтинговой системы оценки знаний

студентов, позволяющей эффективно оценивать результаты образовательной деятельности и значительно повысить мотивацию учения [9–11].

Технологии дистанционного обучения (ДО). Использование технологий ДО позволяет обучающимся не только приобрести новые информационные компетенции, необходимые каждому профессионалу для успешного функционирования в любой деятельности, но и пополнить перечень навыков и компетенций, относящихся к социально значимым, определяющим дальнейшую успешность человека во всех сферах его жизнедеятельности, а также стать активным субъектом образовательного процесса [12]. Наиболее существенными в этом списке являются следующие:

- умение принимать решения, делать осознанный выбор и нести за него ответственность;
- умение самостоятельно планировать деятельность;
- умение эффективно организовывать деятельность, ориентируя ее на конечный результат;
- умение работать в информационном пространстве: отбирать информацию в соответствии с темой, структурировать ее и использовать адекватно поставленной задаче;
- навык презентации результатов деятельности с использованием различных информационных технологий;
- навык рефлексии, способствующий успешному функционированию субъекта в любой деятельности;
- навык самообразования.

В настоящее время востребованными становятся электронные учебные курсы, позволяющие студентам без отрыва от производства изучать основные образовательные программы по направлениям подготовки. Если курс предназначен действительно для обучения, т. е. для взаимодействия преподавателя и обучаемого, то, соответственно, и требования к организации такого курса, принципы отбора и структурирования материала определяются особенностями этого взаимодействия. Если курс предназначен для самообразования (а таких курсов на серверах Internet подавляющее большинство), то отбор материала и его структурирование и организация будут существенно иные [13]. При этом, с одной стороны, необходимо учитывать общедидактические принципы создания обучающих курсов, требования, диктуемые психологическими особенностями восприятия информации с экрана и на печатной основе (поскольку любой текст может быть выведен с помощью принтера на бумагу), эргономические требования; а с другой, максимально использовать возможности, которые предоставляют программные средства телекоммуникационной сети и современных информационных технологий.

Среди множества электронных форм представления учебных материалов, основанных на компьютерных средствах, наиболее важными являются интерактивные мультимедиа курсы и интерактивные измерительные материалы [13; 14].

В техническом университете предмет «Химия» относится к общеобразовательной дисциплине, читаемой практически всем студентам первого курса как гуманитарного, так и технического профиля очной и заочной формы обучения. Учебные программы для студентов-заочников включают часы, отводимые на проведение нескольких видов аудиторных и внеаудиторных занятий: лекции, лабораторные занятия, самостоятельная работа, подготовка к экзамену, причем доля часов, отводимых на самостоятельную работу, составляет 84 %. Поэтому считаем, что в этих условиях для организации качественного учебного процесса необходимо использовать технологии дистанционного обучения, позволяющие корректировать самостоятельное прохождение курсов и учебных модулей.

Преподавателями кафедры химии МГТУ им. Г.И. Носова разработан образовательный ресурс по дисциплине «Химия» для студентов заочной формы обуче-

ния, который позволяет более эффективно организовать учебный процесс и повысить качество обучения.

Учебный курс разработан как комплексное средство, сочетающее в себе теоретическую, практическую и контролируемую части; он позволяет осуществлять непрерывный дидактический цикл и учитывает психолого-педагогические особенности заочного обучения.

Технология рейтинговой системы оценки знаний студентов. Традиционно отечественная система заочного профессионального обучения представляет собой сочетание аудиторных занятий в период установочной сессии и самостоятельной работы в межсессионный период. Основной отличительной особенностью заочной подготовки является преобладание самостоятельной работы студентов над аудиторными занятиями [1].

Разрабатывая основные положения рейтингового оценивания, мы исходили из следующего определения рейтинга: это индивидуальный численный показатель интегральной оценки качества подготовки студента по предмету или по ряду предметов, который представляет собой сумму баллов, набранную студентом за определенные виды деятельности, за определенный промежуток, по определенным правилам [15; 16].

Анализ литературных источников и диссертационных исследований по рейтинговым системам оценивания [17–22] позволил выделить пять взаимосвязанных основных функций разрабатываемого процесса: диагностическую, обучающую, воспитывающую, развивающую, организационную.

Для реализации выделенных функций необходимо организовать процесс рейтинговой системы оценки качества подготовки студентов на основе ряда общих методологических подходов: личностно-деятельностного подхода, системного подхода, синергетического подхода, а также с использованием специфических дидактических принципов.

Специфическими являются следующие принципы: принцип активности, который предполагает нацеленность на формирование активной личности обучающегося, развитие у него творческого мышления, интеллектуальных способностей; принцип доступности, включающий разработку разноуровневой системы заданий, обеспечивающей доступность и учет интересов всех контингентов студентов; принцип поощрения – оценку любой учебной деятельности, выполняемой студентом, соответствующим количеством баллов, отсутствием прямых наказаний при условии жесткой зависимости набранной суммы баллов с приобретаемыми или утрачиваемыми студентом преимуществами; принцип информированности – знание студентом всех условий рейтинговой оценки на семестр и постоянное информирование обучающихся о количестве набранных баллов [15; 23].

Рассмотрим методику реализации рейтинговой системы оценки качества знаний студентов заочной формы обучения.

Максимальный рейтинговый показатель по предмету приравнивается к 100 % и составляет 100 баллов. По окончании учебного периода вычисляется предварительный рейтинг по дисциплине. Студенты могут получить итоговые оценки без заключительного контроля (экзамена, зачета) при следующих условиях: зачтено – рейтинг равен или более 50 %; хорошо – 75–84,99 %; отлично – 85 % и более. При рейтинге менее 35 % студенту сразу выставляется неудовлетворительная оценка по курсу. Обучающиеся, не получившие автоматически итоговую оценку, выходят на заключительный контроль – экзамен или зачет.

По каждой дисциплине преподаватель самостоятельно разрабатывает подробный график учебного процесса, определяет виды самостоятельной работы студентов и оценивает баллами, отражая это в рабочей программе учебной дисциплины, которая входит в комплект выдаваемых каждому студенту организационно-методических и структурных материалов [24].

Методика разработки графика учебного процесса должна быть следующей. Весь курс дисциплины разбивается на учебные модули. 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, который выдается им в период установочной сессии. В плане-графике указаны все виды аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, указаны баллы и сроки выполнения. Большая часть нагрузки запланирована на период сессии, а меньшая – межэкзаменационный период (индивидуальная домашняя работа).

Все контрольные мероприятия должны выполняться в сроки, предусмотренные планом-графиком. Студент, пропустивший контрольное мероприятие по уважительной причине, имеет право на его повторное выполнение в течение сессии или в межэкзаменационный период на консультациях. Студент, по неуважительной причине пропустивший контрольное мероприятие, получает за него ноль баллов.

Таким образом, проведенное исследование показало, что образовательный процесс для студентов заочной формы обучения существенно отличается от дневной формы, поэтому необходимы инновационные технологии, методы и дидактические приемы, способствующие повышению качества обучения. Наиболее эффективными являются технологии дистанционного обучения и рейтинговая система оценивания учебных достижений, которые стимулируют студентов работать систематически во время установочной сессии и в межэкзаменационный период, способствуют повышению мотивации, а также позволяют обучающимся в зависимости от уровня подготовки, целей, способностей выбирать индивидуальную траекторию обучения, что значительно повышает качество профессиональной подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шиляева В.И. Заочное высшее профессиональное образование в малых городах в условиях перехода к рыночным отношениям // Вестник Удмуртского университета. Социология и философия. 2006. № 3. С. 82–87.
2. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах). М.: Педагогическое общество России, 2002. 352 с.
3. Ершова О.В., Мишурина О.А. Качество образования в техническом университете как педагогическая проблема // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4. С. 49–52.
4. Юшко Г.Н. Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения : дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2000. 164 с.
5. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. М.: Педагогическое общество России, 2004. 112 с.
6. Чупрова Л.В. К вопросу об инновационных методах обучения в вузе // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 23. С. 32–35.
7. Дистанционное обучение / под ред. Е.С. Полат. М.: Владос, 1998. 190 с.
8. Домрачев В.Г. Дистанционное обучение: возможности и перспективы // Высшее образование в России. 1994. № 3. С. 10–12.
9. Бука Э.С., Карпов Г.П., Нургалеев В.С. Психолого-педагогические аспекты реализации рейтинговой системы в оценке качества образования студентов // Рейтинговая система оценки успеваемости студентов: Проблемы и перспективы : материалы семинара. Владивосток: ВГУЭС, 2003. С. 30–33.
10. 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.
11. Латышева В.В. Опыт применения рейтинговой системы в техническом вузе // Социс: Социологические исследования. 2001. № 10. С. 134–136.
12. Муллина Э.Р. Использование дистанционных технологий в системе подготовки студентов очной формы обучения // Успехи современного естествознания. 2014. № 12-3. С. 274–278.
13. Полат Е.С. Дистанционное обучение: организационные и педагогические аспекты // ИНФО. 1996. № 3. С. 22–30.
14. Шудегов В.Е. Роль дистанционных образовательных технологий в современной системе образования // Телекоммуникации и информатизация образования. 2005. № 4. С. 10–11.
15. Ершова О.В. Рейтинговая система как фактор оценки качества химической подготовки студентов технического университета : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009. 24 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. С. 275–279.
17. Исмагилова Э.Ф. Тестовая форма оценивания учебных достижений в современном образовании: преимущества и недостатки // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 59-60.
18. Таранцева К.Р., Моисеев В.Б., Пятирублевый Л.Г. Структура теории образовательного тестирования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 153-158.
19. Артамонова Е.В. Современное оценивание образовательных результатов в профессиональном образовании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 1 (27). С. 198-200.
20. Исмагилова Э.Ф. Анализ оценочных систем и оценочных шкал, используемых в России и в общей мировой практике // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 74-76.
21. Бахарев Н.П., Драгунова Е.А. Методика активного индивидуализированного обучения на основе многошаговых задач тестов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 53-56.
22. Гаврилова М.И. Критериально - ориентированные тесты в педагогической диагностики для определения системности знания у бакалавров пищевых производств // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 24-26.
23. Чупрова Л.В. Сущность образовательного процесса в вузе с позиций социального и психолого-педагогического знания // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2011. № 41. С.47–49.
24. 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.

**IMPROVEMENT OF QUALITY OF VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS
OF TUITION BY CORRESPONDENCE**

© 2015

L.V. Chuprova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of chair "Chemistry"
O.V. Yershova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of chair "Chemistry"
O.A. Mishurina, candidate of technical sciences, assistant professor of chair "Chemistry"
Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk (Russia)

Abstract. Recently there is more and more demanded at the population a tuition by correspondence because of its economic efficiency and availability to wide social groups. However disputable is a question of quality of training of students of this form of training. The solution of the problem of improvement of quality of training of students of correspondence course is possible by introduction of innovative methods and technologies of training. Authors of article consider expedient use of the following innovations: technologies of distance learning and rating system of an assessment of knowledge of students. Teachers developed an educational resource on discipline "Chemistry" for students of tuition by correspondence which allows to organize more effectively educational process and to increase quality of training. The training course is developed as the complex means combining the theoretical, practical and controlling parts, the continuous didactic cycle allowing to carry out and considering psychology and pedagogical features of correspondence course. Features of training of students for work in the mode of rating estimation are characterized. The conclusion that introduction in educational process of innovations promotes increase of motivation is drawn, increases quality of education and allows each student depending on the level of preparation, the purposes, abilities to choose an individual trajectory of training.

Keywords: correspondence course, quality of training of students, educational process, innovations, technologies of distance learning, rating system of an assessment of knowledge of students.

УДК 378:7

**ОПЫТ РАЗРЕШЕНИЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ИСКУССТВА
БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ-ХУДОЖНИКАМИ**

© 2015

В.А. Шишкина, доктор педагогических наук, доцент, профессор
кафедры «Изобразительное искусство»

Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск (Россия)

Аннотация. В статье идет речь о педагогическом опыте разрешения типичных противоречий, которые возникают в учебном процессе при изучении студентами произведений изобразительного искусства. Эти противоречия имеют разную природу: некоторые из них существуют изначально, другие порождаются самим характером организации и проведения учебного процесса. Рассматриваемая проблема должна быть в фокусе постоянных наблюдений и анализа педагога высшей школы, так как тесно связана с процессом профессионального становления будущих специалистов. Педагогу вуза следует внимательно следить за уровнем и характером противоречий, постоянно возникающих в процессе изучения истории изобразительного искусства, для их своевременного разрешения. В статье приводятся примеры, связанные с изучением разных периодов истории отечественного и зарубежного искусства. Разрешая противоречия, постепенно преодолевая отчуждение будущих учителей к незнакомым для них явлениям искусства, мы помогаем им раскрыть в себе творческое начало, пробуждая у будущих педагогов-художников чувство сопричастности к миру культуры и искусства вообще, безотносительно к его условным границам. Будущий педагог ИЗО должен ориентироваться в пространстве культуры, ощущать это пространство не как нечто враждебное, а как пространство, в котором высвечиваются новые эстетические ориентиры.

Ключевые слова: художественное образование, педагог-художник, учебный процесс, восприятие искусства, история изобразительного искусства, визуальные стереотипы.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важнейшими научными и практическими задачами. Проблемам художественного образования и различным аспектам эстетического воспитания личности на материале изобразительного искусства были посвящены исследования многих авторитетных исследователей-педагогов, чьи труды уже стали классическими (Г.В. Беда, Б.Т. Лихачев, Н.Н. Ростовцев, Б.П. Юсов и др.). Многочисленные исследования философов и культурологов позволяют рассматривать искусство как способ жизнедеятельности человека, полно аккумулирующий его духовную и творческую энергию (М.С. Каган) [1; 2]. Очевидность прописанных учеными аксиоматических истин о роли и многообразных значимых функциях изобразительного искусства, позитивно влияющих на развитие личности, не вызывает никаких сомнений [3, с. 95–96]. По мнению психологов, искусство, как «первый пласт души» (С.Л. Рубинштейн), не только дает импульс для самопознания и самореализации в собственной деятельности, но и способствует глубокому развитию эмоциональной сферы личности («пики» и «плато-переживания» А. Маслоу), а также предоставляет возможность духовного «проживания» и осмысления различных жизненных ситуаций, помогая развитию творческих способностей личности (Л.С. Выготский) [4; 5; 6].

Анализ последних научных исследований и публи-

каций показывает, что в области современной художественной педагогики (А.Д. Алехин, Т.С. Комарова, В.В. Корешков, Н.М. Сокольников и др.) исследуется широкий спектр подходов к раскрытию сущности эстетического воспитания и поисков оптимальных средств и методов развития эстетической культуры личности, которая необходима для профессиональной деятельности будущего художника-педагога. Отчетливо прослеживается тенденция усиления гуманитарной основы в образовании, об этом пишут многие исследователи: Б.С. Братусь, Э.Н. Гусинский, А.А. Касьян, И.А. Колесникова, Ю.В. Сенько и др. [7; 8; 9; 10; 11].

Формирование целей статьи. Если исходить из того, что уже наработано современными исследователями в области художественной педагогики, психологии искусства и методики преподавания специальных творческих дисциплин, избранная тема публикации кажется просто микроскопической. Тем не менее реальная педагогическая деятельность ставит перед преподавателем высшей школы вопросы, связанные с восприятием произведений искусства будущими педагогами-художниками. Наше прагматичное время проявляется в том, что многие студенты относятся к изобразительному искусству рационалистично и абсолютно потребительски. Не осознавая этого, они внутренне дистанцируются от гуманитарного знания.

Как и любой учебный процесс, изучение истории изобразительного искусства наполнено противоречиями. Безусловно, противоречия, с одной стороны, являются движущей силой, способной интенсифицировать учебный процесс, с другой стороны, педагогу все же следует контролировать уровень противоречий, своевременно разрешая некоторые из них, чтобы они не привели к отрицательным последствиям, вызывая затухание процесса становления в профессии будущего специалиста.

Изложение основного материала исследования. Многолетний опыт работы автора позволяет выделить ряд противоречий, которые постоянно возникают в процессе преподавания истории изобразительного искусства будущим педагогам-художникам. Подчеркнем, что противоречия имеют разную природу: некоторые из них существуют изначально, другие порождаются самим педагогом в процессе обучения студентов. Выделим их и наметим пути к разрешению.

– Основное противоречие возникает между многообразием жизненных взаимодействий студентов и невозможностью абсолютного охвата всех противоречивых явлений современной культуры и искусства, в которые он погружен.

Построение программы учебного курса «История изобразительного искусства» основано на историческом принципе, то есть говорить о проблематике современного искусства можно лишь на старших курсах. Это приводит к тому, что у студентов возникает обманчивая иллюзия не только о полной архаичности искусства прошлых эпох, но и об отсутствии у него каких-либо связей с современностью. Между тем это совершенно не так. Художественная жизнь всегда сложна, изменчива и многослойна. Современные произведения изобразительного искусства часто несут в себе черты минувших эпох. Педагогу следует соединять материал искусства давно прошедшего времени с днем сегодняшним. Одним из путей разрешения этого противоречия может быть постоянное осуществление в учебном процессе диалогических связей между различными периодами истории искусства, сопоставление разновременных произведений и показ того, что искусство минувших эпох продолжает жить в искусстве последующих периодов. Это могут быть, например, устойчивые композиционные структуры, встречающиеся в произведениях искусства на протяжении многих веков. В творчестве многих художников также отчетливо прослеживается такая преемственность, выражающаяся к обращению и новому прочтению искусства ранних периодов. В частности, рассматривая созданные М. Врубелем эскизы к неосуществленным росписям Владимирского собора в Киеве (1887), следует акцентировать внимание студентов на средневековых мозаиках, которые изучал художник. В авангардном творчестве П. Пикассо можно увидеть связи с античностью и классическим искусством и т. д. То есть изучая историю изобразительного искусства, мы не фрагментируем материал, а, наоборот, постоянно делаем акцент на устойчивые связи между различными периодами искусства. Со студентами следует отразировать мысль о том, что в изобразительном искусстве нет «забытых» периодов и целостное пространство культуры всегда пронизано внутренними глубинными связями.

– Для специалиста в области истории изобразительного искусства очевидны постоянные изменения в культуре, возникновение сложных культурных ситуаций и новых артефактов, что делает невозможным создание раз и навсегда какого-либо совершенного художественного эталона, но при этом не следует забывать, что в сознании студентов уже сложились устойчивые стереотипы, давящие над ними в процессе изучения учебного материала.

Противоречие постепенно разрешается раскрытием в учебном процессе идеи полифоничности мира культуры и предполагает также непереносимое ознакомление студентов с творческими опытами создания «вечных» ка-

нонов красоты, имевших место в разные эпохи. Это, как известно, проявилось и в период античности, и в эпоху итальянского и северного Возрождения (Поликлет, Леонардо да Винчи, А. Дюрер и др.). Представления о красоте были разные в разные эпохи, у разных этносов, порой у разных социальных групп. Своей приверженностью к определенным типажам в изображении людей следовали многие художники (Боттичелли, Рафаэль, Ренуар, Модильяни и др.).

– Естественная (собственная) самоидентификация студента как представителя некоего этноса, то есть носителя определенных художественных традиций, и конфликтное столкновение с постижением иных культурных традиций в искусстве. Это ситуация проявляется в том, что художественные образы, визуально не совпадающие с привычными представлениями студентов, часто просто отторгаются будущими учителями как абсолютно для них чужеродные.

Характерная для Дальнего Востока ситуация связана с обучением студентов, представляющих коренные народы северной части Дальнего Востока. Окружающая среда Севера приучает их с детства видеть мир практически в монохромной гамме, с преобладанием белого цвета и темными вкраплениями. Условно говоря, в естественной графике природного ландшафта. Следует учесть, что студенты, проживающие в отдаленных национальных районах Дальнего Востока, в своем большинстве фактически не имеют возможности видеть в подлиннике произведения изобразительного искусства в музейных коллекциях. Уже на первом курсе сухость и графичность исполнения проявляются даже при выполнении студентами учебных заданий по живописи. Им бывает трудно и непривычно на первых порах анализировать произведения живописи на занятиях по истории искусства. Студентам-северянам обязательно требуется время, профессиональные советы и помощь или дополнительные задания, поддержка педагога, чтобы «расписаться», почувствовать цвет в живописи, его выразительные свойства, силу воздействия и «разговориться» по этому поводу.

С большим трудом студенты воспринимают Средневековое искусство. Пространство средневековой иконы, по образному выражению П.А. Флоренского, является «перспективой Бога». Оно, по мнению специалистов, не связано ни с опытом рационального знания, ни с опытом наблюдения окружающей нас целостной картины мира. Герои христианской истории в средневековой живописи находятся словно в ином измерении, который просто никак «не продолжает» окружающей нас и наблюдаемый нами мир. Несозмеримости с действительным миром и отвечает обратная перспектива в произведениях средневековой живописи [12, с. 82]. Пространство, рождаемое обратной перспективой, – это отношение к духовному пространству, насыщенному «созерцательно-творческим», внутренним отношением к жизни [13, с. 391; 14]. Естественно, что для педагога вуза пространство иконы дает повод не только для воссоздания сюжетных линий священной истории, но в первую очередь ведет студентов к основным ценностным категориям и смыслам, не утратившим своих гуманистических начал и поныне. Эта «философия и эстетика духа», изображающая невидимое, воплощенная в особом пространстве, цветовом каноне и каноне изображения героев священной истории, все же не утратила своей актуальности до настоящего времени и требует совместного размышления и обсуждения преподавателя и студентов [15; 16]. Тогда между совершенно несхожими произведениями культурного и светского искусства прошлых веков, радикально отличающимися друг от друга, и изучением современной художественной практики «высвобождается пространство для утверждения новой индивидуальности» (Л.М. Баткин) [17]. Это позволяет будущим педагогам-художникам острее пережить своеобразие своего культурного положения, быть более

уверенными в интерпретации произведений искусства и осуществлении личных творческих инициатив.

– Вооружая студента приемами анализа произведений искусства и знаниями по специфике языка каждого вида искусства, мы рискуем породить существенное противоречие, суть которого состоит в том, что студент может утратить остроту и свежесть непосредственного эстетического восприятия произведения. Другими словами, развивая художественное, то есть профессиональное, восприятие будущих педагогов-художников, мы можем снизить личностную активность эстетического восприятия студента.

Противоречие порождается самим характером организации и проведения учебных занятий. С одной стороны мы хотим пробудить восприятие и понимание произведения искусства, пробудить интерес и душу будущего педагога, но с другой стороны – работаем при этом со студентами в учебной аудитории и с квазиобъектами. Вездесущий Интернет создает у студентов непоколебимую уверенность в том, что «хорошо знакомо» и с музеями, и с произведениями искусства. Один из путей преодоления этого противоречия – посещение студентами музеев, вернисажей, то есть восприятие подлинников, беседы с мастерами изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Побуждение будущих учителей ИЗО к самостоятельному творчеству и опытам по экспонированию своих работ, пусть даже пока на уровне студенческих выставок в стенах своего вуза, а в дальнейшем и городских молодежных в пространстве профессиональных галерей, будет способствовать пониманию главного – только оригинал произведения с его истинными размерами, фактурой, характером нанесения мазков, цветовым решением и колоритом дает представление о истинном творческом замысле автора. Лишь подлинное произведение способно оказать эмоциональное воздействие на будущего педагога-художника и обычного зрителя.

– Оперирование оценками, смыслами, нормами и ценностями – процесс непрерывный и сугубо индивидуальный. «Новые» для студента художественные ценности могут «вступить» в противоречие с тем, что уже «принято» личностью, породить дискомфорт и даже вызвать замедление процесса профессионального становления.

В педагогической реальности будущий учитель ИЗО уже несет в себе ростки творческой индивидуальности и, конечно, пытается соотносить себя с какими-либо художественными нормами. Не навязывая ценности студенту, педагог вуза должен помочь ему в «открытии» своеобразие и художественной ценности искусства других эпох и народов, чтобы педагог-художник, пытаясь сопоставить их со своими, мог субъективировать «мир ценностей» (Э. Гуссерль). Каждый студент неповторим своим «глубинным измерением», и каждый ощущает потребность в реализации своей сущности. Вовлеченность некоторых студентов в различные неформальные группы субкультуры требует от педагога вуза профессионального такта и умения показать, как часто то, что порой студентам кажется актуальной художественной практикой, на самом деле может иметь длительную историю. Многие студенты считают китч нормой, видя в нем вертикаль современности, не задумываясь об антиномичности и многослойности культуры. Поэтому особое внимание студентов следует обратить на то, насколько сложен механизм взаимодействия между отдельными слоями культуры, между которыми, конечно, нет непреодолимых преград для творческой, неравнодушной личности. Каждому из будущих специалистов еще только предстоит стать творческой личностью, а также сделать выбор: с трудом продвигаться в постижении художественных ценностей изобразительного искусства, или незаметно даже для самого себя превращаться в ничем не озабоченного «одномерного человека» (Г. Маркузе). Очевидно, что отмеченное противоречие имеет сложную природу

и не может быть разрешено одномоментно, в рамках одной дисциплины и одним педагогом. Особую роль здесь могут сыграть педагоги, преподающие творческие учебные дисциплины (рисунок, живопись и композиция).

– Большинство студентов начальных курсов уверены в том, что именно реалистические произведения художников доступнее для понимания. Фигуративная живопись для них «понятнее» и «легче воспринимается», нежели творения авангардистов XX века или просто ошеломляющие результаты актуальных художественных практик начавшегося XXI века.

Это явление отмечено в специальной литературе [18]. Мы также можем с полной уверенностью констатировать, что в процессе изучения и восприятия произведений искусства на начальном этапе обучения многие студенты действительно отдают предпочтение композициям реалистического плана и привычным визуальным картинам. У студентов возникает опасная иллюзия очевидности и полной ясности в раскрытии творческого замысла художника, создавшего реалистическую композицию. Парадокс состоит в том, что явные творческие находки (оригинальное композиционное, пространственное или колористическое решение и даже «цитаты» из произведений других мастеров, которыми так плотно насыщено искусство ушедшего XX века и т. д.) и скрытые (аллегории, метафоры, аллюзии, символы и т. д.), включенные художником в изобразительную канву произведения, просто не замечаются и не прочтываются студентами. Хотя художники постоянно прибегают к таким приемам специально, чтобы разрешить художественные коллизии, выявить своеобразие решения художественного образа, или реализуют авторские способы передачи пространства (П. Сезанн, К. Петров-Водкин и др.). Восприятие произведений изобразительного искусства на таком, по сути, «бытовом» уровне целиком подчинено визуальным стереотипам и сходству с окружающей действительностью. Это противоречие легко замечается педагогом в учебном процессе, так как выражается в постоянном стремлении некоторых студентов «скользить» исключительно по сюжетной линии произведения и поверхностной описательности. От этого проистекает скудость и случайность поверхностных суждений студентов. Такая ситуация свидетельствует о том, что эстетическое восприятие, присущее изначально каждому из студентов, не развито и вообще не подкреплено художественным восприятием. Для нас очевидно: студенты не готовы к межкультурному диалогу. Задача педагога состоит в открытии у студентов зрения профессионального, помощи в освещении интенций и намеков в произведении искусства, понимании его многослойности и неисчерпаемости. Важна помощь педагога в развитии наблюдательности студентов и поддержка в постижении глубины и размаха мысли творца. Лишь когда будут заметны попытки студентов подойти к произведению искусства как порождающему смыслы, а не с клишированной формулировкой («нравится» или «не нравится»), побуждается способность студентов к рефлексии и развивается их восприятие. Педагог, действуя целостному восприятию студентом произведения искусства, способствует феноменологическому вовлечению субъекта в переживание, в своеобразный акт коммуникации с самим собой, когда порой скрытое интуитивное знание и переживание трансформируется в явное.

– Диалогическое единство пространства культуры и искусства не осмыслено в реальной, окружающей студента социокультурной среде. Это действительно тревожная ситуация, если эстетические ориентиры не фиксируются будущими учителями ИЗО в том пространстве, где им предстоит работать с учащимися.

Противоречие бывает порождено именно практикой изучения истории изобразительного искусства в вузе. Отчасти оно связано с выраженной европоцентричностью содержания представленных в учебных програм-

мах по курсу «История изобразительного искусства». Оно проявляется в достаточно распространенном среди студентов вузов отдаленных от крупных культурных центров мнении, что «настоящее искусство» есть только в Эрмитаже и Лувре.

Социальное пространство и время задают исходные ориентации, на основе которых у личности строится своя картина мира. Как известно, «именно персональное пространство и собственное время воспринимаются человеком как наиболее значимые. Именно они делают остальные формы человеческого бытия значимыми или индифферентными для развития конкретного индивида» [19, с. 43]. Следует обратить внимание студентов на то, что социальное пространство оказывает решающее воздействие на развитие человека, но в то же время он сам деятельно и активно способен изменять его. Кстати, именно в этом состоит одна из созидательных функций работы педагога ИЗО, способствующая эстетическому развитию детей.

Краткого курса, направленного на освоение регионального компонента в учебном процессе вуза, как правило, недостаточно для осознания будущими специалистами своеобразия искусства родного края. Тем не менее непременная задача педагога состоит в показе студентам роли и места искусства родного края в культуре, его влеченности в мировой художественный процесс. Существенным подспорьем для педагога вуза оказывается возможность развивать восприятие студентов на подлинных произведениях искусства (неолитические петроглифы, традиционное и народное искусство коренных народов Амура и переселенцев, зодчество родного края, творчество современных профессиональных и самодеятельных художников). Этот богатейший материал непременно должен быть так преподнесен педагогом вуза, чтобы он вызывал у будущих учителей не только чувство гордости за родной край, его древнейшую историю и искусство, но и порождал чувство сопричастности к необходимости дальнейшего развития художественных традиций региона.

Завершая характеристику наиболее часто возникающих противоречий и пути их преодоления в процессе изучения с будущими специалистами истории изобразительного искусства, отметим также, что предпосылкой для их разрешения является повышенная эмоциональная восприимчивость будущих учителей ИЗО, эстетические эмоции юношеского возраста, окрашенные переживаниями и стремлением понять состояния Другого [20].

Выводы исследования. Педагогический процесс соткан из противоречий, они сложны и постоянно модифицируются. Это поле постоянных наблюдений, анализа и кропотливой работы педагога вуза, так как восприятие произведения искусства – всегда сложный и индивидуальный процесс.

Если педагог вуза упускает возможность разрешить противоречия, возникающие у студентов в процессе изучения истории искусств, то итогом такой «образовательной деятельности» будут не воспринятые и отторгнутые будущими учителями ИЗО вековые периоды отечественной и зарубежной истории искусства. Окажется разрушенным в сознании студентов диалогическое

пространство культуры, а ведь «быть – значит общаться диалогически» (М.М. Бахтин), и именно диалог пронизывает все бытие личности. Профессиональное становление педагога-художника в силу особенностей его деятельности связано с освоением и принятием художественного наследия, и только через «соприкосновение с другими народами на почве культурного творчества» и проявится его собственное «Я» (С.И. Гессен) [21, с. 212; с. 213–216]. Для поликультурного пространства России это будет актуальным всегда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каган М.С. Философия культуры. СПб.: Петрополис, 1996. 416 с.
2. Каган М.С. Человеческая деятельность. М.: Наука, 1974. 304 с.
3. Боров Ю.Б. Эстетика. М.: Высшая школа, 2002. 511 с.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: Человек и мир. М.: Педагогика, 1975. 512 с.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. 425 с.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. СПб.: Азбука, 2000. 416 с.
7. Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 34–42.
8. Гусинский Э.Н. Образование личности. М.: Педагогика, 2005. 85 с.
9. Касьян А.А. Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки // Педагогика. 1998. № 2. С. 17–22.
10. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб.: СПбГУП, 1999. 242 с.
11. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. М.: Академия, 2009. 240 с.
12. Мочалов Л.В. Пространство мира и пространство картины: очерки о языке живописи. М.: Советский художник, 1983. 375 с.
13. Флоренский П.А. Обратная перспектива // Труды по знаковым системам. Т. 3. Тарту, 1967. С. 393–398.
14. Раушенбах Б.В. Пространственные построения в древнерусской живописи. М.: Искусство, 1975. 146 с.
15. Бусева-Давыдова И.К. К проблеме канона в православном искусстве // Искусствознание. 2002. № 2. С. 269–268.
16. Еремина Т.С. Мир иконописцев. М.: Терра-Книжный клуб, 2005. 69 с.
17. Баткин Л.М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. М.: Наука, 1989. 272 с.
18. Слухаева Е.В. Некоторые проблемы восприятия искусств XX века // Музейное дело и художественное образование: материалы III, IV, V Боголюбовских чтений. Саратов: Слово, 2000. С. 96–99.
19. Максакова В.И. Педагогическая антропология. М.: Академия, 2001. 217 с.
20. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Академия, 2005. 254 с.
21. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

SOME EXPERIENCE OF CONFLICT RESOLUTION IN THE PROCESS OF STUDYING ART HISTORY BY FUTURE TEACHERS OF ART

© 2015

V.A. Shishkina, Doctor of Education, Associate Professor, Professor of Chair “Fine Arts”
The Far Eastern State University of Humanities, Khabarovsk (Russia)

Abstract. This article deals with some academic experience of resolving typical conflicts that arise in the educational process when university students study works of fine art. These conflicts are of different nature: some of them are inherent and others are generated by the very nature of educational process and its organization. University academics should continuously focus on the problem and analyze it, as it is closely related to the professional development of future art teachers. An educator at the university should closely monitor the level and nature of conflicts, constantly arising in the course of studying art history, for their timely resolution. The article gives examples related to the study of different periods in the history of Russian and foreign art. By resolving conflicts and gradually overcoming the rejection of unfamiliar art phenomena by the future teachers of art we help them to disclose their creativity, evoking their sense of belonging to the whole world of culture and art, regardless of its conventional boundaries. A future teacher of Fine Arts should not be lost in the space of art, should not perceive this space as something hostile, but as a space in which new aesthetic landmarks emerge.

Keywords: art education, teacher of art, educational process, the perception of art, art history, visual stereotypes.

УДК 159.9:316.6(045)

**СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ В
ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА**

© 2015

С.А. Васюра, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
Удмуртский государственный университет, Ижевск (Россия)

Аннотация. В статье анализируется подход к пониманию активности человека в Пермской психологической школе в русле теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина. Интегральная индивидуальность рассматривается как особая форма бытия отдельного человека в обществе, в которой он живет и действует как автономная, уникальная и неповторимая система, сохраняя в условиях внутренних и внешних изменений свою целостность и тождественность. Представлен понятийно-категориальный аппарат авторской концепции коммуникативной активности человека: коммуникативная активность, ведущая активность, управляемое развитие коммуникативной активности, стиль коммуникативной активности и др. В статье рассматриваются структура и функции коммуникативной активности человека – системообразующая, приспособительная, гармонизирующая, метаиндивидуальная. Показано, что коммуникативная активность представляет собой сложное психологическое образование, которое реализуется в системе взаимосвязей свойств разных иерархических уровней индивидуальности человека – нейродинамических, психодинамических, личностных, социально-психологических. Анализируется возможность управляемого развития коммуникативной активности студентов – будущих представителей социономических профессий в образовательном пространстве вуза.

Ключевые слова: активность, коммуникативная активность, интегральная индивидуальность, индивидуальность, свойства разных иерархических уровней индивидуальности, стиль активности, управляемое развитие коммуникативной активности, метаиндивидуальность.

В условиях современного мира существует необходимость изучения коммуникативной активности человека, отдельных социальных групп и общества в целом. Значительная роль в развитии исследований принадлежит психологической науке, которая направлена как на изучение форм проявлений и механизмов человеческой активности, так и на поиск возможностей ее повышения.

Одной из перспективных линий исследований активности человека являются исследования, проводимые в русле теории В.С. Мерлина об интегральной индивидуальности [1]. Эти исследования осуществляются представителями Пермской психологической школы на основе понимания интегральной индивидуальности как частного случая саморазвивающейся и самоорганизующейся системы, состоящей из относительно замкнутых подсистем – уровней системы «человек – общество». Интегральная индивидуальность представляет собой особую форму бытия отдельного человека в обществе, в которой он живет и действует как автономная, уникальная и неповторимая система, сохраняя в условиях внутренних и внешних изменений свою целостность и тождественность.

Свойства интегральной индивидуальности человека, согласно точке зрения В.С. Мерлина, организованы в системы и подсистемы и структурированы по иерархическому принципу. В интегральной индивидуальности В.С. Мерлин выделил ряд подсистем:

- подсистему индивидуальных свойств организма, включающую биохимические, общесоматические, нейродинамические свойства;
- подсистему индивидуальных психологических свойств, содержащую психодинамические и личностные свойства;
- подсистему социально-психологических свойств, включающую социальные роли в группах и социально-исторических общностях.

Интегральное исследование индивидуальности человека базируется на теоретической предпосылке о существовании различных типов детерминации: каузальной (однозначной) и телеологической (много-многозначной). Свойства, входящие в одну подсистему интегральной индивидуальности, т. е. одноуровневые свойства, связаны между собой однозначно, статистически жестко. Свойства интегральной индивидуальности, относящиеся к разным ее подсистемам, связаны статистически много-многозначно. Такие связи заключаются в том, что каждая переменная множества A связана с несколькими переменными множества B , и наоборот, каждая переменная множества B коррелирует с несколькими переменными множества A .

Дальнейшие исследования психологов и, прежде всего, представителей Пермской научной школы, позволили построить более полную картину, характеризующую строение интегральной индивидуальности, в частности включить в нее такие уровни индивидуальных свойств, как опыт, особенности психических процессов, показатели интеллекта (А.Г. Исмагилова, Е.А. Силина, М.Р. Щукин, Ю.Н. Кулюкин и др.) [2]. В связях между разноуровневыми свойствами индивидуальности существуют опосредующие звенья, выявление которых является основной задачей интегрального исследования индивидуальности. В Пермской психологической школе В.С. Мерлина в качестве таких звеньев анализировались индивидуальные стили деятельности и общения. Как отмечает Б.А. Вяткин, возглавляющий Пермскую психологическую школу и развивающий теоретическое наследие В.С. Мерлина, существенной особенностью изучения индивидуального стиля в последние годы является то, что наряду со стилями деятельности стали изучаться стили различных видов активности: поведения в конфликтной ситуации, самоорганизации, адаптации к новым условиям, психологической защиты, реагирования на болезнь, совладания со стрессом и др. [3]. В монографии «Интегральная индивидуальность человека и ее развитие» Б.А. Вяткин вводит понятие стиля ведущей активности, уделяя внимание необходимости различения более высоких (активность) и низких (пассивность) уровней психического функционирования [4].

В Пермской психологической школе предпринимаются плодотворные попытки исследовать активность человека как системное явление: во-первых, активность рассматривается как целостная характеристика интегральной индивидуальности, в которой каждое свойство является результатом активного взаимодействия с окружающей действительностью, характеризующегося как инициативными, так и адаптивными чертами (Л.Я. Дорфман, 1993); во-вторых, каждый уровень интегральной индивидуальности обладает собственной активностью, определяемой спецификой функций, значений и расположением в системе индивидуальных свойств (В.С. Мерлин, 1986); в-третьих, различные виды активности могут быть опосредующими звеньями в системе интегральной индивидуальности, играя системообразующую роль в образовании межуровневых связей (Б.А. Вяткин, 2007) [5; 1; 2]. Третье направление анализа активности получило наибольшее эмпирическое развитие в работах С.А. Васюра, А.А. Волочкова, Ю.Я. Горбунова, Н.А. Кириловой, Д.С. Корниенко и др. [6; 7; 8; 9; 10]. К этому направлению можно отнести исследования взаимосвязи ведущей активности и беспомощности в струк-

туре интегральной индивидуальности младших школьников и подростков Е.С. Давыдовой и Е.В. Забелиной; исследование системообразующей роли лживости как информационно-манипулятивной активности в связях психодинамических и личностных свойств индивидуальности А.А. Вихмана [11; 12]. Как отмечает Е.Ю. Воронова: «В настоящее время Пермская психологическая школа подобно мощному плодоносящему дереву: она находится в постоянном развитии, исследуемые ею проблемы обогащаются, внутри нее появляются новые ответвления и направления научного поиска (например, психология активности, психология метаиндивидуальности, психология творческого самосознания, дифференциальная психология развивающего обучения, формирование индивидуального стиля, психодинамические типы и др.) [13, с. 93].

Результаты методологических и эмпирических исследований активности человека на современном этапе развития научной школы, представлены в монографии Б.А. Вяткина, М.Р. Щукина «Человек – стиль – социум» (2007) и в коллективной монографии «Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа» (2011) [14; 15]. В системных исследованиях активность рассматривается как целостная характеристика интегральной индивидуальности человека, как активность отдельных уровней интегральной индивидуальности, как опосредующее звено в системе интегральной индивидуальности. Б.А. Вяткин считает, что сложилось и оформилось новое направление в исследовании интегральной индивидуальности – психология активности субъекта бытия, научным продуктом которого может считаться представление о существовании в социальном мире *Homo activus*.

Основываясь на позициях теории интегральной индивидуальности о системном строении индивидуальности человека, об иерархическом принципе ее структурирования, положении о ведущей активности в развитии интегральной индивидуальности, концепцию метаиндивидуального мира, представим концепцию коммуникативной активности человека. Коммуникативная активность в интегральном исследовании индивидуальности, рассматривается нами как готовность и способность человека к межличностному взаимодействию, от него исходящему, к реализации функций субъекта общения.

В психологии феномен коммуникативной активности является одним из сложных, проявляющимся в общении человека с другими людьми в разных сферах его жизни, поэтому проблемное поле исследования весьма широкое. Определим и конкретизируем его с позиций идей системности и интегративного подхода в следующих основных понятиях – «коммуникативная активность», «интегральная индивидуальность», «свойства разных иерархических уровней индивидуальности», «индивидуальный стиль коммуникативной активности», «ведущая активность», «развитие коммуникативной активности», «психологическое сопровождение развития коммуникативной активности».

Использование интегративного подхода позволяет представить структуру коммуникативной активности человека в соответствии с идеями В.С. Мерлина, Л.Я. Дорфмана об интраиндивидуальности и экстраиндивидуальности, как состоящую из двух подсистем: интраиндивидуальной и экстраиндивидуальной. Отметим, что термином «экстраиндивидуальность» Л.Я. Дорфман подчеркивал направленность ее свойств на внешний мир, ее способность инициировать специфические формы активности в мире, подчеркивая тем самым существенное отличие экстраиндивидуальности от интраиндивидуальности [5]. Структуру коммуникативной активности представим, во-первых, как систему индивидуально-психологических свойств, определяющую проявления активности человека в общении, то есть как интраиндивидуальную подсистему коммуникативной активности, во-вторых, как существующую, реализую-

щуюся в пространстве реальных социальных контактов с партнерами по общению, то есть как экстраиндивидуальную подсистему активности. Интраиндивидуальная подсистема коммуникативной активности – это система динамических, эмоциональных, регулятивных, мотивационных, когнитивных, продуктивных и рефлексивно-оценочных компонентов. Экстраиндивидуальная подсистема – система коммуникативной экспансивности, проявляющаяся в межличностных контактах, в социальном бытии человека. Эта подсистема рассматривается нами как система, реализующая функции человека как субъекта общения (Б.Ф. Ломов, В.Н. Панфёров): информационно-коммуникативную, аффективно-коммуникативную, регулятивно-коммуникативную [16; 17]. Информационно-коммуникативная функция заключается в передаче и приеме информации, аффективно-коммуникативная – в процессе обмена между партнерами на эмоциональном уровне, регулятивно-коммуникативная – в регуляции поведения партнеров по общению. Экстраиндивидуальная подсистема коммуникативной активности включает также устойчивость отношений и объем отношений с другими людьми – партнерами по общению.

Полисистемный анализ дает возможность рассмотреть целостность феномена коммуникативной активности человека. Во-первых, коммуникативная активность как система проявляется и осуществляется во взаимодействии с системой интегральной индивидуальности, во-вторых, с системой, представляющей собой часть социума – во взаимодействии с партнерами по общению. Эти системы относительно самостоятельны, имеют собственную логику существования и развития, саморегулируются и саморазвиваются. Взаимодействующие системы образуют полисистему, в которой «каждая система, реализуя системообразующие функции, распространяет влияния на другую и в то же время воспроизводит в себе свойства другой системы, выступая в качестве ее подсистемы» [5, с. 440]. Источником функционирования полисистемы «коммуникативная активность интегральной индивидуальности человека – социум» является необходимость взаимодействия между сложными системами.

Следует отметить, что в научной школе, основанной В.С. Мерлиным, степень разработанности проблем взаимодействия вышеуказанных систем различна. Определенное внимание в психологических исследованиях уделялось взаимодействию коммуникативной активности и интегральной индивидуальности (С.А. Васюра, Е.В. Забелина, Д.С. Корниенко), коммуникативной активности и беспомощности (Е.В. Забелина) [6; 11; 10]. Вопросы взаимодействия систем коммуникативной активности и социума остаются мало разработанными.

Высокий уровень развития коммуникативной активности характерен для такой системы разноуровневых индивидуально-психологических свойств (свойств интегральной индивидуальности человека), которая позволяет инициировать и регулировать взаимодействие с партнерами по общению, выступать «активным началом» своего коммуникативного мира (коммуникативного мира индивидуальности). Коммуникативный мир индивидуальности является полисистемой «интегральная индивидуальность – коммуникативная активность – социум (партнеры по общению)».

Функции коммуникативной активности человека в полисистемном взаимодействии нами выделяются в зависимости от ракурса рассмотрения его интегральной индивидуальности. Проявления индивидуальности понимаются как интраиндивидуальность, интраиндивидуальность, метаиндивидуальность (А.В. Петровский, 1987; В.С. Мерлин, 1986; Л.Я. Дорфман, 1993) [18; 1; 5]. В системе «интегральная индивидуальность – коммуникативная активность» коммуникативная активность рассматривается нами во взаимосвязях с разноуровневыми индивидуально-психологическими функциями

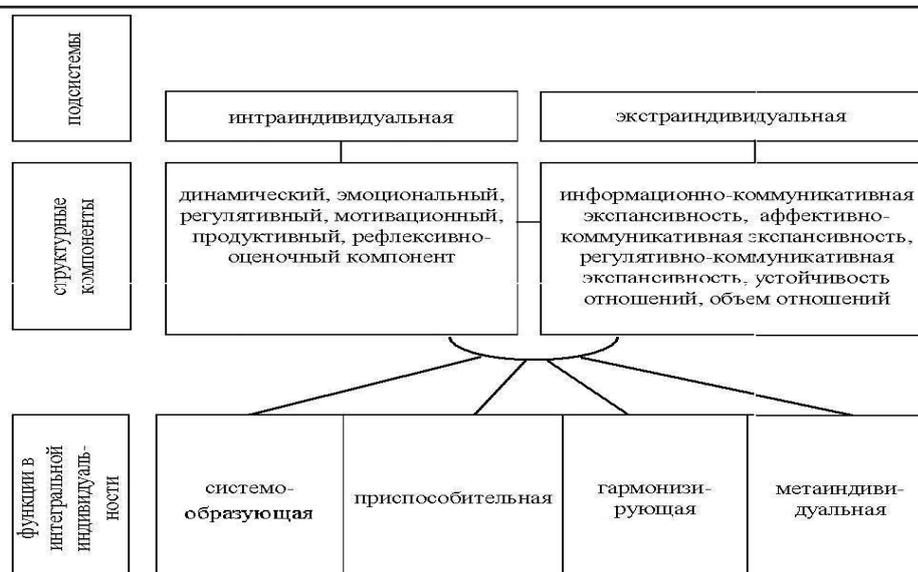


Рис. 1. Структура и функции коммуникативной активности человека в системном и полисистемном взаимодействии

активности можно обозначить как системообразующую. Системообразующая функция коммуникативной активности как ведущего вида активности человека (как в связи с определенным этапом онтогенеза, так и в связи с определенной профессиональной деятельностью) заключается в том, что изменяется характер связей между свойствами разных уровней интегральной индивидуальности, связям придается особая своеобразная структура.

Функции коммуникативной активности, изучаемые при взаимодействии систем «интегральная индивидуальность человека» и «социум», образующих полисистему, направленные на поддержание этого взаимодействия, нами названы приспособительной и гармонизирующей функцией. Функцию коммуникативной активности, рассматриваемую в связи с внешней по отношению к интегральной индивидуальности системой – «социумом» в связи с «вкладами» в эту систему, обозначим как метаиндивидуальную функцию.

Таким образом, выделим следующие функции коммуникативной активности человека: системообразующую, приспособительную, гармонизирующую, метаиндивидуальную (рисунок 1).

Коммуникативная активность при высоком уровне ее развития опосредует взаимодействие нейродинамических, психодинамических, личностных и социально-психологических свойств интегральной индивидуальности для успешного общения и нивелирует индивидуально-психологические ограничения, то есть системообразует и координирует индивидуально-психологический потенциал человека. Человек с высоким уровнем коммуникативной активности общителен, социально смел, уверен в себе, проявляет лидерство в отношениях с другими людьми. Таким образом, в системном взаимодействии коммуникативная активность выполняет системообразующую функцию в структуре интегральной индивидуальности человека.

В полисистемном взаимодействии коммуникативная активность выполняет роль координатора внешних условий – требований социума и внутренних условий – системы разноразноуровневых индивидуальных свойств человека. При изменении жизненной ситуации и повышении требований социума коммуникативная активность обеспечивает приспособление человека к социуму. В этом случае проявляется приспособительная функция коммуникативной активности человека: в сложных жизненных ситуациях коммуникативная активность является копинг-ресурсом человека.

Гармонизирующая функция коммуникативной активности заключается в нивелировании внутриуровневых противоречий интегральной индивидуальности

человека. Устраняются противоречия между свойствами интегральной индивидуальности, таким образом, гармонизируется индивидуальность. Другой функцией, реализующейся в полисистемном взаимодействии, является метаиндивидуальная функция, она проявляется в социальном мире как воплощение индивидуальности человека в других субъектах социальной действительности. Метаиндивидуальная функция коммуникативной активности осуществляется посредством «вкладов» человека – субъекта коммуникативной активности в личность, индивидуальность других людей – партнеров по общению. Эта функция проявляется при высоком уровне коммуникативной активности и осуществляется в таких «вкладах» в индивидуальность других людей, которые можно назвать коммуникативными, то есть в изменении, развитии индивидуально-психологических свойств, обуславливающих их собственную коммуникативную активность, таких как общительность, социальная смелость. Метаиндивидуальная функция проявляется в межсистемной интеграции: благодаря коммуникативной активности происходит построение функциональной полисистемы, связывающей другие системы. Как отмечает К.А. Абульханова: «По-видимому, это имело вид, когда говорилось о выходе личности за свои пределы, о метаиндивидуальности (Л.Я. Дорфман) и т. д. Но оставалось скрытым содержание этого выхода. Это, прежде всего, создание новой функциональной системы, в которой и происходит превращение исходных качеств в новые, функциональные» [19, с. 37]. За счет преобразования взаимодействия систем, межсистемной интеграции создаются новые детерминанты коммуникативной активности человека.

Коммуникативная активность рассматривается нами в качестве ведущей активности в силу большей значимости для развития интегральной индивидуальности человека в подростковом возрасте, а также в связи с профессиональной деятельностью – у представителей профессий социономического типа. Благодаря развитию коммуникативной активности у подростков и у представителей социономических профессий происходят изменения связей между разноразноуровневыми свойствами индивидуальности. В ходе эмпирических исследований нами выявлены стили коммуникативной активности у подростков и представителей социономических профессий [20; 21].

Развитие коммуникативной активности человека – процесс изменений, приводящий к повышению коммуникативной активности, возникновению структурных, качественных преобразований активности. К признакам развития коммуникативной активности человека, ее

перехода на более высокий уровень с позиций идей системности можно отнести:

– совершенствование как расширение масштабов функциональных возможностей коммуникативной активности человека;

– согласование систем коммуникативной активности и индивидуальности, их интеграция, оптимальное соотношение для успешного функционирования.

В контексте предлагаемого нами интегративного подхода к коммуникативной активности человека, ее развитие представляется нам следующим образом. Это качественное преобразование коммуникативной активности, изменение соотношения внутренних и внешних детерминант (в сторону преобладания первых). Развитие коммуникативной активности направлено на рост и расширение потенциальных возможностей интегральной индивидуальности человека в сфере общения. Закономерности развития коммуникативной активности раскрывают различное соотношение нейродинамических, психодинамических, личностных, социально-психологических возможностей, интеграция которых обеспечивает самореализацию человека как субъекта коммуникативной активности. Развитие коммуникативной активности человека связано с осмыслением, пониманием своей уникальности, индивидуальности, коммуникативной активности, актуализацией внутренней саморегуляции и повышением мотивации коммуникативной активности.

Обосновывая психологическое сопровождение развития коммуникативной активности человека, мы исходим из положения о том, что коммуникативная активность является ведущей активностью у представителей профессий социономического типа. Психологическое сопровождение развития коммуникативной активности в образовательном пространстве вуза рассматривается нами как интегративный психологический процесс, направленный на создание благоприятных условий, обеспечивающих управляемое развитие коммуникативной активности студентов – будущих специалистов профессий социономического типа и способствующих гармонизации их индивидуальности, содействующий в разрешении проблем, возникающих в процессе их общения и взаимодействия с другими людьми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
2. Вяткин Б.А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности. 2-е изд. М.: Изд-во Моск. психол.-социальн. ин-та, 2007. 352 с.
3. Вяткин Б.А., Шукин М.Р. Психология стилей человека. Пермь: Кн. мир, 2013. 128 с.
4. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие / под ред. Б.А. Вяткина. М.: ИП РАН, 1999. 328 с.

5. Дорфман Л.Я. Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы. М.: Смысл, 1993. 456 с.
6. Васюра С.А. Психология коммуникативной активности человека. Ижевск: Удмуртский ун-т, 2006. 299 с.
7. Волочков А.А. Учебная активность в интегральном исследовании индивидуальности человека: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Пермь, 2002. 46 с.
8. Горбунов Ю.Я. Индивидуальный стиль волевой активности и его формирование у старших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1992. 11 с.
9. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 29–38.
10. Корниенко Д.С. Онтогенетическая динамика в межиндивидуальной вариативности свойств коммуникативной активности // Вестник Пермского государственного педагогического университета. Серия 1: Психология. 2004. № 1/2. С. 34–45.
11. Вяткин Б.А., Давыдова Е.С., Забелина Е.В. Ведущая активность как фактор преодоления личностной беспомощности в образовательном процессе (на материале изучения поведения младших школьников и подростков) // Образование и наука. 2014. № 6. С. 77–94.
12. Вихман А.А. Лживость как информационно-манипулятивная активность // Вестник Читинского университета. 2010. № 7. С. 68–79.
13. Воронова Е.Ю. Пермская научная психологическая школа: история и современность. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2008. 141 с.
14. Вяткин Б.А., Шукин М.Р. Человек–стиль–социум: Полисистемное взаимодействие в образовательном пространстве. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2007. 107 с.
15. Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / сост. Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, М.Р. Шукин. М.: Смысл, 2011. 636 с.
16. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
17. Панферов В.Н. Классификация функций человека как субъекта общения // Психологический журнал. 1987. Т. 8. № 4. С. 51–60.
18. Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1987. 240 с.
19. Абульханова К.А. Идеальность или реальность субъекта // Субъект и личность в психологии саморегуляции: сб. науч. трудов. М.–Ставрополь: Изд-во ПИ РАО СевКавГТУ, 2007. С. 31–45.
20. Васюра С.А. Взаимосвязь стиля коммуникативной активности и интегральной индивидуальности подростков // Полисистемное исследование индивидуальности человека. М.: ПЕР СЭ, 2005. С. 173–192.
21. Васюра С.А., Иоголевич Н.И. К вопросу о стиле коммуникативной активности представителей социономических профессий // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 12-2. С. 35–43.

STRUCTURE AND FUNCTIONS OF COMMUNICATIVE ACTIVITY IN INTEGRATED IDENTITY OF A PERSON

© 2015

S.A. Vasyura, candidate of psychological sciences, associate professor of the general psychology Udmurt State University, Izhevsk (Russia)

Abstract. The article analyses the approach to understanding of an activity of a person that exists in Perm psychological school and complies with the theory of V. S. Merlin's integrated identity. Integrated identity is considered as a special form of life of a certain person in the society where he lives and works as an independent, and unique system that keeps the integrity and identity in the conditions of internal and external changes.

The author presents her frameworks of categories and concepts of communicative activity of a person: communicative activity, leading activity, controllable development of communicative activity, style of communicative activity, etc. The focal point of the article is the structure and functions of communicative activity of a person – that is system-forming, adaptive, harmonizing, meta-individual. Obviously, communicative activity represents complex psychological system which is realized through interrelations of properties at different hierarchical levels of person's identity – neuro-dynamic, psychodynamic, personal, social and psychological levels. The author shows a good potential of controllable development of students' communicative activity, who will be, in the future, engaged in the socio-nomics professions in higher education institutions.

Keywords: activity, communicative activity, integrated identity, identity, properties of different hierarchical, identity levels, style of activity, controllable development of communicative activity, metaidentity.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ КАДЕТСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
НА ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКОВ

© 2015

Е.А. Нездайминова, аспирант

Ставропольский государственный педагогический университет, Ставрополь (Россия)

Аннотация. Неустойчивость общественной, финансовой, идеологической обстановки, дискредитация высоко нравственных ориентиров вызывают глобальный психологический стресс, который негативно сказывается на едином духовном и физическом здоровье людей, у которых отмечаются на данный момент глубинные перемены восприятия, сознания, мышления, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, жизненных ритмов, переживаний, этических и ценностных качеств жизни. Именно в подростковом возрасте наиболее выражено проявляются особенности и характер всех этих процессов, когда формируются умственные способности подростка, его социально-психологические особенности, осуществляется процесс индивидуализации и социализации, осваиваются нормы общества. Помимо возрастных психологических изменений на личность подростка оказывают влияние средства массовой информации, различные формы массовой культуры. Они стали определяющим образом влиять на формирование стиля и образа жизни, ценностных установок подростков. Началось резкое снижение значимости духовно-нравственных ценностей среди данной возрастной категории. Возросло количество неполных семей либо семей неблагополучных, которые с трудом справляются с воспитанием подростков или вообще не справляются. Дети из таких семей попадают в «группу риска», которым необходима психологическая и педагогическая помощь. Зачастую такую помощь родители ищут в образовательных учреждениях разного типа. Влияние образовательного процесса на личностное развитие и психические новообразования учащихся на разных ступенях обучения традиционно актуально в психологических исследованиях. Несмотря на выдающиеся исследования в отечественной науке, которые позволили понять психологические закономерности личностного развития учащегося в контексте учения как ведущей деятельности (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин и др.) [1 – 3], современное детство с его глубинными изменениями актуализировали исследования психолого-педагогических проблем становления личности учащегося (Д.И. Фельдштейн) [4].

Ключевые слова: подростковый возраст, образовательные учреждения, специфика образовательных учреждений, кадетские образовательные учреждения, развитие.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Одно из новых тенденций в российском образовании – создание образовательных учреждений нового типа, в которых инновационные педагогические методы сочетаются с отечественными достижениями, подходами, технологиями. Кадетские школы и школы-интернаты относятся к учебным заведениям этого вида.

Организация воспитательного процесса в кадетских школах стала предметом изучения С.Г. Александрова, И.В. Андрюшина, Н.Н. Ауровой, А.Ф. Бахвалова, А.В. Беляева, Т.И. Буковской, А.Ю. Воробьева, Ю.Г. Галанина, О.Р. Карташова, Ю.В. Кожухова, В.М. Крылова, В.М. Кумышова, Н.Ю. Миловановой, О.В. Михеевой, В.Н. Миронова, Н.А. Пашкановой, В.В. Семичёва, С.Л. Шпангель и др. [5].

Современные кадетские образовательные учреждения имеют большое значение для подготовки юношей к государственной гражданской и военной службе, социализации детей из проблемных семей, оставшихся без попечения родителей, усиления патриотического воспитания детей и молодёжи. Приоритетом современной российской государственности вновь становится патриотическое воспитание молодёжи.

По мнению С.М. Горбаченко, Б.В. Куприянова, В.Ю. Ромайкина, В.М. Курмышова, С.Н. Смирнова, характерные черты кадетского образования можно сформулировать в рамках военно-служебной модели социального воспитания:

– строгая регламентированность всех сфер жизнедеятельности воинскими Уставами, приказами командиров и начальников;

– интенсивность и частота межличностных контактов, публичность индивидуальной жизнедеятельности воспитанников и ограниченность личной автономии кадетов;

– символизация быта воспитательной организации (ритуалы, военная форма одежды, нормы поведения);

– ограниченность контактов с внешней средой (относительная автономность функционирования);

– невостремленность рефлексии межличностных отношений в условиях директивности взаимодействия [6].

Следовательно, вышеперечисленные специфические условия воспитания в кадетской школе имеют влияние

на личностное становление подростков. Для выявления личностных различий подростков общеобразовательной и кадетской школы проводилось экспериментальное исследование на базе МБОУ Кадетской школы имени генерала А.П. Ермолова и МБОУ СОШ № 34 г. Ставрополя. В эксперименте участвовало 293 подростка: 152 кадета (13 – 15 лет); 141 учащийся (13 – 15 лет) общеобразовательного учреждения (выборка уравнивается по объёму и гендерному различию); 167 родителей кадетской школы, участвовавших в анкетировании.

Достоверность и обоснованность полученных результатов и сделанных на их основе выводов обеспечиваются статистической значимостью полученных результатов, достигаемых за счет применения методов статистической обработки.

Для получения личностных особенностей подростков были использованы следующие методики: диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению (К. Томас); исследование самооценки (Дембо-Рубинштейн); карта интересов Голомштока (исследование познавательных интересов в связи с задачами профориентации), методика «Субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилберга и Ю.Л. Ханина (тест на тревожность Спилберга – Ханина), анкетирование родителей.

Результаты и выводы исследования. Результаты анкетирования родителей кадетской школы позволили сделать вывод о том, что важнейшим критерием в выборе родителями образовательного учреждения для своего ребенка является сохранение его здоровья и высокий уровень воспитанности, который сможет обеспечить современная школа. Многим семьям, где мальчика воспитывает одна мама, не хватает мужского внимания и воспитания, что сказывается на развитии мужских качеств у подростков. По мнению родителей, кадетская школа может в некоторой степени компенсировать недостаток мужского влияния. В поисках наилучшего образовательного учреждения родители не смотрят на отдалённость школы от дома. Продолжительность рабочего дня школы, разнообразие дополнительных кружков и секций помогает избавить детей от экранной зависимости, которая приводит к отсутствию интересов у подростков, и является одним из основных критериев в выборе кадетской школы в качестве образовательного учреждения.

У родителей сформировалось мнение, что насыщение знаниями и информацией – не есть основная функция образовательного учреждения. Одним из запросов к системе образовательных учреждений становится требование о пересмотре образовательных программ в целом таким образом, чтобы обучающий и воспитательный процесс был направлен на создание условий для формирования полноценной личности, уверенной в себе, не имеющей психологических комплексов.

Далее рассмотрим результаты экспериментального исследования подростков кадетской и общеобразовательной школы. С помощью методики «Предрасположенность личности к конфликтному поведению» (К. Томас) нами было проведено определение типичных способов реагирования подростков на конфликтные ситуации, выявление тенденции их взаимоотношений в сложных условиях.



Рис. 1. Способы реагирования подростками КШ на конфликтные ситуации



Рис. 2. Способы реагирования подростками СОШ на конфликтные ситуации

К. Томас исходил из того, что людям не следует избегать конфликтов или разрешать их любой ценой, а требуется уметь грамотно ими управлять. Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о наиболее предпочитаемых формах социального поведения в ситуации конфликта подростками КШ. 56 % подростков определили свой стиль поведения как «соревнование» – напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Тогда как 19 % подростков ОУ выбирают этот способ реагирования в конфликтах, чем и отличаются от подростков КШ ($p < 0,01$). Основным способом реагирования на конфликты в школе у подростков ОУ – «приспособление» (32,6 %), принесение в жертву собственных интересов ради другого. Этот вид реагирования характерен для 10 % подростков КШ, чем и отличается по результатам углового преобразования Фишера

($p < 0,05$). Следующий отличительный способ реагирования на конфликтные ситуации подростками КШ и ОУ – «сотрудничество». Его выбирают 4 % подростков КШ и 10 % ОУ. «Сотрудничество», когда, участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон. По мнению К. Томаса, только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше. Ситуации «компромисс» и «избегание» не отличаются по количеству выборов ни у подростков КШ, ни у подростков ОУ ($p > 0,05$). Следовательно, подросткам СОШ более предпочтительны решения конфликтов через компромисс и приспособление. Подростки КШ склонны решать конфликты в соревновательном духе, не уступая друг другу, доказывая свои лидерские позиции в коллективе, тем самым увеличивая число конфликтов в школе.

Рассмотрим методику «Исследование самооценки» (Дембо-Рубинштейн), которая позволила выявить то, как себя оценивают подростки, по таким шкалам: ум, способности; характер; авторитет у сверстников, умение много делать своими руками; внешность; уверенность в себе.

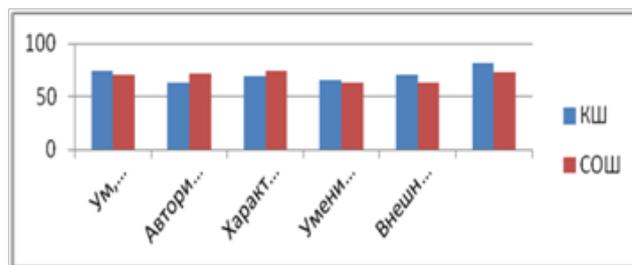


Рис. 3. Средние значения шкал самооценки подростков КШ и СОШ

При сравнении шкал самооценки выявились отличия по шкалам «уверенность в себе» ($p < 0,01$), причём эта шкала имеет самые высокие результаты для подростков КШ. При беседе с коллективом педагогов КШ выяснилось, что уверенность в себе придаёт подросткам их физическое развитие, развитие умений военной направленности (сборка автоматов, военно-полевые выходы, участие в различных мероприятиях разного уровня (как физической так и интеллектуальной направленности), стрельба из разного вида оружия, прыжки с парашютом и т. д.). Шкала «авторитет у сверстников» ($p < 0,05$) выявила отличия у подростков КШ от оценки подростков СОШ в том, что подростки КШ больше волнует, какое социометрическое место в классе он занимает среди сверстников, борьба за лидерство, высокие показатели волнует подростков КШ больше, чем подростков СОШ. По шкале «внешность» ($p < 0,05$) тоже выявились отличия, занижены показатели у подростков СОШ, социальное уравнивание в КШ при помощи внешнего вида делает возможным подросткам КШ выделиться и завоевать авторитет у сверстников только собственными достижениями. Можно отметить, что в КШ более ярко проявляется становление самооценки подростков педагогическим коллективом и психологической атмосферой школы.

Использование методики «Карта интересов» Голомштока (исследование познавательных интересов в связи с задачами профориентации) показала, что обе выборки не обнаруживают сходства в результатах.

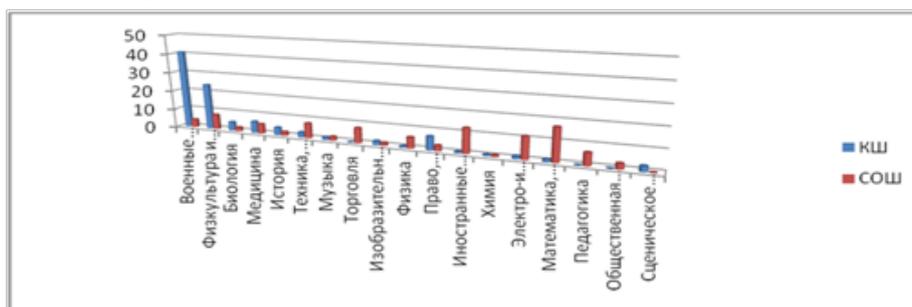


Рис. 4. Показатели распределения профессиональной направленности у подростков в КШ и ОУ

Анализируя распределение в выборе профессий, можно сделать следующие выводы: 49 % кадетов выбрали в профессиональной деятельности направленность – военное дело; 19 % – физическая культура; 11,25 % – право, юриспруденцию; 7 % – медицину; 5 % – биологию; 4 % – историю; остальные проценты распределились по разным дисциплинам с небольшим количеством выборов. Тогда как в общеобразовательной школе: 17 % – математика, экономика; 12,8 % – иностранные языки; 11,3 % – электро- и радиотехника; 7,8 % – физическая культура и торговля; 8,7 % – электроника; 6,4 % – педагогика; 5,6 % – физика; 5 % – педагогика; 4,1 % – военные специальности, остальные проценты распределились по разным дисциплинам с небольшим количеством выборов.

По результатам изучения профессиональной направленности кадетов и учащихся СОШ можно сделать следующий вывод: профессиональная направленность подростков в КШ формируется под влиянием патриотического и мужского воспитания, по этим причинам 68 % подростков интересуют профессии, связанные с военным делом, физической культурой, чего нельзя сказать о подростках, обучающихся в СОШ. Их профессиональная направленность в сторону военного дела и спорта слабо выражена (11,1 %), ярко выраженной направленности в выборе какой-либо профессии не прослеживается. Военно-патриотическая направленность воспитания в КШ имеет положительный эффект с точки зрения профессионального самоопределения подростков. Можно считать, что служба в армии и реализация своих возможностей на военном поприще становятся ценностями именно в кадетских школах. Учащимися СОШ предпочтительны профессии, связанные с филологией, математикой, экономикой, электро- и радиотехникой.

Рассмотрим данные, полученные в результате изучения уровня тревожности подростков при помощи методики «Субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина (тест на тревожность Спилбергера – Ханина). Анализируя результаты ситуативной тревожности (СТ) подростков КШ и ОУ, мы выявили следующие различия ($p < 0,01$): 43,5 % кадет имеют высокий уровень ситуативной тревожности, 40,8 % – средний, 4,6 % – низкий, тогда как

среди подростков СОШ высокий уровень – 26,8 %, средний – 70,7 %, низкий – 9,8 %. Следовательно, подростки кадетской школы имеют более высокие показатели ситуативной тревожности. Тревожность ситуативная (СТ) возникает как реакция на стрессоры, чаще всего социально-психологического плана: ожидание агрессивной реакции, угроза самоуважению, чрезмерное сознательное ограничение спонтанного поведения и т. д. Показатели личностной тревожности не имеют существенных отличий между подростками этих школ ($p > 0,05$).

По результатам исследования можно сделать следующие выводы. Специфика образовательного учреждения кадетской школы имеет влияние на развитие личностных характеристик подростков: самооценка, профессиональная ориентация, решение конфликтных ситуаций, ситуативная тревожность, что отражено в исследовании. Эти данные могут быть полезны участникам образовательного процесса (администрации, педагогам, воспитателям) при составлении программы комплексного психологического сопровождения подростков в кадетской школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка // Психология личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 161–165.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. 3-е изд. М.: Изд-во МПСИ, 2001. 352 с.
3. Эльконин Д.Б. Проблемы возрастной и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М.: Международная пед. академия, 1995. 224 с.
4. Фельдштейн Д.И. Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2008. 16 с.
5. Чиркова Л.Н. Проектирование содержания образования в кадетской школе : автореф. дис. ... кан. пед. наук. Ярославль, 2009. 23 с.
6. Пашканова Н.А. Формирование опыта нравственного поведения воспитанников кадетского корпуса : автореф. канд. пед. наук. Кострома, 2006. 24 с.

THE IMPACT OF CADET EDUCATIONAL INSTITUTIONS ON TEENAGERS PERSONAL DEVELOPMENT

© 2015

E.A. Nezdaïminova, post-graduate student
Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol (Russia)

Abstract. The instability of the social, financial and ideological environment, discrediting of highly moral orienting points – these are the main reasons that cause global psychological stress, which influences badly on both spiritual and physical health of people, who are noticed to have deep changes in perception, consciousness, way of thinking, motivational and emotional spheres, life rhythms, feelings, ethic values of life.

Peculiarities and character of all these processes are brightly expressed at the adolescence, when mental abilities, social and psychological individualities are being formed and society standards are being mastered.

Apart from age-related psychological changes mass media and other forms of popular culture exert great influence on teenager individuality. They mainly affect lifestyle and value forming of adolescence. We may now observe sharp decrease of moral values meaning among youth. The number of incomplete or problem families has grown, and the parents in such families are hardly capable of bringing up their offspring. Children raised in such families are automatically categorised into the “group of risk”, this means that they need psychological and pedagogical assistance. Usually parents are looking for such type of assistance in different educational institutions.

The impact of the educational process on students’ personal development and mental peculiarities on different stages of tuition is traditionally relevant in psychological researches. Despite some outstanding researches of native scientists, which helped to understand psychological patterns of student’s personal development in the context of education as leading activity (L. Vygotskiy, D. Elkonin, L. Bozhovich and others), the modern childhood along with its deep changes have been actualized in researches of psycho-pedagogical problems of student’s personality formation by D. Feldstein.

Keywords: adolescence, educational institutions, peculiarity of educational institutions, cadet educational institutions, development.

УДК 159.9.072

**ИЗУЧЕНИЕ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ
ИНТЕРНАТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СУБЪЕКТИВНОЙ КАРТИНЫ МИРА**

© 2015

В.И. Рерке, кандидат психологических наук, 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 [1].

По состоянию на 1 октября 2014 года в Иркутской области проживает свыше 20,5 тысяч детей-сирот [1]. Вместе с тем в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, около 60 % – 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 [2], В.С. Мухиной [3], А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых [4], 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 собственно будущего.

Результаты исследований И.С. Бубновой [5; 6; 7] 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 свое 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 [8], жизненная перспектива личности представляет собой многоуровневое системное образование, основными составляющими которого являются эмоциональный (переживание, отношение к собственному будущему), когнитивный (знание, планирование будущих событий 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 [9]. Они раскрывают представления о жизненных перспективах детей-сирот (Н.И. Федорова), а также особенности жизненной перспективы личности выпускников интернатного учреждения (Л.С. Самсоненко). 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 [10].

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. Ковалевой.

На первом этапе исследования нами был определен уровень сформированности жизненной перспективы личности воспитанников, а также установлены особенности субъективной картины мира подростков.

Для этого 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)» Д. Крамбо и Л. Махолика, 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 субшкалам методики в контрольной и экспериментальной группах (рисунок 1).

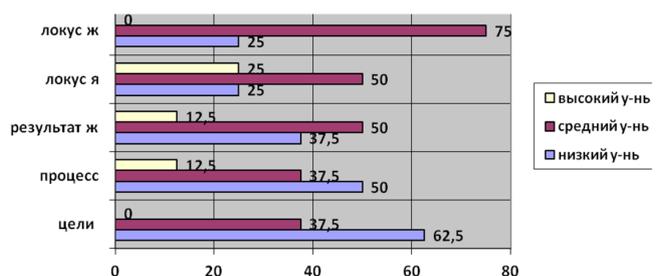


Рисунок 1. Распределение результатов по тесту смысложизненных ориентаций в экспериментальной группе (%)

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 указанной субшкалы, что говорит об отсутствии 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 доминирующим 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 дальнейшем.

- 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 субшкале выявлен у 12,5 % испытуемых. Им свойственна удовлетворенность своими делами и теплые отношения к прошлому.

- Средний уровень 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 остальных 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, которые 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. Они имеют сформированные навыки межличностного общения, социально-бытовой ориентации, организации самостоятельной жизни и деятельности, 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 средним 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 конфликтны, уклоняются от поручений, бытового труда, не определились с будущей профессией, имеют заниженную или завышенную самооценку, в учебной деятельности не имеют выраженной мотивации; наблюдаются вредные привычки, небрежное отношение к своему здоровью.

В ходе беседы воспитанники выказали тревогу за свое будущее, беспокойство за свое здоровье, неумение правильно рассчитывать свое время. Также они рассказали о своих интересах и целях жизни, желаниях, 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 со стрессовыми ситуациями, легко адаптироваться к новым условиям жизни. В настоящее время психолого-педагогическая работа направлена на саморазвитие этих подростков, улучшение качеств их будущей самореализации.

2. Средний уровень жизненной перспективы выявлен у 50 % подростков, что соответствует распределению результатов по субшкалам, указанным 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 также низкую дезориентацию в приоритетах действий в настоящем.

3. Низкий уровень жизненной перспективы наблюдается у 33,4 % представителей экспериментальной группы. Жизненная перспектива воспитанников 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, получения медицинской помощи, а также взаимодействию с широким социумом, организации свободного времени, созданию и сохранению собственной семьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. РФ. Иркутская обл. Губернатор. Стратегия действия в интересах детей на 2012-2017 гг. : распоряжение № 163-о от 25.12.2012.
2. Дубровина И.В. Психологическое развитие воспитанников детских домов. М.: Педагогика, 1990. 450 с.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2000. 456 с.
4. Прихожан А.М. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации // Психологическая наука и образование. 2009. № 3. С. 5–12.
5. 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. С. 211–214.
6. Бубнова И.С. К проблеме профессионального самоопределения воспитанников детских домов // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения : труды Всерос. науч. конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Новокузнецк, 2014. С. 29–31.
7. Бубнова И.С. Гендер как социально-психологический конструкт и его особенности формирования у подростков-сирот // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения : труды Всерос. науч. конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Новокузнецк, 2014. С. 32–35.
8. Гурова О.С. Психологические особенности субъективных представлений о жизненных перспективах участников локальных войн : дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2004. 176 с.
9. Федотова Н.И. Особенности жизненных перспектив воспитанников школ-интернатов. М.: МГУ, 2006. 275 с.
10. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 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, assistant professor of chair
“Social pedagogics and psychology”
Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)

Abstract. The article is concerned 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, teenagers, deprivation, life's plan.

НАШИ АВТОРЫ

Адыширин-Заде Каира Алим Кызы, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Медицинская и биологическая физика».

Адрес: Самарский государственный медицинский университет, 443001, Россия, Самара, ул. Чапаевская, 89.
E-mail: adyshirinzade_ka@mail.ru

Айстраханов Дмитрий Дарамович, кандидат физико-математических наук, старший научный сотрудник, докторант.

Адрес: Институт профессионально-технического образования Национальной академии педагогических наук Украины, Украина, Киев, Чапаевское шоссе, 98 а, ИПТО НАПН Украины.
E-mail: lesvdi@mail.ru

Александрова Наталья Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор.

Адрес: Вятский социально-экономический институт, 610002, Россия, г. Киров, ул. Казанская, 91.
E-mail: profaleksandrova@yandex.ru

Аронова Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики.

Адрес: Российский Государственный Университет Физической Культуры, Спорта, Молодёжи и Туризма (ГЦОЛИФК), 105122, Россия, г. Москва, Сиреневый бульвар, 4.
E-mail: atv_info@mail.ru

Буренкова Диана Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
E-mail: di76@rambler.ru

Васильева Лидия Николаевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Телекоммуникационные системы и технологии».

Адрес: Адрес: Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, 428015, Россия, г. Чебоксары, пр. Московский, 15.
E-mail: OLN2404@mail.ru

Васюра Светлана Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии.

Адрес: Удмуртский государственный университет, 426034, Россия, Ижевск, ул. Университетская, 1.
E-mail: vasyura@inbox.ru

Волошин Денис Владимирович, кандидат педагогических наук, докторант.

Адрес: Институт развития образовательных систем Российской академии образования, 634041, Россия, Томск, пр. Комсомольский, 75.
E-mail: sdf111@sibmail.com

Галанин Владимир Валерьевич, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Естественнонаучные дисциплины».

Адрес: Медицинский университет «РЕАВИЗ», 443001, Россия, Самара, ул. Чапаевская, 227.
E-mail: galanin_v@hotmail.com

Гогицаева Ольга Урусбековна, кандидат педагогических наук, доцент межфакультетской кафедры педагогики и психологии.

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 362025, РСО – Алания, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46.
Тел.: 89280676933; 89188240931
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Горшенина Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика».

Адрес: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 430007, Россия, Саранск, ул. Студенческая, 11 А.
E-mail: sngorshenina@yandex.ru

Гудкова Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14.
E-mail: lady.svg@ya.ru

Демченкова Наталья Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Алгебра и геометрия».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Тел.: (8482) 53-91-13
E-mail: ndemchenkova@yandex.ru

Джагаева Татьяна Ерастовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и астрономии.

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362039, РСО – Алания, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46.
Тел.: 89280676933; 89188240931
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Джиоева Галина Хазбиевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии педагогического факультета.

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Владикавказ, ул. Ватутина, 46.

Тел.: 89280676933; 89188240931

E-mail: bekoevamarina@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.

Тел.: (83519) 29-85-33

E-mail: ovyr_58@mail.ru

Жданова Елена Юрьевна, ведущий специалист Центра научных журналов.

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 54-64-31

E-mail: celena111@yandex.ru

Закриева Залина Левановна, аспирант кафедры русской и осетинской филологии.

Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 362000, Россия, г. Владикавказ, улица К. Маркса, 36.

Тел.: 89280676933; 89188240931

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Иванова Ирина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Социальная адаптация и организация работы с молодежью».

Адрес: Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, 248002, Россия, Калуга, ул. Ст. Разина, 26.

E-mail: IvanovaDIV@yandex.ru

Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент, профессор и заведующий кафедрой «Социология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-94-69

E-mail: IvanovaT2005@tltsu.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.

Тел.: 89280676933; 89188240931

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Карманчиков Александр Иванович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеинженерных дисциплин.

Адрес: Удмуртский государственный университет, 426034, Россия, Удмуртская Республика, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 6, к. 8 А.

Тел. (3412) 66-57-22

E-mail: karmai@bk.ru

Коваль Наталья Николаевна, методист.

Адрес: Донецкий институт последипломного педагогического образования, 83001, Украина, Донецк, ул. Артема, 129 а.

Тел.: +380997749872

E-mail: koval_n@hotmail.com

Кочисов Валерий Константинович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии педагогического факультета, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л.Хетагурова, Владикавказ, (Россия)

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 362025, РСО – Алания, г.

Владикавказ, ул. Ватутина, 46

Тел.: 89280676933; 89188240931

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Красовская Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования.

Адрес: Международный экономико-гуманитарный университет имени академика Степана Демьянчука, 33000 Украина, Ровно, ул. академика Степана Демьянчука, 4.

Тел.: (067) 254-03-54

E-mail: krasovskaoo@i.ua

Кузнецова Наталья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «История и культурология», Дальневосточного государственного аграрного университета,
Адрес: Дальневосточный государственный аграрный университет, 675009, Россия, Амурская обл., г. Благовещенск, ул. Политехническая, 86.
Тел.: 89241423667
E-mail: kyz1108@yandex.ru

Липилина Вера Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физико-математического образования.
Адрес: Самарский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Самара (Россия), Московское шоссе, 125а.
Тел.: 89608162436

Мальгина Оксана Александровна, аспирант.
Адрес: ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», 355000, Россия, Ставрополь, улица Ленина, дом 417А.
Тел.: (88652) 56-08-26
E-mail: chernikovaoksana@yandex.ru

Мерлина Надежда Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Дискретная математика и информатика».
Адрес: Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, 428015, Россия, г. Чебоксары, пр. Московский, 15.

Мишурина Ольга Алексеевна, кандидат технических наук, доцент кафедры «Химия».
Адрес: Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова, 455000, Россия, Магнитогорск, пр. Ленина, 38.
Тел.: (83519) 29-85-33
E-mail: olegro74@mail.ru

Мкртычева Наталья Мартыновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики и астрономии.
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 362025, РСО – Алания, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46.
Тел.: 89280676933; 89188240931
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Молоткова Наталия Вячеславовна, доктор педагогических наук, профессор, первый проректор.
Адрес: Тамбовский государственный технический университет, 392000, Россия, г. Тамбов, ул. Советская, 106.
E-mail: nmolotkova@admin.tstu.ru

Морданова Светлана Мугтасимовна, преподаватель
Адрес: Костанайский социально-технический колледж, Республика Казахстан, г. Костанай, улица Тарана 118Б
E-mail: smordanova@inbox.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.
Тел.: (83519) 29-85-33
E-mail: e.mullina@inbox.ru

Муханова Исита Вахидовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Специальная психология и дошкольная дефектология».
Адрес: Чеченский государственный педагогический институт, 364037 Чеченская Республика, г. Грозный, ул. Киевская, 33.
E-mail: vinter_65@mail.ru

Нездайминова Елена Анатольевна, аспирант.
Адрес: Ставропольский государственный педагогический институт, 355029, Россия, Ставрополь, улица Ленина, дом 417 «А».
E-mail: nezdaiminova@yandex.ru

Неясова Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики.
Адрес: Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, 430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11а.
E-mail: 25909101@mail.ru

Панина Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики.
Адрес: 677013, Россия, г. Якутск, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, ул. Белинского, 58.
E-mail: psv1148@mail.ru

Поляков Дмитрий Вадимович, кандидат технических наук, старший преподаватель кафедры «Информационные системы и защита информации».

Адрес: Тамбовский государственный технический университет, 392000, Россия, г. Тамбов, ул. Советская, 106.

E-mail: dimadress@yandex.ru

Попов Андрей Иванович, кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела педагогической инноватики и электронного обучения.

Адрес: Тамбовский государственный технический университет, 392000, Россия, г. Тамбов, ул. Советская, 106.

E-mail: olimp_porov@mail.ru

Приходько Евгения Михайловна, аспирант кафедры педагогики и профессиональных технологий.

Адрес: Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20А.

E-mail: nauka1111@yandex.ru

Пучков Николай Петрович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Высшая математика».

Адрес: Тамбовский государственный технический университет, 392000, Россия, г. Тамбов, ул. Советская, 106.

E-mail: sekr@nnn.tstu.ru

Пырырко Наталья Алексеевна, аспирант.

Адрес: Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, 428015, Россия, г. Чебоксары, Московский пр., 15.

E-mail: teacher_pna@mail.ru

Ракитина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заместитель первого проректора.

Адрес: Тамбовский государственный технический университет, 392000, Россия, г. Тамбов, ул. Советская, 106.

E-mail: teach@admin.tstu.ru

Рерке Виктория Игоревна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальная педагогика и психология».

Адрес: Иркутский государственный университет, 664001, Россия, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 6.

E-mail: rerkew@mail.ru

Родионова Наталья Ильинична, учитель химии.

Адрес: Муниципальное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 53», 455000, Россия, г. Магнитогорск, ул. Ленинградская, д. 10-А.

Тел.: (83519) 22-97-24

E-mail: nir_54@mail.ru

Рыбакова Мария Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и языкознания.

Адрес: Институт экономики, управления и права, 420111, Россия, г. Казань, ул. Московская, 42.

E-mail: ribacova@mail.ru

Светлова Наталия Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математика и информатика».

Адрес: Чувашский филиал Московского гуманитарно-экономического института, 428005, Россия, Чебоксары, ул. Гражданская, 85.

Сидакова Нелли Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков.

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46.

E-mail: nelly@solt.ru

Смирнова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, Самарская область, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

E-mail: sevhome@yandex.ru

Спицына Ирина Алексеевна, старший преподаватель кафедры педагогики.

Адрес: Российский Государственный Университет Физической Культуры, Спорта, Молодёжи и Туризма (ГЦОЛИФК), 105122, Россия, г. Москва, Сиреневый бульвар, 4.

E-mail: sia_info@mail.ru

Тимошкина Наталья Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования.

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46.

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Фалеева Лия Владимировна, доктор педагогических наук.

Адрес: Кировский филиал Московского гуманитарно-экономического института, 610014, Россия, г. Киров, ул. Щорса, 66.

E-mail: liyaaleks@bk.ru

Цгоева Наталья Анатольевна, ассистент кафедры информационных систем в экономике.

Адрес: Северо-Кавказский горно-металлургический институт (государственный технологический университет), 362021, Россия, г. Владикавказ, ул. Николаева, 44.
E-mail: bekoevamarina@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.
Тел.: (83519) 29-85-33
E-mail: lvch67@mail.ru

Шамаева Нелли Павловна, кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики.

Адрес: Удмуртский государственный университет, 426034, Россия, Удмуртская Республика, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 6, к. 118А.
Тел. (3412) 66-57-22
E-mail: nelli6016@gmail.com

Шишкина Виктория Авенировна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Изобразительное искусство».

Адрес: Дальневосточный государственный гуманитарный университет, 680000, Россия, г. Хабаровск, ул. К. Маркса, 68.
E-mail: Shish15@yandex.ru

Якушева Татьяна Сергеевна, старший преподаватель кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14.
E-mail: ya-ta@ya.ru

Adyshirin-Zade Kaira Alim Kyzy, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Medical and biological physics».

Address: Samara State Medical University, 443001, Russia, Samara, Chapaevskaya st., 89.

E-mail: adyshirinzade_ka@mail.ru

Aistrakhanov Dmitry Daramovich, candidate of physical and mathematical sciences, senior researcher, doctoral candidate.

Address: Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev, Chapaevskoe shoes, 98 a, IPTO NAPS Ukraine.

E-mail: lesvdi@mail.ru

Aleksandrova Natalia Sergeevna, doctor of pedagogical sciences, professor.

Address: Vyatka Social and Economic Institute, 610002, Russia, Kirov Str. Kazan, 91.

E-mail: profaleksandrova@yandex.ru

Aronova Tatiana Vladimirovna, PhD, associate professor.

Address: Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (SCOLIPE), 4, Sireneviy boulevard, Moscow, Russia, 105122.

E-mail: atv_info@mail.ru

Burenkova Diana Yuryevna, Ph.D., associate professor of Department “Theory and Practice of Translation”.

Address: Togliatti State University, Togliatti, Russia, Belorusskaya str., 14.

E-mail: di76@rambler.ru

Vasileva Lidya Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the chair «Telecommunication systems and technologies».

Address: Chuvash State University, Cheboksary, Russia, 428015, Moskovskiy pr., 15.

E-mail: OLN2404@mail.ru

Vasyura Svetlana Aleksandrovna, candidate of psychological sciences, associate professor of the general psychology.

Address: Udmurt State University, 426034, Russia, Izhevsk, Universitetskaya st., 1.

E-mail: vasyura@inbox.ru

Voloshin Denis Vladimirovich, candidate of pedagogical sciences, doctoral candidate.

Address: Institute of Educational Systems Development, Russian Academy of Education, 634041, Russia, Tomsk, ave. Komsomol'skiy, 75.

E-mail: sdf111@sibmail.com

Galanin Vladimir Valeryevich, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor of the chair «Natural-science sciences».

Address: Medical University «REAVIZ», 443001, Russia, Samara, Chapaevskaya st., 227.

E-mail: galanin_v@hotmail.com

Gogitsaeva Olga Urusbekovna, 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. RSO – Alania, Vladikavkaz, Vatutina st., 46.

Tel.: 89280676933; 89188240931

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Gudkova Svetlana Anatoliyevna, Ph.D, associate professor of Department «Theory and Practice of Translation».

Address: Togliatti State University, Togliatti, Russia, Belorusskaya str., 14.

E-mail: lady.svg@ya.ru

Gorshenina Svetlana Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the chair «Pedagogy».

Address: Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev, 430007, Russia, Saransk, st. Studencheskaya, 11 A.

E-mail: sngorshenina@yandex.ru

Demchenkova Natalia Anatolievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Algebra and Geometry».

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14.

Tel.: (8482) 53-91-13

E-mail: ndemchenkova@yandex.ru

Dzhagaeva Tatiana Erastovna, doctor of pedagogical sciences, professor of physics and astronomy.

Address: North-Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362 039. RSO – Alania, Vladikavkaz, Vatutina st., 46.

Tel.: 89280676933; 89188240931

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Dzhioeva Galina Hazbievna, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of Pedagogy and Psychology of the Faculty of Education.

Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 46.

Yershova Olga Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, assistant Professor of Chemistry Department.

Address: Nosov Magnitogorsk State Technical University, 455000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Avenue, 38.

Тел.: (83519) 29-85-33

E-mail: ovyr_58@mail.ru

Zhdanova Elena Urievna, main specialist of the Center of scientific journals.

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 54-64-31

E-mail: celena111@yandex.ru

Zakrieva Zalina Levanovna, graduate of the department of Russian and Ossetian philology.

Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute, 362000 Russia, Vladikavkaz, K. Marksa st., 36.

Tel.: 89280676933; 89188240931

E-mail: bekoevamarina@mail.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. Razina st., 26.

E-mail: IvanovaDIV@yandex.ru

Ivanova Tatyana Nikolaevna, doctor of sociological sciences, associate professor and head of the department of Sociology.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14.

Tel.: (8482) 53-94-69

E-mail: IvanovaT2005@tlt.su.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.

Tel.: 89280676933; 89188240931

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Karmanchikov Aleksandr Ivanovich, Ph.D., assistant professor of engineering disciplines.

Address: Udmurt state university, 426034, Russia, Izhevsk, University st., 1, bldg. 6, 8A.

Tel.: (3412) 66-57-22

E-mail: karmai@bk.ru

Koval Natalia Nikolaevna, methodist.

Address: Donetsk Institute of post-graduated pedagogical education, 83001, Ukraine, Donetsk, st. Artem, 129 a.

Tel.: +380997749872

E-mail: koval_n@hotmail.com

Kochisov Valeri Konstantinovich, doctor of pedagogical sciences, professor of Head of the Department of Pedagogy and Psychology.

Address: North Ossetian state university named after K.L. Khetagurov, 362025. RSO – Alania, Vladikavkaz, Vatutina st., 46.

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Krasovska Olga Alexandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Department of Primary and Preschool Education».

Address: International University of Economics & Humanities named after academician Stepan Demianchuk, 33000, Ukraine, Rivne, academician Stepan Dem'janchuk street, 4.

Tel.: (067) 254-03-54

E-mail: krasovskaoo@i.ua

Kuznetsova Natalia Sergeevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of “History and Culture”, Far Eastern State Agrarian University

Address: Far East State Agrarian University, 675009, Russia, Amur region, Blagoveshchensk, Politekhnicheskaya st., 86.

Tel.: 89241423667

E-mail kyz1108@yandex.ru

Lipilina Vera Vasilievna, Ph.D, associate professor, assistant professor of physics and mathematics education.

Address: Samara Regional Institute for Advanced Studies and Retraining of Education, Samara (Russia), Moscow highway, 125a.

Tel.: 89608162436

Malgina Oksana Alexandrovna, post-graduate student.

Address: Stavropol State Pedagogical Institute, 355000, Russia, Stavropol, Lenin st., 417A.

Tel.: (88652) 56-08-26

E-mail: chernikovaoksana@yandex.ru

Merlina Nadezhda Ivanovna, doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the chair « Discrete mathematics and computer science».

Address: Chuvash State University, Cheboksary, Russia, 428015, Moskovskiy pr.,15.

E-mail: merlina@cbx.ru

Mkrtycheva Natalia Martynovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of physics and astronomy.

Address: North Ossetian state university named after K.L. Khetagurov, 362025. RSO – Alania, Vladikavkaz, Vatutina st., 46.

Tel.: 89280676933; 89188240931

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Mullina Elvira Rinatovna, candidate of technical sciences, assistant Professor of Chemistry Department.

Address: Nosov Magnitogorsk State Technical University, 455000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Avenue, 38.

Тел.: (83519) 29-85-33

E-mail: e.mullina@inbox.ru

Mishurina Olga Alekseevna, candidate of technical sciences, assistant Professor of Chemistry Department.

Address: Nosov Magnitogorsk State Technical University, 455000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Avenue, 38.

Тел.: (83519) 29-85-33

E-mail: olegro74@mail.ru

Molotkova Natalija Vjacheslavovna, doctor of pedagogical sciences, professor, first Vice-Rector.

Address: Tambov State Technical University, 392000, Russia, Tambov, Sovetskaya Street, 106.

E-mail: nmolotkova@admin.tstu.ru

Mordanova Svetlana Mugtasimovna, teacher

Address: Kostanaysky Social and Technical College, Republic of Kazakhstan, Kostanay, Tarana Street 118B

E-mail: smordanova@inbox.ru

Muskhanova Isita Vakhidovna, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of «Psychology and preschool special defectology».

Address: Chechen State Pedagogical Institute, 364037 Chechen Republic, Grozny, street Kievsky, 33.

E-mail: vinter_65@mail.ru

Nezdaiminova Elena Anatolevna, post-graduate student.

Address: Stavropol State Pedagogical Institute, 355029, Russia, Stavropol, Lenin st., 417 «А».

E-mail: nezdaiminova@yandex.ru

Neyasova Irina Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair pedagogy.

Address: Mordovian State Pedagogical Institute Named After M.E. Evseviev, 430007, Russia, Saransk, st.

Studencheskaya, 11a.

E-mail: 25909101@mail.ru

Panina Svetlana Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, professor of the department of «Pedagogy».

Address: 677000, Yakutsk, Russia, North-Eastern Federal University M. K. Ammosov, Belinski street, 58.

E-mail: psv1148@mail.ru

Popov Andrej Ivanovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of department of educational innovation and e-learning.

Address: Tambov State Technical University, 392000, Russia, Tambov, Sovetskaya Street, 106.

E-mail: olimp_popov@mail.ru

Poljakov Dmitrij Vadimovich, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of chair “Information systems and data protection”.

Address: Tambov State Technical University, 392000, Russia, Tambov, Sovetskaya Street, 106.

E-mail: dimadress@yandex.ru

Prikhodko Evgeniya Mikhaylovna, postgraduate student of chair of pedagogy and professional technology.

Address: Astrakhan State University, 414056, Russia, Astrakhan, Tatischev Street, 20A.

E-mail: nauka1111@yandex.ru

Puchkov Nikolaj Petrovich, doctor of pedagogical sciences, professor, head of chair “Higher Mathematics”.

Address: Tambov State Technical University, 392000, Russia, Tambov, Sovetskaya Street, 106.

E-mail: sekr@nnn.tstu.ru

Pyryrko Natalia Alexeevna, postgraduate student.

Address: Chuvash State University named after I.N. Ulyanov, 428015, Russia, Cheboksary, Moskovsky prospect, 15.
E-mail: teacher_pna@mail.ru

Rakitina Elena Aleksandrovna, doctor of pedagogical sciences, professor, deputy first Vice-Rector.

Address: Tambov State Technical University, 392000, Russia, Tambov, Sovetskaya Street, 106.
E-mail: teach@admin.tstu.ru

Rerke Victoria Igorevna, candidate of psychological science, assistant professor of chair "Social pedagogics and psychology".

Address: Irkutsk State University, 664001, Russia, Irkutsk, Nizhnaya Naberezhnaya Street, 6.
E-mail: rerkew@mail.ru

Rodionova Natalya Ilyinichna, teacher of chemistry.

Address: Municipal educational institution "Gymnasium No. 53", 455000, Russia, Magnitogorsk, Leningradskaya Street, 10-A.

Tel.: (83519) 29-84-76

E-mail: nir_54@mail.ru

Rybakova Maria Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of chair "Russian and linguistics".

Address: Institute of Economics, Management and Law, 420111, Russia, Kazan, Moskovskaya Street, 42.

E-mail: ribacova@mail.ru

Svetlova Natalya Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Mathematics and computer science».

Address: Chuvash Branch of Moscow Humanitarian-Economic Institute, 428005, Russia, Cheboksary, str. Grazhdanskaya, 85.

E-mail: svetlovani@mail.ru

Sidakova Nelly Valentinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair.

Address: North Ossetian State University after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46.

E-mail: nelly@solt.ru

Smirnova Elena Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair "Theory and Technique of Teaching of Foreign Languages and Cultures".

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Samara region, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

E-mail: sevhome@yandex.ru

Spitsina Irina Alekseevna, senior lecturer.

Address: Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (SCOLIPE), 4, Sireneviy boulevard, Moscow, Russia, 105122.

E-mail: sia_info@mail.ru

Timoshkina Natalya Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the chair of primary and pre-school education.

Address: North Ossetian State University after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46.

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Faleeva Liya Vladimirovna, doctor of pedagogical sciences.

Address: Kirov branch of the Moscow Humanitarian-Economic Institute, 610014, Russia, Kirov, Shchors Street, 66.

E-mail: liyaaleks@bk.ru

Czgoeva Natalya Anatolyevna, assistant of the chair of information systems in the economy.

Address: North Caucasian Institute of Mining and Metallurgy (State Technological University), 362021, Russia, Vladikavkaz, Nikolayev Street, 44.

E-mail: bekoevamarina@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

Тел.: (83519) 29-85-33

E-mail: lvch67@mail.ru

Shamaeva Nelli Pavlovna, Ph.D., Department of Economics.

Address: Udmurt state university, 426034, Russia, Izhevsk, University st., 1, bldg. 6, 118A.

Tel.: (3412) 66-57-22

E-mail: nelli6016@gmail.com

Shishkina Viktoriya Avenirovna, Doctor of Education, Associate Professor, Professor of Chair "Fine Arts".

Address: Far Eastern State University of Humanities, 680000, Russia, Khabarovsk, K. Marks Street, 68.

E-mail: Shish15@yandex.ru

Yakusheva Tatiyana Sergeevna, senior teacher of the department of «Theory and Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures».

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, st. Belorusskaya, 14.

E-mail: ya-ta@ya.ru