

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского государственного университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 3 (18)

2014

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:

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

Ярыгин Олег Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
Аниськин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор
Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор
Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор
Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Берберян Ася Суменовна, доктор психологических наук, профессор
Бидя Елена Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор
Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
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
Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кудинов Сергей Иванович, доктор психологических наук, профессор
Курхули Лия Романовна, доктор психологических наук, профессор
Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор
Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент
Мешиков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
Моторная Светлана Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент
Носко Ирина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент
Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
Пустьвалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор
Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент
Руденко Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, доцент
Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор
Соловьева Ольга Владимировна, доктор психологических наук, профессор
Трещев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор
Шерайзина Роза Моисеевна, доктор педагогических наук, профессор

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

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

Компьютерная верстка:
В.А. Голощапов

Технический редактор:
А.А. Коростелев

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 30.10.2014.
Формат 60x84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 29,8.
Тираж 100 экз. Заказ 3-645-14.

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:

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
(Уманский государственный педагогический университет, Украина)

Ярыгин Олег Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент
(Тольяттинский государственный университет, Россия)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
(Бакинский государственный университет, Азербайджан)

Анискин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор
(Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Саратовский государственный университет, Россия)

Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор
(Житомирский государственный университет, Украина)

Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор
(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
(Северо-Осетинский государственный университет, Владикавказ, Россия)

Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, профессор
(Российско-Армянский (Славянский) государственный университет, Ереван, Армения)

Бида Елена Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор
(Черкасский национальный университет, Украина)

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)

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)

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент
(Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)

Кудинов Сергей Иванович, доктор психологических наук, профессор
(Российский университет дружбы народов, Москва, Россия)

Курхули Лия Романовна, доктор психологических наук, профессор
(Грузинский национальный университет, Тбилиси, Грузия)

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)

Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор
(Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск, Россия)

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
(Кемеровский государственный университет, Россия)

Моторная Светлана Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент
(Севастопольский национальный технический университет, Россия)

Носко Ирина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент
(Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия)

Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
(Национальный университет водного хозяйства и природопользования, Ровно, Украина)

Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор
(Северо-Казахстанский государственный университет, Петропавловск, Казахстан)

Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
(Университет Эдинбурга, Шотландия)

Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент
(Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск, Россия)

Руденко Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, доцент
(Тольяттинский государственный университет, Россия)

Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор
(Южноукраинский национальный педагогический университет, Одесса, Украина)

Соловьева Ольга Владимировна, доктор психологических наук, профессор
(Ставропольский государственный университет, Россия)

Трещев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор
(Астраханский государственный университет, Россия)

Шерайзина Роза Моисеевна, доктор педагогических наук, профессор
(Новгородский государственный университет, Великий Новгород, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ КАРТ ДЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ В ВУЗАХ Абрамова Надежда Владиславовна.....	9
ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ Антилогова Лариса Николаевна, Лазаренко Дмитрий Витальевич.....	13
О РЕСУРСАХ И ПРАКТИКЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕДУЩИХ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ Арутюнян Марианна Мартуниевна.....	17
РОЛЬ ИНТЕРНЕТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ Асадпур Кямал Махмуд оглу.....	19
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ Баликоева Марта Ибрагимовна.....	22
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ АЗЕРБАЙДЖАНА ПО КУРРИКУЛУМУ КАК РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Бахышева Шарафат Арам кызы.....	25
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА Бекоева Марина Ивановна.....	27
МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ВУЗЕ Богданова Анна Владимировна.....	30
ВОЗМОЖНОСТИ НАРРАТИВНОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ С ЛЮДЬМИ ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ Богомаз Сергей Леонидович, Пашкович Сергей Федорович.....	34
К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ СЕМЕЙНОГО И ОБЩЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ ДО XVIII ВЕКА Богомоллова Мария Ивановна.....	37
К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ Боровицкая Марина Владимировна, Ярыгина Неля Анатольевна.....	42
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЖЕНЩИНЕ ДЕВУШЕК 19-22 ЛЕТ РАЗЛИЧНОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ – РУССКИХ И ТАТАРОК Брагина Елена Александровна, Семенова Ия Анатольевна.....	45
ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ КАБАРДИНСКОГО И ОСЕТИНСКОГО НАРОДОВ Броев Адам Хаутиевич, Чеджемов Сергей Русланович.....	49
СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ Бураева Виктория Геннадьевна.....	51
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ МЕЖПОКОЛЕННОЙ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ Велиева Валида Ибад кызы.....	54
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ Гагиева Лиана Албековна.....	57
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ Геворкянц Жанна Амазасповна.....	60
КРИТЕРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ Гордеева Татьяна Евгеньевна.....	62
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ДЛЯ ИНЖЕНЕРНЫХ ДИСЦИПЛИН НА ОСНОВЕ ПРОЦЕССНОГО ПОДХОДА Горина Лариса Николаевна, Фрезе Татьяна Юрьевна, Фесина Михаил Ильич.....	66
КОНСТРУКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ Гущина Оксана Михайловна.....	69
ПРИНЦИПЫ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ОБУЧАЮЩИЙ МОДУЛЬ КАК СТРУКТУРНАЯ ЕДИНИЦА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА Данилина Елена Александровна.....	71
ПОДГОТОВКА ИННОВАЦИОННОГО ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ Данилина Наталья Евгеньевна, Фрезе Татьяна Юрьевна.....	75
КУЛЬТУРНОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОВЕДЕНИЯ Джаббаров Рашид Векил оглу, Мустафаев Мушвиг Гусейн оглу, Гурбанова Шахназ Раджаб кызы.....	78
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ОСЕТИНСКОМУ ЯЗЫКУ Дзусова Бэлла Таймуразовна, Хамикоева Луиза Автандиловна.....	82
ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОПЕКИ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕСТВ ПОЛЬШИ (XIX – начало XX века) Дзюбинская Христина Анатольевна.....	85
МАРКЕТИНГ ПЕРСОНАЛА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА Донина Ирина Александровна, Ситникова Юлия Александровна.....	88
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Дудина Ирина Павловна, Ярыгин Анатолий Николаевич.....	91
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА ДЛЯ ПРОФЕССИЙ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Дячкова Ольга Михайловна.....	94

КРИТЕРИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ХИМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ Ершова Ольга Викторовна, Мишурина Ольга Алексеевна.....	96
ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ Карманчиков Александр Иванович, Колесников Владислав Сергеевич, Мерзлякова Дина Рафаиловна.....	99
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ВУЗА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА Климова Татьяна Владимировна.....	102
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА Колесникова Наталья Николаевна.....	104
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ Колесниченко Наталья Юрьевна.....	107
ПРЕДПРОФИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ (НА ПРИМЕРЕ КУРСА «ОТДЫХ ЛЮДЕЙ – РАБОТА МЕНЕДЖЕРА ТУРИЗМА») Жукин Вадим Николаевич, Крамарова Татьяна Юрьевна.....	111
АДАПТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ХОДЕ ЕЁ РЕАБИЛИТАЦИИ Криводонова Юлия Евгеньевна, Денисова Оксана Петровна.....	114
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ Кузнецова Галина Александровна.....	116
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЖЕНСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ Кулиева Шенай.....	118
ПОЗИТИВНЫЕ МОМЕНТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Кучай Александр Владимирович.....	121
САМООБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВЕННОГО УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ЯПОНИИ Кучай Татьяна Петровна.....	126
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ГРАЖДАНСКОМ БРАКЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Лукашевич Радмила Алексеевна, Павлова Екатерина Викторовна.....	129
РОЛЬ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ВУЗА В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ Малиева Залина Колумбовна.....	132
ЖИЗНЬ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С.М. ГАНИЗАДЕ Мамедова Гюнель Нуреддин кызы.....	134
ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕОНТОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ Матвийчук Андрей Васильевич.....	137
РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ГИМНАЗИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ Медник Елена Алексеевна.....	141
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ Мерзлякова Дина Рафаиловна, Файзуллина Гульнур Закиевна.....	146
РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ Ершова Ольга Викторовна, Мишурина Ольга Алексеевна.....	149
РОЛЬ МОТИВАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПРОЕКТНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКОВ Мовчан Валентина Ивановна.....	152
О ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА Москаленко Александра Сергеевна, Семчук Надежда Михайловна.....	155
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСВОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ Неясова Ирина Александровна.....	158
ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Ошкина Алла Анатольевна.....	160
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ Пастушенко Любомир Андреевич.....	163
ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ Богомаз Сергей Леонидович, Пашкович Сергей Федорович.....	166
СОЦИАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМПЛЕКСА ГТО В ФОРМИРОВАНИИ ФИЗИЧЕСКИ АКТИВНОГО НАСЕЛЕНИЯ Платонова Раиса Ивановна, Колодезникова Сардаана Ивановна, Халыев Семен Демьянович.....	169
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ГЕНДЕРА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ Пустовалова Наталья Ивановна, Лазаренко Дмитрий Витальевич.....	171
РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ГИМНАЗИИ Родионова Наталья Ильинична.....	174
ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА Рубаева Валентина Павловна.....	177
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Савченко Виктория Сергеевна.....	179

НАРУШЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ АФФЕКТА В СИТУАЦИИ НЕГАТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ПРИ АНТИВИТАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ Сагалакова Ольга Анатольевна, Труевцев Дмитрий Владимирович.....	184
РОЛЬ ИНОЭТНИЧЕСКОГО ФОНА В ЭТНИЧЕСКОМ САМОВЫДЕЛЕНИИ И ВОСПРИЯТИИ ЧЕЛОВЕКА ЧЕЛОВЕКОМ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ Сайфутдиярова Елена Фаварисовна.....	191
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА Таболова Елена Мэлсовна.....	193
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ «ТРУДНЫХ ПОДРОСКОВ» Тахохов Борис Александрович.....	197
ВОПРОСЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И УСЫНОВЛЕНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ВИДНЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ОСЕТИНСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ Тменов Феликс Константинович, Чеджемов Сергей Русланович.....	200
ТРЕВОГА ОЦЕНИВАНИЯ И СТРАХ ОСМЕЯНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ АНТИВИТАЛЬНЫХ УСТАНОВОК И НАРУШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ Труевцев Дмитрий Владимирович, Сагалакова Ольга Анатольевна, Сагалаков Анатолий Михайлович.....	203
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ И ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ПО ФГОС НОО Холомина Ольга Александровна, Курилова Анастасия Александровна.....	209
ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВОВЕДЕНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ Чеджемов Алан Юрьевич, Чеджемов Сергей Русланович.....	211
ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА Чупрова Лариса Васильевна, Муллина Эльвира Ринатовна.....	214
ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРОВ Шкиль Ольга Сергеевна.....	217
К ВОПРОСАМ КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ МАГИСТЕРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Ярыгина Неля Анатольевна, Шнайдер Ольга Владимировна.....	220
К ПРОБЛЕМЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА С ПОЗИЦИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА Шумакова Наталья Викторовна.....	222
ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ: ОПЫТ НИЖЕГОРОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНЖЕНЕРНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА Шумилова Ольга Николаевна, Гусев Алексей Николаевич, Евтин Андрей Борисович.....	225
АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА Юрловская Иллона Александровна, Тубеева Фиалета Казбековна.....	227
ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРИМЕНЕНИЮ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ Юрьева Татьяна Александровна, Чалкина Наталья Анатольевна, Двоерядкина Наталья Николаевна.....	229
ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ Яковлева Елена Людвиговна.....	232
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЕКТИРУЕМОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ Ярошинская Елена Александровна.....	235
ИННОВАЦИОННО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ЭКОНОМИКА» Ярыгина Неля Анатольевна, Ярыгин Анатолий Николаевич.....	239
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К ДВУХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ Ярыгина Неля Анатольевна.....	241
Наши авторы	245

APPLICATION OF THE METHOD FOR EVALUATION OF THE CONCEPT MAPPING FOR TRAINING MANAGERS IN HIGHER EDUCATION Abramova Nadezda Vladislavovna.....	9
PERSONALITY TRAITS AS A FACTOR ADDICTIVE BEHAVIOR STUDENTS Antilogoza Larisa Nikolaevna, Lazarenko Dmitry Vitalievich.....	13
ON RESOURCES AND PRACTICE OF INDIVIDUALIZATION OF EDUCATION IN THE LEADING RUSSIAN UNIVERSITIES Arutyunyan Marianna Martunievna.....	17
THE ROLE OF THE INTERNET IN THE PROCESS OF LEARNING Asadpur Kamal Mahmud oglu.....	19
ORGANIZATION OF INDEPENDENT STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE LANGUAGE HIGH SCHOOLS Balikoeva Marta Ibragimovna.....	22
EXPERIENCE OF AZERBAIJAN KINDERGARTENS CURRICULUM LEARNING HOW TO DEVELOP Bakhisheva Sharafat Aram kyzy.....	25
FORMATION PROFESSIONAL MOBILITY OF STUDENTS AS AN IMPORTANT PART OF UNIVERSITY GRADUATES' EMPLOYMENT PROBLEMS Bekoeva Marina Ivanovna.....	27
MATHEMATICAL APPROACH TO MANAGEMENT OF INFORMATION PROCESSES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION Bogdanova Anna Vladimirovna.....	30
THE POSSIBILITIES OF NARRATIVE APPROACH IN WORKING WITH PEOPLE WITH DISABILITIES Bogomaz Sergey Leonidovich, Pashkovich Sergey Fjodorovich.....	34
TO THE QUESTION OF FAMILY AND SOCIAL UPBRINGING OF CHILDREN IN FOREIGN PEDAGOGIES HISTORY IN XVIII CENTURE Bogomolova Maria Ivanovna.....	37
TO THE QUESTION ABOUT THE DEVELOPMENT OF DISTANCE LEARNING SYSTEM IN THE RUSSIA Borovitskaya Marina Vladimirovna, Yarygina Nelia Anatolyevna.....	42
19-22 YEAR OLD RUSSIAN AND TATAR GIRLS CONCEPTIONS ABOUT WOMAN Bragina Elena Aleksandrovna, Semenova Iya Anatolievna.....	45
PROBLEMS OF EDUCATION OF THE PERSON IN TEACHING THOUGHT KABARDA AND OSSETIAN PEOPLE Broev Adam Hautievich, Chedzhemov Sergey Ruslanovich.....	49
NATURE AND CONTENT PROFESSIONAL MOBILITI OF STUDENTS AS A PEDAGOGICAL CATEGORIES Buraeva Viktoria Gennadijevna.....	51
EXPERIMENTAL STUDY OF INTERGENERATIONAL CONTINUITY Veliyeva Valida Ibad gyzy.....	54
METHODOLOGICAL BASES OF RESEARCH PROBLEMS OF IMPROVING TEACHING CULTURE Gagieva Liana Albekovna.....	57
FEATURES TRAINING BACHELORS TO PROFESSIONAL EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT BILINGUAL Gevorgyants Jeanne Amazaspovna.....	60
CRITERIA PROFESSIONAL MOBILITY OF SOCIAL WORKERS. HordeevaTatiana Evgenievna.....	62
LABORATORY DESIGN WORKSHOP FOR ENGINEERING DISCIPLINES ON THE BASIS OF THE PROCESS APPROACH Gorina Larisa Nikolaevna, Freze Tatiana Yurievna, Fesina Michael Ilich.....	66
CONSTRUCTIVE TECHNOLOGY OF DESIGN OF SYSTEM OF TRAINING OF BACHELORS Gyshchina Oksana Mihailovna.....	69
THE PRINCIPLES OF MODULAR TEACHING AND TEACHING MODULE AS A STRUCTURAL UNIT OF THE EDUCATIONAL PROCESS Danilina Elena Alexandrovna.....	71
PREPARATION OF INNOVATION ELECTRICIANS IN HIGH SCHOOL ON THE BASIS OF PRACTICE-BASED LEARNING Danilina Natalia Evgenievna, Freze Tatiana Yurievna.....	75
CULTURAL REGULATION OF THE PERSONAL BEHAVIOR Jabbarov Reshid Vekil oqlu, Mustafayev Mushviq Huseyn oqlu, Gurbanova Shahnaz Radjab gyzy.....	78
PRACTICE-ORIENTED APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL AND METHODICAL COMPLEX ON THE OSSETIAN LANGUAGE Dzusova Bella Taymurazovna, Hamikoeva Louise Avtandilovna.....	82
STAGES OF THE DEVELOPMENT OF THEORY AND PRACTICE OF GUARDIANSHIP AND EDUCATION OF ORPHANS IN THE ACTIVITY OF CHARITABLE SOCIETIES OF POLAND (XIX – XX centuries) Dzyubynska Khrystyna Anatolijvna.....	85
MARKETING OF THE GENERAL EDUCATION ORGANIZATION'S PERSONNEL AS THE MECHANISM OF REALIZATION OF THE SYSTEM OF STRATEGIC PARTNERSHIP Donina Irina Aleksandrovna, Sitnikova Yulia Aleksandrovna.....	88
DESIGN OF AN INFORMATION SPACE INSTITUTION Dudina Irina Pavlovna, Yarygin Anatoly Nicolaevich.....	91
PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL SELECTION FOR EXTREME PROFESSIONS Diachkova Olga Mikhailovna.....	94
CRITERIA APPROACH TO THE ASSESSMENT OF QUALITY OF CHEMICAL TRAINING OF STUDENTS ON THE BASIS OF RATING SYSTEM Yershova Olga Viktorovna, Mishurina Olga Alekseevna.....	96
FORECASTING PROBLEMS OF INFORMATION-PSYCHOLOGICAL SECURITY Karmanchikov Aleksandr Ivanovich, Kolesnikov Vladislav Sergeevich, Merzlyakova Dina Rafailovna.....	99

THEORETICAL ASPECTS OF THE INFLUENCE OF CORPORATE CULTURE UNIVERSITY ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE FUTURE SPECIALIST Klimova Tatyana Vladimirovna.....	102
DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF COLLEGE IN THE CONDITIONS OF MODERN EDUCATIONAL PROCESS Kolesnikova Natalya Nikolaevna.....	104
VOCATIONAL TRAINING OF BACHELORS ROMANCE AND GERMANIC PHILOLOGY IN THE UNIVERSITY EDUCATION SYSTEM UK Kolesnychenko Natalia Yurevna.....	107
PRE-PROFILE TRAINING OF STUDENTS: SUBSTANTIAL AND TECHNOLOGICAL ASPECTS (ON THE EXAMPLE OF «RECREATION OF PEOPLE — WORK OF TOURISM MANAGER» COURSE) Yakunin Vadim Nikolaevich, Kramarova Tatiana Yurevna.....	111
ADAPTIVE MECHANISMS OF SOCIALIZATION OF THE INDIVIDUAL IN THE COURSE OF ITS REHABILITATION Krivodonova Julia Evgenevna, Denisova Oksana Petrovna.....	114
THE PECULIARITIES OF THE TRANSLATION OF ADVERTISING TEXTS IN GERMAN Kuznetsova Galina Alexandrovna.....	116
SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF WOMEN'S PERSONALITY IN POST-SOVIET SPACE Guliyeva Schenay.....	118
POSITIVE MOMENTS USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGY IN PRIMARY SCHOOL Kuchai Aleksandr Vladymyrovych.....	121
SELFEDUCATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHER AS REQUIREMENT ASSURANCE HIGH QUALITY EDUCATIONAL PROCESS IN JAPAN Kuchai Tetiana Petrivna.....	126
THE STUDENT'S REPRESENTATION ABOUT CIVIL MARRIAGE AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS Lukashevich Radmila Alekseevna, Pavlova Ekaterina Viktorovna.....	129
ROLE OF CORPORATE CULTURE OF UNIVERSITY IN THE PREVENTION OF DEVIATIONS SOCIAL HEALTH OF THE STUDENTS Malieva Zalina Kolumbovna.....	132
MAIN AREAS OF LIFE AND TEACHING ACTIVITIES SM GANIZADE Mamedova Gyunel Noureddin kyzy.....	134
ECOLOGICAL DEONTOLOGY AS A MEANS OF SOLVING PROBLEMS OF PRACTICAL IMPLEMENTATION OF THE IDEAS OF ENVIRONMENTAL ETHICS Matvychuk Andriy Vasilyovich.....	137
THE TEACHE'S ROLE IN THE GIMNAZIUM EDUCATION: HISTORY AND NOWDAYS Mednik Elena Alekseevna.....	141
PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE ADAPTATION PROCESS TO LEARNING Merzlyakova Dina Rafailovna, Fayzullina Gulnur Zakievna.....	146
RATING SYSTEM OF THE ASSESSMENT OF KNOWLEDGE OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY AS MEANS OF IMPROVEMENT OF QUALITY OF VOCATIONAL TRAINING Yershova Olga Viktorovna, Mishurina Olga Alekseevna.....	149
ROLE OF MOTIVATION IN PREPARING TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL TO PROJECT ART STUDENT PERFORMANCE Movchan Valentina Ivanovna.....	152
ABOUT THE FORMATION OF COMPETENCES OF TEAMWORK FROM STUDENTS OF COLLEGE Moskalenko Alexandra Sergeevna, Semchuk Nadezhda Mihaylovna.....	155
PSYCHOLOGO-PEDAGOGICAL ASPEKTS OF SOCIAL EXPERIENCE'S ADOPTION BY THE CHIDLEN OF JUNIOR SCHOOL IN EDUCATIONAL PROCESS Neyasova Irina Alexsandrovna.....	158
PROMOTING A HEALTHY LIFESTYLE IN CHILDREN WITH IMPAIRED VISION IN CONDITIONS OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS Oshkina Alla Anatolevna.....	160
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL REFLECTION FUTURE MUSIC TEACHER Pastushenko Lubomir Andriyovych.....	163
FEATURES OF THE COPING STRATEGIES OF PEOPLE WITH DISABILITIES Bogomaz Sergey Leonidovich, Pashkovich Sergey Fjodorovich.....	166
SOCIAL POTENTIAL IN THE FORMATION OF COMPLEX GTO PHYSICALLY ACTIVE POPULATION Platonova Raisa Ivanovna, Kolodeznikova Sardaana Ivanovna, Khaliev Semen Demiyovich.....	169
THE RELATIONSHIP OF HARDINESS AND GENDER OF STUDENTS OF SENIOR CLASSES Pustovalova Nataliya Ivanovna, Lazarenko Dmitry Vitalievich.....	171
DEVELOPMENT AND USE OF MODERN METHODS OF TRAINING FOR DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF PUPILS OF THE GYMNASIUM Rodionova Natalya Ilyinichna.....	174
FORMATION OF FOREIGN STUDENTS BASED COMMUNICATIONS LINGVOSTRANOVEDCHESKOGO APPROACH Rubaeva Valentina Pavlovna.....	177
THE FORMATION OF THE SOCIAL ACTIVITY OF STUDENTS IN LEISURE ACTIVITIES Savchenko Viktoria Sergeevna.....	179
COGNITIVE AFFECT'S REGULATION BIASES IN NEGATIVE EVALUATION SITUATION AT ANTIVITAL BEHAVIOUR ORIENTATIONS AT TEENAGE AGE Sagalakova Olga Anatolievna, Truevtsev Dmitry Vladimirovich.....	184
THE ROLE OF A DIFFERENT ETHNIC BACKGROUND IN ETHNIC SELF-IDENTITY AND PERCEPTION OF ANOTHER PERSON IN THE PERIOD OF ADOLESCENCE Saifutdiyeva Elena Favarisovna.....	191

FORMATION OF PROFESSIONAL STABILITY OF SOCIAL WORKERS IN HIGHER EDUCATIONAL ENVIRONMENT Tabolova Elena Melsovna.....	193
PSYCHO-PEDAGOGICAL FEATURES OF THE MODERN «TROUBLED TEENS» Tahohov Boris Alexandrovich.....	197
FAMILY MATTERS FOSTER CARE AND ADOPTION IN THE WORKS OF THE MOST PROMINENT REPRESENTATIVES OF OSSETIAN INTELLENTSIA Tmenov Felix Konstantinovich, Chedzhemov Sergey Ruslanovich.....	200
COGNITIVE AFFECT'S ANXIETY OF EVALUATION AND FEAR OF BEING LAUGHED AT IN THE CONTEXT OF ANTI-VITAL ATTITUDE FORMATION AND PSYCHOLOGICAL SAFETY BIASES AT TEENAGE AND YOUTHFUL AGE Truvtsev Dmitry Vladimirovich, Sagalakova Olga Anatolievna, Sagalakov Anatoly Mikhailovich.....	203
INTERACTION BETWEEN TEACHER AND TEACHERS AT THE LESSONS OF LITERARY READING SOFTWARE GEF LEO Holomina Olga Aleksandrovna, Kurilova Anastasia Alexandrovna.....	209
FROM EXPERIENCE WITH INNOVATIVE TEACHING METHODS OF LAW IN MEDICAL SCHOOL Chedzhemov Alan Yrievich, Chedzhemov Sergey Ruslanovich.....	211
ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES AS MEANS OF ACTIVIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY Chuprova Larisa Vasilyevna, Mullina Elvira Rinatovna.....	214
THE FORMATION EXPERIENCE OF CREATIVE ACTIVITY IN THE PROCESS PROFESSIONAL TRAINING OF DESIGNERS Shkil Olga Sergeevna.....	217
CONSTRUCTION ISSUES CONTENTS OF EDUCATION MASTERS Yarygina Nelia Anatolyevna, Schneider Olga Vladimirovna.....	220
TO THE PROBLEM OF QUALITY OF TRAINING OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY FROM POSITIONS OF COMPETENCE-BASED APPROACH Shumakova Natalia Viktorovna.....	222
SOLUTIONS OF THE PROBLEM OF IMPROVING OF THE QUALITY OF STUDENTS' HEALTH: THE EXPERIENCE OF NIZHNY NOVGOROD STATE ENGINEERING AND ECONOMIC INSTITUTE Shumilova Olga Nikolaevna, Gusev Aleksei Nikolaevich, Evtin Andrey Borisovich.....	225
ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL INCREASE OF PROFESSIONAL COMPETENCE SPEECH THERAPISTS Yurlovsky Illona Alexandrovna, Tubeeva Fialeta Kazbekovna.....	227
PREPARATION OF BACHELORS OF PSYCHO-PEDAGOGICAL EDUCATION TO THE USE OF QUANTITATIVE RESEARCH METHODS USING INTERACTIVE FORMS OF LEARNING Yuryeva Tatiana Aleksandrovna, Chalkina Natalya Anatolevna, Dvoeryadkina Natalya Nikolaevna.....	229
TEACHER INCLUSIVE ENVIRONMENT Yakovleva Elena Ludvigovna.....	232
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE DESIGNED EDUCATIONAL ENVIRONMENT Yaroshynska Olena Oleksandrivna.....	235
INNOVATION-ORIENTED MODEL OF TRAINING UNDERGRADUATES «ECONOMICS» Yarygina Nelia Anatolyevna, Yarygin Anatoly Nikolaevich.....	239
FEATURES MASTERS TRAINING SCHOOLS IN THE TRANSITION TO A TWO-LEVEL SYSTEM OF EDUCATION Yarygina Nelia Anatolyevna.....	242
Our authors.....	245

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ КАРТ ДЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ В ВУЗАХ

© 2014

Н.В. Абрамова, аспирант

Государственный академический университет гуманитарных наук, Москва (Россия)

Аннотация: Рассматривается процедура построения концептуальных карт для программы переподготовки менеджеров в вузах. Приводятся результаты апробации метода для повышения валидности инструментария и перечисляются возможные направления применения результатов, в том числе для разработки компетентностно-ориентированных образовательных программ.

Ключевые слова: концептуальные карты, оценочные исследования, компетентностный подход.

Оценочные исследования в сфере образования стали очень востребованы и актуальны в России в последние годы, что связано с проведением масштабных образовательных реформ. Особый интерес представляют исследования программ переподготовки взрослых в высших учебных заведениях, поскольку в ситуации быстрых экономических и технологических изменений существует потребность в непрерывном обновлении знаний и навыков у специалистов. Анализ литературы позволил установить недостаточность проработки методологии оценочных исследований в этой сфере. При анализе оценочных исследований мы опирались не только на российские исследования в сфере образования, но и на зарубежные работы [2]. Несмотря на наличие большого количества работ, выполненных по данной теме, исследования в сфере образования взрослых не получили должной проработки, но при этом имеются исследования в следующих сферах: в дошкольной подготовке, в школьном обучении, в обычном вузовском обучении.

Оценочными исследованиями называют особый тип прикладных социальных исследований, в которых методология социальных наук используется для изучения эффективности и других важных аспектов социальных программ.

Оценочные исследования в сфере образования проводились в англосаксонских странах в разные годы, но в большинстве этих исследований имелась одна проблема - отсутствие связи между теоретической рамкой и практическим результатом. Одним из ярких примеров этого стало оценочное исследование, проводившееся в процессе реализации программы «Хед Старт» [2], где отсутствовала теоретическая модель и оценивались только явные индикаторы – когнитивные способности детей и не были учтены неявные результаты (повышение мобильности, отсутствие ранних беременностей). Анализ работ по оценочным исследованиям позволил установить, что в большинстве работ не применялись теоретические модели и возникла потребность в построении «вспомогательной теории измерения», то есть методики, связывающей теорию с эмпирикой [2].

Чтобы изучить эффект социальных программ при обучении взрослых в высших учебных учреждениях в России обратимся к одному из таких исследований - к программе переподготовки менеджеров. В программе принимает участие большое количество стейкхолдеров: менеджеры, преподаватели высших учебных заведений, представители администраций, чиновники. И с нашей точки зрения очень важно учитывать мнения всех акторов при определении эффекта данной социальной программы. Мы провели вторичный анализ инструментария и отчетов данной образовательной программы и пришли к выводу, что при создании инструментария не было учтено мнение основных стейкхолдеров. Мы обратились к данной программе чтобы предложить модель по связи теории и практики, то есть методику построения вспомогательной теории измерения. Поскольку без четко определенных, измеряемых и надежных конструктов, ожидаемых в качестве прогнозируемых изменений, которые также четко выражены и непрерывно контролируются, сложно получить значимый результат. Необходимо за-

ранее иметь четкое представление о модели измеряемого процесса, будь то оценка эффективности социальных программ или классическое социологическое исследование. Для построения модели измеряемого процесса американский социолог У. Трочим в 1989 г. предложил метод построения концептуальной карт, который имеет относительное преимущество в стандартизации и структурировании, а также в наглядном представлении [3].

Концептуальная карта - это графическое представление экспертного заключения, отражающего основные идеи, выработанные группой в ходе обсуждения проблемы, а также показывающие связи одних положений с другими. Концептуальная карта визуально отражает набор смысловых единиц (концептов), объединенных в конструкты с целью более точного отслеживания прогнозируемых результатов.

Апробация метода концептуальных карт

Апробация метода концептуальных карт проводилась применительно к практической задаче – оценке полноты методологической корректности образовательной программы. Программа подготовки управленческих кадров началась в 1997 г. Цель программы - обеспечение отраслей народного хозяйства высококвалифицированными менеджерами среднего и высшего звена.

Программа предназначена для специалистов, имеющих высшее образование, но желающих усовершенствовать свои управленческие навыки. В программе принимают участие менеджеры среднего и высшего звена, которые несколько лет проработали на предприятиях, и у которых возникла необходимость в дополнительных знаниях по менеджменту и маркетингу. Зачисление в программу происходит на основе конкурсного отбора по результатам экзаменов.

Обучение происходит в вузах, аккредитованных для работы в проекте, удовлетворяющих определенным требованиям к преподавательскому составу, методической базе, планам учебных программ и техническим возможностям учебного заведения, начиная от наличия необходимой литературы до возможности обеспечить доступ к международным и национальным электронным ресурсам.

Итак, перечислим основных участников данной образовательной программы: вузы (предоставляют образовательные услуги), учащиеся-менеджеры (получают образование), работодатели (получает компетентного управленца), государство (инвестор данной программы). Работодатель - это реальный игрок на рынке образовательных услуг. Работодатель рассчитывает получить готового управленца, который немедленно включится в управленческий процесс. Помимо общих и специальных знаний работодатель ожидает от молодого управленца следующих компетенций: контролировать совершенствование услуг, контролировать ресурсы, нанимать кадры, собирать внутреннюю информацию, укреплять рабочие связи. Компетентностный подход во главу угла ставит не наличие определенных научных знаний, а способности человека осуществлять конкретную производственную деятельность в рамках принятых стандартов. Компетентностный подход напрямую связан с образовательным процессом и требует особого подхода. При

разработке компетентностно-ориентированных образовательных программ любая компетенция представляется как синтез трёх компонентов: когнитивного, включающего систему предметных («знаю что»), процедурных («знаю как») и методологических («знаю как узнать») знаний конкретной области; деятельностного (уметь, владеть, приобрести опыт деятельности), состоящего из совокупности профессионально-ориентированных умений; мотивационно-ценностного (отношение, стремление), позволяющую соотносить профессиональную реальность с взглядами, представлениями и убеждениями студента[1].

А теперь обратимся к самой методике.

Шаг 1. Подготовка

Как уже упоминалось методика построения концептуальных карт разработана У. Трочимом, а теперь применим данную методику на практике для повышения валидности опросного инструментария программы подготовки менеджеров. На первом шаге проводилась подготовка к исследованию: во-первых, определялись будущие участники; а во-вторых, определялся фокус мозгового штурма.

Отбор участников – это один из важных этапов. В нашем исследовании приняли участие социальные исследователи, специализирующиеся в исследованиях в сфере социальной политики. Большая часть участников имеют преподавательский стаж и большой опыт в проведении исследований, а также академические степени в области социальных наук. Они приехали из многих российских регионов и стран бывшего СНГ (Республика Беларусь и республика Кыргызстан). Исследование было осуществлено в июне 2010 года в санатории «Волжские дали» во время проведения летней школы для социологов и социальных работников. Была выбрана эта группа, поскольку эти специалисты уже имели опыт планирования и реализации проектов в социальной сфере и в сфере образования. Количество участников на этапе генерирования идей – 20 человек. Хотя для более полного представления оценки программы нужно было включить администраторов программы, клиентов и членов целевых сообществ, но были вынуждены ограничиться только доступной нам группой.

Фокус «мозгового штурма». В нашем исследовании было сфокусировано внимание на вопросе эффективности обучения в программе подготовки управленческих кадров. Поскольку участники данного исследования являются независимыми экспертами, то вначале они были ознакомлены с историей, целями и задачами ПП. В качестве фокуса обсуждения был взят результат проведения обучающей программы для всех участников этого процесса. Большинство участников слышали о существовании данной программы, но задали несколько вопросов о формате обучения и требованиях к потенциальным участникам программы переподготовки.

Шаг 2. Генерирование утверждений.

После небольшого вступительного слова экспертам было предложено принять участие в проведении мозгового штурма по теме: «Эффективность обучения в программе переподготовки управленческих кадров». Были описаны правила проведения мозгового штурма. В ходе проведения мозгового штурма участники могли высказывать свои утверждения и понимали, что их утверждения не будут подвергнуты критике. Утверждения записывались на флип-чарте, чтобы все участники могли их видеть во время дискуссии. Кроме того, все участники получили листки чистой бумаги, и им было предложено записать свои утверждения на этих листках, если они не хотят высказывать их публично. В результате мозгового штурма было сгенерировано 70 утверждений. Затем все утверждения были зачитаны участникам и из них были выбраны несколько утверждений, которые были непонятны участникам. Авторы высказываний попросили дать пояснения по каждому из них.

Шаг 3. Структурирование утверждений.

После того как были сформулированы высказывания по ключевой области, мы приступили к выявлению связей между утверждениями. Кроме того, осуществлялась оценка каждого утверждения (по пятибалльной шкале Лайкерта, где 1 – представляет наименьшую значимость для результата ПП, а 5 – представляет наибольшую значимость для результата ПП).

Проводилась сортировка сгенерированных утверждений. Каждое из утверждений было написано на листке размером 3x5 см. Кроме карточек с утверждениями каждому участнику выдавалась карточка с шкалой важности. Набор выдавался каждому участнику на руки. Затем ведущий зачитывал инструкцию по проведению сортировки. Участнику нужно было сортировать карточки в группы «способом, который имеет смысл для самого участника». Имелось несколько ограничений: каждое утверждение могло быть помещено только в одну группу; все утверждения

не могли быть помещены в одну группу; каждое утверждение не могло образовывать отдельную группу.

После проведения сортировки каждым участником, результаты всех участников объединялись. Это делалось в два этапа. Сначала результаты сортировки преобразовывались в индивидуальную бинарную матрицу, где количество строк и столбцов равно количеству утверждений. В нашем случае 70 на 70. На пересечении столбца и строки ставится 1 или 0, 1 ставится, если одно утверждение помещено в одну группу с другим утверждением.

Затем, индивидуальные матрицы объединялись вместе. Для процедуры агрегирования достаточно представить трёхмерный параллелепипед данных с ответами участников. Эта матрица имеет столько же колонок и столбцов, сколько есть утверждений. Цифра в матрице означает, сколько людей поместило утверждение в эту позицию.

Шаг 4. Статистическая обработка

Прежде чем перейти к шагу 4, нужно принять во внимание очень важное дополнение У. Трочима о создании «реляционной концептуальной карты», которая изоморфно отражает отношение между понятиями, а не воссозданию из данных о различиях/сходствах точной карты расстояний (как это обычно делается в многомерном шкалировании).

На данном шаге проводилось непараметрическое многомерное шкалирование, в результате которого получили карту точек (каждая точка – это утверждение). Затем осуществлён иерархический кластерный анализ методом Варда на основе координат точек, полученных в непараметрическом многомерном шкалировании. Далее последовательно реализован анализ количества кластеров, начиная с двадцати кластеров. С точки зрения возможностей интерпретации оптимальным решением оказалось решение, содержащее 9 кластеров.

На первом шаге обычно проводится непараметрическое многомерное шкалирование матрицы подобия, полученной на шаге 3. При картографировании многомерное шкалирование создаёт карту точек, которые представляют собой утверждения и основаны на матрице сходства.

В исследованиях, проведённых У. Трочимом установлено, что двумерное решение было универсальным и приемлемым. Поэтому при построении нашей концептуальной карты было использовано двумерное шкалирование, чтобы нанести точки на карту (уровни стресса при двумерном и трёхмерном шкалировании были практически одинаковыми).

Второй анализ, который проводился для представления концептуальной области, называют иерархическим кластерным анализом. В результате кластерного анализа произошла группировка или разделение точек на карте, которая была построена в результате многомерного шкалирования. Для этого использовались координаты точек, полученные в результате многомерного шкалирования (а не оригинальная матрица подобия), как основа для

кластерного анализа. Кроме того, алгоритм Варда применён для кластерного анализа. Результаты кластерного анализа хуже поддаются интерпретации по сравнению с результатами многомерного шкалирования, поскольку кластерный анализ используется как наводящий на размышления и, в некотором роде, «визуально определяет» группы для разделения результатов многомерного шкалирования. Ключевая идея заключалась в том, чтобы поддержать целостность результатов многомерного шкалирования, то есть, найти решение, при котором группы не перекрывают друг друга (например, оптимальное разделение пространства).

После проведения многомерного шкалирования и кластерного анализа, мы в состоянии интерпретировать концептуальную карту группы.

Шаг 5. Интерпретация результатов

В связи с тем, что не было возможности собрать всех участников первоначальной группы повторно вместе, каждому участнику были высланы все результаты по электронной почте, а также даны подробные пояснения по картам и спискам высказываний. Участникам предлагалось дать название каждому из кластеров.

Чтобы интерпретировать результат, мы отправили определенный набор материалов, состоящий из следующих материалов:

- Лист утверждений. Лист с утверждениями участников после проведения мозгового штурма.
- Лист с кластерами. Лист, где утверждения объединены в кластеры после кластерного анализа.
- Карта с точками. Карта с точками, которая получена после проведения многомерного шкалирования.
- Кластерная карта. Рисунок, где показано, как утверждения объединялись в кластеры.
- Карта точек с оценками важности.
- Карта кластеров с оценками важности.

Карта кластеров с названиями представляет собой концептуальную основу и ключевой результат процесса картографии. Заключительная карта – это собственный продукт участников. Карта полностью основана на утверждениях, которые участники исследования сгенерировали своими словами и которые они сгруппировали. Названия кластеров на карте – это также итог их работы. У участников исследования была возможность изменять или перестраивать карту, до тех пор, пока все элементы не станут понятны для них и для задачи, которая сформулирована участниками.

В процессе интерпретации участники внесли ряд изменений в первоначальные кластеры. Кластер 9, в который было включено два фактора – развитие международных связей и межотраслевые связи, был слит с кластером 8. С чем это было связано? Участники затруднились дать какое-либо название этому кластеру, и, внимательно изучив карту с точками, они пришли к выводу, что этот кластер семантически близок кластеру 8 «коммуникации и сети». Кроме того, в результате анализа карты с точками, утверждение 59 «катарсис» было перенесено из исходного кластера в кластер «альтернативные личные выгоды», так как на карте это утверждение расположено ближе к данному кластеру.

Участники обратили внимание на кластер «Преимущества для организации». Дело в том, что внутри этого кластера выделяются две подгруппы – «преимущества» и «недостатки». В подгруппу «преимущества» вошли следующие утверждения: увеличение доходов компании, ротация кадров, рост статуса организации, модернизация структуры управления организацией. В подгруппу «недостатки» были отнесены инновационные методы управления, повышение премий топ-менеджерам, расслоение сообщества управленцев, давление со стороны компании. Это говорит о сложностях, с которыми сталкивается слушатель программы после окончания обучения.

Участники выделили один интересный момент: кластер «Карьера и мобильность» близко расположен к кла-

стеру «Коммуникация и сети», что, по мнению наших экспертов, говорит о большой взаимосвязанности этих кластеров. То есть, чем лучше человек способен налаживать новые связи и обмениваться опытом, тем выше его мобильность.

Шаг 6. Применение карты.

Участникам было предложено определить, каким образом можно использовать концептуальную карту для проведения оценки результатов программы переподготовки. Участники предложили разработать анкету и провести опрос специалистов. Так как анкета уже существовала, то было предложено повысить содержательную валидность анкеты с помощью концептуальной карты.

В результате обсуждения было получено 8 кластеров: «совершенствование собственных качеств» (3,58), «коммуникации и сети» (3,39), «преимущества для организации» (3,20), «достижения в профессиональной сфере» (3,19), «преимущества для вузов» (2,91), «карьерная мобильность» (2,79), «политические и экономические факторы» (2,73), «альтернативные и личные выгоды» (2,43). Результат построения концептуальных карт схематически представлен на рис. 1.

Четыре кластера из восьми связаны непосредственно с результатами слушателя программы – совершенствование собственных качеств, достижения в профессиональной сфере, карьерная мобильность, альтернативные личные выгоды. Можно сделать вывод, что с точки зрения наших экспертов важнейшим результатом является развитие профессиональных качеств слушателей. Можно сказать, что эти четыре кластера являются сформированной компетентностной картой профессиональной деятельности выпускника данной программы.



Рисунок 1 - Концептуальная карта «Эффективность программы подготовки менеджеров»

Четыре кластера из восьми связаны непосредственно с результатами слушателя программы – совершенствование собственных качеств, достижения в профессиональной сфере, карьерная мобильность, альтернативные личные выгоды. Можно сделать вывод, что с точки зрения наших экспертов важнейшим результатом является развитие профессиональных качеств слушателей. Можно сказать, что эти четыре кластера являются сформированной компетентностной картой профессиональной деятельности выпускника данной программы.

Участники построения концептуальных карт для ПП предложили также следующие области применения.

Для слушателей. В начале каждого учебного года можно применять этот метод для построения концептуальной карты группы слушателей. Люди, пришедшие в программу имеют смутные представления о целях своей дальнейшей учёбы, и поэтому если построить концептуальную карту, то это очень поможет слушателям чётко и более детально представить свои цели. Концептуальная карта позволит слушателям понять ожидания своих однокурсников, также это станет своеобразной визитной карточкой группы. Располагая концептуальной картой в течение года слушатели могли бы расставить приоритеты своей дальнейшей учёбы и обсудить с преподавателями наиболее важные направления. Например, в кластере «совершенствование собственных качеств»

самыми важными были названы качества: аналитическое мышление, получение новых знаний, коммуникативные навыки. Эти вопросы могут более детально быть обсуждены в группе слушателей. Если речь идёт о коммуникативных навыках, то вероятно очень важна работа в группе, когда участники могут обсуждать совместно какие-то вопросы. Участники могут написать свои ожидания на бумаге и передать всю информацию в учебный отдел. То есть, по сути, это поможет адаптировать учебный процесс под ожидания слушателей.

Для преподавателей. Преподаватели в начале учебного года получают концептуальную карту и данная карта может стать основой для разработки компетентностно-ориентированной программы обучения. Преподавателям предоставляется структурированное описание профессиональной деятельности выпускника программы, включающую профессиональные умения, профессиональные знания. Карта профессиональной деятельности выпускника является важным методическим пособием, учитывающим потребности рынка труда.

Для администрации программы. Одним из возможных направлений применения концептуальных карт для данной группы является подготовка рекламного буклета, рекламного ролика, и информации на сайте вуза. На этапе выбора образовательного центра, потенциальный слушатель подробно изучает информацию о нём. Перед слушателем стоят конкретные жизненные проблемы, и он будет искать информацию, какой образовательный центр лучше всего ему подходит. Например, слушателю очень важно расширить свои профессиональные связи, и если в описании курса он прочтёт, что в этом вузе уделяется данному вопросу большое значение, то слушатель с большой вероятностью остановит свой выбор на этом

вузе.

Для предприятия. Предприятие также может использовать концептуальную карту в своей работе. Слушатель может принести концептуальную карту в свою кадровую службу и согласовать, какие вопросы актуальны для развития его отдела в данный момент. На основе данной карты может быть составлен план развития профессиональных навыков отдела и отдельных специалистов. Кроме того, слушатель программы может обсуждать результаты разработки своей научной работы со своим непосредственным руководителем.

В построенной модели представлены основные эффекты образовательной программы для взрослых и наиболее значимые факторы, формирующие результат от прохождения подготовки. Участники построения модели предложили направления применения данной модели: для слушателей программы, для преподавателей, для организаторов проведения программы, для предприятий. Для вузов построенная модель может дать основу для разработки компетентностно-ориентированных программ обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Петухова Т.П., Глотова М.И. Самостоятельная работа как средство развития информационной компетенции // Высшее образование в России. 2008. №12. С. 121-126.
2. Cicirelli V.G. The impact of Head Start. Athens. OH: Westinghouse Learning Corporation and Ohio University. 1969.
3. Trochim W. Concept mapping: soft science or hard art? // Evaluation and Program Planning. 1989. V.12. P.87-110.

APPLICATION OF THE METHOD FOR EVALUATION OF THE CONCEPT MAPPING FOR TRAINING MANAGERS IN HIGHER EDUCATION

© 2014

N.V. Abramova, a graduate student
State Academic University of Humanities, Moscow (Russia)

Annotation: We consider the procedure for constructing conceptual maps for retraining program managers in universities. The results of testing the validity of the method to improve the tools and lists possible areas of application of the results, including for the development of competence-oriented education programs.

Keywords: conceptual maps, evaluation studies, competence approach.

УДК 159.923

ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

© 2014

Л.Н. Антилогова, доктор психологических наук, профессор кафедры
 «Общая и педагогическая психология»

Омский государственный педагогический университет, Омск (Россия)

Д.В. Лазаренко, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Психология»

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Казахстан (Петропавловск)

Аннотация: Аддиктивное поведение, являясь одной из наиболее распространенной форм девиации, представляет серьезную социальную проблему, может приводить к негативным последствиям, угрожающим психологическому здоровью и благополучию молодых людей. Необходимо заниматься изучением личности молодежи в целях профилактики развития аддиктивного поведения.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, аддикция, зависимость, структура аддиктивного поведения, аддикт, аддиктивный агент, черты личности, факторы.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Актуальность исследования заключается в обращении к изучению факторов, влияющих на аддиктивное поведение личности. Определение доминирующих факторов позволяет осуществлять своевременно профилактику зависимого поведения человека. Как показал теоретический анализ психологической литературы, в качестве личностных факторов аддиктивного поведения выступают завышенная самооценка, слабая волевая регуляция, повышенная тревожность, эмоциональная нестабильность. Среди социальных факторов наиболее часто выделяют воспитание в условиях недостаточной эмоциональной поддержки со стороны родителей или наиболее близких членов семьи в первые годы жизни ребенка. Эти факторы являются благоприятной почвой для возникновения привязанности к аддиктивным заменителям, которые воспринимаются как наиболее надежные, по сравнению с поддержкой окружающих людей.

Аддиктивная реализация создает иллюзию возможности без какого-либо вреда для себя контролировать по желанию свое психическое состояние, вызывать чувство психического комфорта, избавляться от неприятных эмоций и мыслей.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Раскрытие аддиктивного поведения как понятия, невозможно без обращения к трактовке аддикции, которая чаще всего толкуется как стойкий уход человека от реальности, достигаемый посредством изменения психического состояния. Как справедливо отмечают Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева, «процесс употребления того или иного вещества, изменяющего психическое состояние, привязанность к предмету или участие в активности принимает такие размеры, что начинает управлять жизнью человека, делает его беспомощным, лишает воли к противодействию к аддикции» [1, с. 139].

Наиболее точное определение понятия «аддиктивного поведения» принадлежит Ц.П. Короленко с соавторами, которые отмечают, что это «форма девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности, что направлено на развитие и поддержание интенсивных эмоций» [2, с.9].

При углубленном анализе данного понятия и схожих с ним – «аддикция», «зависимость», – можно дополнить вышеприведенное определение тем, что «при длительном периоде патологического пристрастия к веществу (объекту) происходит приращение, сплетение и переход одной привычки, пристрастия в другие» [3, с. 31].

Как известно, психологическая сущность того или иного определения раскрывается через его определение, исходя из чего, структуру аддиктивного поведения воз-

можно представить в следующем виде:

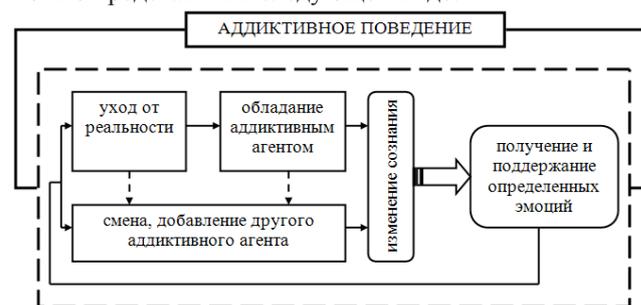


Рисунок 1 – Структура аддиктивного поведения

Как видно на рис. 1, человек, встречаясь с какой-либо жизненной трудностью, проблемой, попадая в конфликтную ситуацию, начинает определенным образом реагировать на нее, проявляя некоторое количество активности (и физической, и психической). Иногда этой активности бывает недостаточно, и неразрешенная проблемная, конфликтная ситуация начинает вызывать у человека напряжение (и физическое, и психическое). Будучи не в состоянии (не имея на данный момент ресурсов, или не желая тратить имеющиеся) должным образом реагировать, отвечать, человек вынужден уходить от этой ситуации, от этой реальности. Но возникшее напряжение никуда не исчезает (если оно не было снято в другой ситуации, другой деятельности) из личности, и продолжает «давить» на человека, мешая выполнять основную деятельность, препятствуя удовлетворению различных потребностей. Такого рода напряжение К. Левиним было названо квазипотребным, иначе говоря – ложным, связанным с удовлетворением той потребности, которая не была удовлетворена ранее. В зависимости от сочетания личностных особенностей (темперамента, характера, мотивации, черт личности и т.п.), конкретный человек будет разными путями снимать данное напряжение. Некоторые же, находясь в состоянии напряжения, возбужденности, не способны рационально мыслить и видеть социально полезные пути для снятия напряжения. И поэтому выбирают неадекватные способы разрешения проблемы, стремясь к употреблению различных психоактивных веществ, или к занятию рискованными для здоровья и жизни видами деятельности и т.д. Обладание тем или иным аддиктивным агентом (объектом пристрастия) изменяет отношение человека к себе, к другим, к деятельности. Иногда, тот или иной аддиктивный агент не приносит ожидаемого эффекта, и человек добавляет другие или меняет его, чтобы получить все больше и больше удовольствия, поддержать соответствующие эмоции для того, чтобы забыть, избавиться от существующего напряжения. Поддержание определенных эмоций становится с каждым разом все более и более необходимым. Для их получения индивидуум систематически будет нуждаться в конкретном

аддиктивным агенте, обладание которым, стремление к которому будет каждый раз приводить его к отрыву от реальности. Этот процесс, будет происходить на первых этапах параллельно с основными видами деятельности, а затем будет подменять их, навязывая человеку все большую и большую вовлеченность в обладание аддиктивным агентом.

В настоящее время аддиктивное поведение наиболее изучено применительно к подростковому возрасту как наиболее уязвимому в этом отношении. Однако в период юности и ранней взрослости такое поведение – отнюдь не редкость, но исследований этого феномена в данный период не так много. Не изучены факторы развития склонности к аддикциям и аддиктивному поведению молодых людей, вопросы профилактики аддиктивного поведения в студенческом возрасте.

В то же время переход от юности к взрослости через молодость сопровождается становлением Я-концепции, развитием нравственного сознания и самосознания, изменением системы ценностных ориентаций, формированием эго-идентичности и т.д., и здесь молодые люди часто сталкиваются с проблемами, которые не в состоянии решить.

Задача молодых людей, согласно Э. Эриксону, состоит в том, чтобы собрать воедино все имеющиеся знания о самих себе и интегрировать эти многочисленные образы в личную идентичность, которая представляет собой осознание как прошлого, так и будущего, которое логически следует из него [4].

Часть молодых людей кризис идентичности разрешают путем продолжения занятия учебной деятельностью, поступая в колледжи, институты, вузы, и, таким образом, опосредуют свое личностное развитие еще одним дополнительным институтом социализации, получая не только навыки той или иной профессиональной деятельности, но и реализацию ряда потребностей в общении, достижениях, саморазвитии.

Если молодым людям не удаётся разрешить эти задачи, то формируется неадекватная идентичность. Канадский психолог Дж. Марсиа выделив четыре этапа развития личности, измеряемые степенью профессионального, религиозного и политического самоопределения молодого человека:

- «неопределённая, размытая идентичность» характеризуется тем, что индивид ещё не выработал сколь-нибудь чётких убеждений, не выбрал профессии и не столкнулся с кризисом идентичности;

- «досрочная, преждевременная идентификация» имеет место, если индивид включился в соответствующую систему отношений, но сделал это не самостоятельно, в результате пережитого кризиса и испытания, а на основе чужих мнений, следуя чужому примеру или авторитету;

- «мораторий» характеризуется тем, что индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая из многочисленных вариантов тот единственный, который может считать своим;

- «достигнутая зрелая идентичность» определяется тем, что кризис завершён, индивид перешел от поиска себя к практической реализации [5, с.198].

То есть, другими словами, если у молодежи не формируется адекватная эго-идентичность, то может быть развито одно из данных четырех состояний, и, фактически, следует говорить об измененной идентичности.

При аддиктивном поведении, по мнению ряда исследователей (Гусева И.Ю., Дмитриевой Н.В., Кушнеровой Ю.Ю., Твердохлебовой Н.В., Четверикова Д.В., Ярышевой А.А. и др.) у молодых людей происходит трансформация эго-идентичности, образуется аддиктивная идентичность.

Как было отмечено выше, важным моментом профилактики аддиктивного поведения является выявление факторов его определяющих.

Обратимся к раскрытию понятия «фактор».

Большинство ученых (Благуш П., Готтсданкер Р., Ребер А., Дудьев В.П., Жмуров В.А., Ефимова Л.А., Авдонина Н.И., Конохов Н.И., Митина Т.А. и др.) считают, что фактор – это причинная движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его сущность и направленность. Поскольку факторов аддиктивного поведения существует немало, встает вопрос о их классификации. Наиболее полные классификации факторов, по мнению А.М. Волкова [6], насчитывают до двух тысяч. При оценке склонности к аддиктивному поведению такое количество факторов вызвало бы значительные трудности в организации и проведении исследования, поэтому предприняты попытки уменьшения количества факторов, подлежащих учету. По мнению В.Ф. Венды [7], факторы могут быть систематизированы, подвергнуты «системной свертке». Такая систематизация факторов может быть использована при проверке того или иного теоретического положения о склонности человека к аддиктивному поведению, о ее связи с внешними и внутренними факторами.

С точки зрения источника воздействия факторы делятся:

- на внешние источники, определяемые структурой общественных отношений того социального целого, которому принадлежит познающая личность [8, с.199]. По мнению И.С. Морозовой речь идет о социально-психологических факторах как совокупности социальных ситуаций развития, социальных статусов, ролей и ценностных ориентаций [9, с. 137].

- внутренние источники, определяемые интраиндивидуальной структурой самой личности [10, с.193]. Многообразие связей личности с обществом в целом, с различными социальными группами и институтами определяют интраиндивидуальную структуру личности, организацию личностных свойств и ее внутренний мир. И.С. Морозова называет эту группу факторов индивидуально-психологическими, рассматривая ее как совокупность различных психических свойств, являющихся компонентами структуры личности [9, с.138].

В качестве внутренних, индивидуально-психологических факторов, влияющих на развитие у студентов склонности к аддиктивному поведению, могут выступать черты личности, под которыми понимаются «относительно постоянные тенденции реагировать определенным образом в разных ситуациях и в разное время» [11, с.308].

Формирование целей статьи (постановка задания).

В данной статье мы осуществили сравнительный анализ черт личности студентов вузов России (ОмГПУ) и Казахстана (СКГУ им. М. Козыбаева), склонных к аддиктивному поведению.

Эмпирическое исследование осуществлялось с применением следующих методик: опросник Р. Кеттелла 16 PF, опросник ОДА-2010 для диагностики аддикций, автор А.В. Смирнов.

Всего в исследовании приняли участие 338 человек – 210 студентов СКГУ им. М. Козыбаева (г. Петропавловск) и 128 студентов ОмГПУ (г. Омск).

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. На первом этапе исследования все студенты были протестированы при помощи методики ОДА-2010 с целью выявления склонности к аддиктивному поведению. Затем с помощью опросника Кеттелла были определены черты личности студентов.

На втором этапе исследования были отобраны в отдельные подгруппы студенты, склонные к той или иной форме аддиктивного поведения. Из 210 студентов СКГУ им. М. Козыбаева 112 испытуемых оказались склонными к аддиктивному поведению (66 девушек – выборка n1, и 46 юношей – выборка n3), соответственно из 128 студентов ОмГПУ – 61 испытуемый (43 девушки – выборка n2, и 18 юношей – выборка n4).

Результаты выявления склонности студентов к ад-

диктивного поведению представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 – Результаты исследования склонности к аддиктивному поведению студентов-девушек (n1=66, n2=43)

Степень выраженности аддикции	n1	n2	n1	n2	n1	n2
	Адреналиномания		Сексуальная зависимость		Любовная зависимость	
Отсутствие аддикции	21 %	16 %	52 %	44 %	12 %	19 %
Тенденция к формированию аддикции	35 %	54 %	23 %	26 %	27 %	42 %
Устойчивое наличие аддикции	44 %	30 %	25 %	30 %	61 %	39 %
Степень выраженности аддикции	Зависимость от людей и отношений	Компьютерная и Интернет-зависимость	Трудоголия			
			n1	n2	n1	n2
Отсутствие аддикции	85 %	91 %	21 %	51 %	14 %	44 %
Тенденция к формированию аддикции	5 %	2 %	17 %	12 %	56 %	42 %
Устойчивое наличие аддикции	10 %	7 %	62 %	37 %	30 %	14 %
Степень выраженности аддикции	Алкогольная зависимость	Наркотическая зависимость	Гэмблинг			
			n1	n2	n1	n2
Отсутствие аддикции	24 %	54 %	20 %	49 %	23 %	63 %
Тенденция к формированию аддикции	17 %	16 %	24 %	14 %	21 %	2 %
Устойчивое наличие аддикции	59 %	30 %	56 %	37 %	56 %	35 %

Такие же результаты отмечаются и при сравнении выборок студентов-юношей (n3 и n4).

Таблица 2 – Результаты исследования склонности к аддиктивному поведению студентов-юношей (n3=46, n4=18)

Степень выраженности аддикции	n3	n4	n3	n4	n3	n4
	Адреналиномания		Сексуальная зависимость		Любовная зависимость	
Отсутствие аддикции	15 %	28 %	20 %	17 %	13 %	28 %
Тенденция к формированию аддикции	15 %	33 %	20 %	50 %	33 %	50 %
Устойчивое наличие аддикции	70 %	39 %	60 %	33 %	54 %	22 %
Степень выраженности аддикции	Зависимость от людей и отношений	Компьютерная и Интернет-зависимость	Трудоголия			
			n3	n4	n3	n4
Отсутствие аддикции	70 %	78 %	15 %	50 %	17 %	50 %
Тенденция к формированию аддикции	17 %	11 %	20 %	17 %	7 %	17 %
Устойчивое наличие аддикции	13 %	11 %	65 %	33 %	76 %	33 %
Степень выраженности аддикции	Алкогольная зависимость	Наркотическая зависимость	Гэмблинг			
			n3	n4	n3	n4
Отсутствие аддикции	33 %	50 %	7 %	22 %	11 %	22 %
Тенденция к формированию аддикции	15 %	22 %	41 %	50 %	7 %	28 %
Устойчивое наличие аддикции	52 %	28 %	52 %	28 %	83 %	50 %

Как видно из данных таблицы 1, студенты-девушки из Казахстана (n1) в большей степени, чем студенты-девушки из России (n2), склонны к гэмблингу, трудоголии, алкогольной, наркотической зависимости, компьютерной и Интернет-зависимости как на уровне выраженной

аддикции, так и на уровне тенденции к ней. И практически выявлено различий в проявлении склонности к зависимости от людей и отношений, сексуальной аддикции. В случае адреналиномании и любовной аддикции наблюдаются незначительные различия.

При обработке данных исследования черт личности студентов осуществлялось выведение количества средних значений, значений, относящихся к положительному полюсу фактора («+»), и значений, относящихся к отрицательному полюсу фактора («-»). Результаты исследования черт личности студентов представлены в таблицах 3 и 4.

Таблица 3 – Результаты исследования черт личности студентов-девушек, склонных к аддиктивному поведению (n1=66, n2=43)

	n1	n2	n1	n2	n1	n2	n1	n2
	A		B		C		E	
Ср.знач.	71 %	77 %	64 %	49 %	71 %	77 %	74 %	86 %
«+»	21 %	14 %	30 %	51 %	14 %	7 %	21 %	9 %
«-»	8 %	9 %	6 %	0 %	15 %	16 %	5 %	5 %
	F		G		H		I	
	n1	n2	n1	n2	n1	n2	n1	n2
Ср.знач.	74 %	72 %	78 %	79 %	62 %	72 %	71 %	56 %
«+»	8 %	2 %	12 %	7 %	23 %	23 %	23 %	35 %
«-»	18 %	26 %	10 %	14 %	15 %	5 %	6 %	9 %
	L		M		N		O	
	n1	n2	n1	n2	n1	n2	n1	n2
Ср.знач.	68 %	63 %	59 %	56 %	71 %	65 %	74 %	70 %
«+»	29 %	35 %	6 %	0 %	23 %	12 %	17 %	21 %
«-»	3 %	2 %	35 %	44 %	6 %	23 %	9 %	9 %
	Q1		Q2		Q3		Q4	
	n1	n2	n1	n2	n1	n2	n1	n2
Ср.знач.	71 %	74 %	70 %	68 %	64 %	79 %	82 %	76 %
«+»	21 %	19 %	21 %	9 %	36 %	16 %	12 %	12 %
«-»	8 %	7 %	9 %	23 %	0 %	5 %	6 %	12 %

Таблица 4 – Результаты исследования черт личности студентов-юношей, склонных к аддиктивному поведению (n3=46, n4=18)

	n3	n4	n3	n4	n3	n4	n3	n4
	A		B		C		E	
Ср.знач.	65 %	72 %	56 %	50 %	78 %	67 %	91 %	88 %
«+»	35 %	22 %	35 %	39 %	13 %	11 %	0 %	6 %
«-»	0 %	6 %	9 %	11 %	9 %	22 %	9 %	6 %
	F		G		H		I	
	n3	n4	n3	n4	n3	n4	n3	n4
Ср.знач.	76 %	72 %	87 %	88 %	82 %	72 %	84 %	44 %
«+»	4 %	6 %	2 %	6 %	9 %	17 %	9 %	56 %
«-»	20 %	22 %	11 %	6 %	9 %	11 %	7 %	0 %
	L		M		N		O	
	n3	n4	n3	n4	n3	n4	n3	n4
Ср.знач.	81 %	88 %	70 %	94 %	63 %	67 %	65 %	56 %
«+»	15 %	6 %	17 %	6 %	17 %	0 %	28 %	38 %
«-»	4 %	6 %	13 %	0 %	20 %	33 %	7 %	6 %
	Q1		Q2		Q3		Q4	
	n3	n4	n3	n4	n3	n4	n3	n4
Ср.знач.	63 %	94 %	65 %	78 %	63 %	78 %	78 %	78 %
«+»	35 %	6 %	11 %	11 %	33 %	17 %	13 %	11 %
«-»	2 %	0 %	24 %	11 %	4 %	5 %	9 %	11 %

Как видно из данных таблицы 3, наблюдаются различия в проявлении таких черт личности, как В «Низкий интеллект – Высокий интеллект»; Q2 «Зависимость от группы – Самодостаточность»; Q3 «Низкое самомнение – Высокое самомнение».

Более трети (36 %) студентам-девушкам из Казахстана (n1) свойственны черты положительного полюса «фактора Q3»: самолюбие, умение подчинять себе, доведение дела до конца, целенаправленность; студентам-девушкам из России (n2) данные характеристики свойственны в меньшей степени.

В выборке n2 в сравнении с выборкой n1 по «фактору Q2» преобладают черты отрицательного полюса: несамостоятельность, следование за общественным мнением, безынициативность, потребность в групповой поддержке.

У большинства девушек-студентов выборки n2 преобладают черты положительного полюса «фактора В»: сообразительность, пронизательность, быстрая схватываемость, интеллектуальная приспособляемость.

При сравнении выраженности полюсов факторов у

студентов-юношей (выборки п3 и п4) в таблице 4 обнаруживаем различия в проявлении таких черт личности, как I «Харрия – Премсия»; N «Прямолинейность – Дипломатичность»; Q1 «Консерватизм – Радикализм».

Более половины (56 %) студентам-юношам из России, в отличие от студентов-юношей из Казахстана, в большей степени свойственны черты положительного полюса «фактора I»: чувствительность, зависимость, беспокойность, ожидание внимания от окружающих, притворство, склонность к романтизму, ветреность, действие по интуиции и др.

У 17 % студентов выборки п3 развиты черты положительного полюса «фактора N» (у студентов выборки п4 – отсутствуют вовсе): хитрость, расчетливость, искусственность, честолюбивость, искушенность и др. В противоположность у студентов выборки п4 в большей степени проявляются черты отрицательного полюса данного фактора: наивность, непосредственность, бестактность в обращении, эмоциональная несдержанность, простота вкусов и др.

Свыше трети (35 %) студентов выборки п3 (в отличие от 6 % выборки п4) имеют в качестве развитых черт личности положительного полюса «фактора Q1»: свободолюбие, терпимость к неудобствам, критическую настроенность, либеральность и др.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, можно констатировать ряд различий в проявлении черт личности студентов-юношей и студентов-девушек из Казахстана и России, склонных к аддиктивному поведению. Мы полагаем, что данные черты личности можно корректировать, а, следовательно, тем самым устранять склонность к аддиктивному поведению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Аддикция в культуре отчуждения. Фрагментарная идентичность в зеркале постмодернизма: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 434 с.
2. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психосоциальная аддиктология. – Новосибирск: Издательство «Олсиб», 2001. – 281 с.
3. Лазаренко Д.В. К вопросу о необходимости изучения психологических средств коррекции аддиктивного поведения личности // Материалы за VIII международная научная конференция «Achievement of high school – 2012», Том 19, Психология и социология. – С.30-32.
4. Эрикссон Э.Г. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. А.В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
5. Марсиа Д. Развитие личности. – М.: Прогресс, 1993. – 287 с.
6. Волков А.М. Деятельность: структура и регуляция. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 214 с.
7. Венда В.Ф. Перспективы развития психологической теории обучения операторов. // Психологический журнал. – 1980. – № 4. – С.48-63.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
9. Морозова И.С. Психологические факторы и механизмы интенсификации познавательной деятельности личности. Дисс. ... д-ра псих. наук. – Новосибирск, 2006. – 430 с.
10. Благуш П. Факторный анализ с обобщениями: Пер. с чешск. – М.: Финансы и статистика, 1989. – 248 с.
11. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: «Питер», 1999. – 608 с.

PERSONALITY TRAITS AS A FACTOR ADDICTIVE BEHAVIOR STUDENTS

© 2014

L.N. Antilogova, doctor of psychological science, professor of chair «General and educational psychology»
Omsk State Pedagogical University, Omsk (Russia)

D.V. Lazarenko, master of education, senior lecturer of chair «Psychology»
North Kazakhstan State University n. M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: Addictive behavior, being one of the most common forms of deviation, is a serious social problem, can lead to negative consequences, threatening the health and psychological well-being of young people. Need to study the personality of young people in order to prevent the development of addictive behaviors.

Keywords: addictive behavior, addiction, dependence, structure of addictive behavior, addict, addictive agent, personality traits, factors.

Аннотация: В статье представлена попытка анализа современной практики организации индивидуально-ориентированного образовательного процесса в ведущих российских вузах с целью обобщения, систематизации и выявления наиболее устойчивых тенденций.

Ключевые слова: индивидуализация образования, избыточная образовательная среда, ведущие университеты.

Развитие современного образования в русле глобальных мегатенденций [1], связанных с ориентацией образования на обретение человеком собственной идентичности, развитие творческого начала, самостоятельности и ответственности за последствия индивидуального выбора, убеждает в актуальности научных исследований в области индивидуализации образования. Определенный опыт организации индивидуально-ориентированного образовательного процесса, приобретенный вузами в последнее время, требует научного осмысления, необходимым условием и элементом которого является осуществление детального анализа фактического материала, связанного с практикой индивидуализации образования в вузах страны, с целью обобщения, систематизации и выявления наиболее устойчивых тенденций и предпочтений, прослеживающихся в настоящее время.

Идея индивидуализации образовательного процесса, расширения спектра индивидуальных образовательных возможностей и траекторий присутствует в новых Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, в стандартах НПО, СПО, а также общего образования [2]. Однако нельзя не согласиться с тем, что «именно индивидуализация <...> отличает университет от <...> школы» [3, С. 85].

Одним из ключевых понятий, составляющих тезаурус исследований потенциальных образовательных возможностей как ресурса при проектировании и реализации индивидуальной образовательной траектории, является понятие «образовательная среда». Об особом статусе данного понятия свидетельствует анализ современных исследований в области теоретических основ построения образовательного процесса в русле концепции свободного выбора как условия развития.

В контексте исследования особую значимость приобретает такое качество образовательной среды как избыточность. Избыточная образовательная среда насыщена ресурсами для выбора и реализации индивидуальных траекторий образовательного движения, для построения индивидуальных образовательных программ (или их элементов) на основе индивидуальных образовательных запросов учащихся. Важно, что избыточность образовательной среды может обеспечиваться ресурсами не только самой образовательной организации, но и других организаций и учреждений, а также доступными информационными ресурсами.

В исследованиях, посвященных индивидуализации образования, встречается ряд понятий, семантически близких понятию избыточности. Так, Козырев В.А. использует понятие «обширность (перенасыщенность)» образовательной среды, которая, по мнению автора, «создает возможности для осуществления вариативного образовательного процесса как по содержанию, так и по используемым образовательным технологиям» [4].

Теоретическую основу исследований индивидуализации образования составляют философские и психологические исследования проблемы индивидуальности (Платон, Сократ, С. Кьеркегор, Ю. Хабермас, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов и др.); психолого-педагогические исследования индивидуальности в образова-

нии (Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Е. С. Рабунский, И. Унт и др.); труды, посвященные разработке личностно-ориентированного подхода, актуализирующего проблематику индивидуального выбора в контексте развития (Е. В. Бондаревская, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская, Е. Н. Шиянов и др.); педагогические исследования проблемы проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории учащегося (К. Н. Вентцель, М. Мак-Миллан, А. Г. Асмолов, И. Э. Унт, Т. М. Ковалева и др.). Благодаря исследованиям С. И. Архангельского, В. М. Монахова, В. В. Серикова и др. внесен существенный вклад в разработку проблемы индивидуализации обучения в высшей школе.

Согласно Т. М. Ковалевой, индивидуализация – подход к образованию, предполагающий особую позицию учащегося, при которой он становится субъектом образования [5]. В логике данной работы понятие «индивидуализация образования» трактуется, вслед за С. С. Игнатович, как «возможность свободного выбора индивидуальной образовательной траектории, приводящей его (учащегося) к индивидуальному максимуму в реализации его собственных целей, ценностных ориентаций, личностной направленности и креативных способностей» [6]. В исследованиях Д. Л. Константиновского, В. С. Вахштайна, Д. Ю. Куракина образовательная траектория как базовый концепт трактуется как «вся совокупность шагов, предпринимаемых отдельными индивидами и социальными группами для удовлетворения своих образовательных потребностей». Анализируя эффект дисперсии индивидуальных образовательных траекторий, авторы отмечают, что дисперсия индивидуальных образовательных траекторий студентов становится «довольно заметной» только к моменту выпуска из высшего учебного заведения [7].

В контексте исследования российской практики индивидуализации образования особый интерес представляет обобщение уже имеющегося опыта организации индивидуально-ориентированного образовательного процесса в ведущих российских вузах в силу особого роли «федеральных, национальных исследовательских и уникальных научно-образовательных комплексов, старейших высших учебных заведений страны, имеющих огромное значение для развития российского общества» [2].

В качестве источников были использованы документы, материалы и публикации, представленные в открытом доступе, в том числе на сайтах университетов, а также опубликованные научные работы, освещающие отдельные аспекты проблемы. В статье представлены некоторые значимые результаты исследования, предполагающего обзор, анализ и обобщение опыта индивидуализации образования в следующих российских университетах, имеющих статус ведущего вуза: Московский физико-технический институт (государственный университет) (МФТИ); национальный исследовательский университет «Государственный университет – Высшая школа экономики» (НИУ ГУ-ВШЭ); Томский национальный исследовательский политехнический университет (ТПУ), Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, нацио-

нальный исследовательский технологический университет «МИСиС» и др.

Так, возможности обучения по индивидуальным траекториям, предоставляемые студентам Московского физико-технического института (государственного университета), закреплены в соответствующих положениях Правил внутреннего распорядка МФТИ. В частности, согласно положению 3.2 данных Правил, студенты МФТИ, помимо права «выбирать факультативные дисциплины и дисциплины по выбору из числа предлагаемых кафедрами и утвержденных Ученым советом МФТИ», имеют право «участвовать в формировании содержания образования <...>; осваивать помимо учебных дисциплин по избранному направлению подготовки (специальности) другие учебные дисциплины, преподаваемые в МФТИ <...>, а также преподаваемые в других вузах» [8].

О стремлении предоставить каждому студенту возможности проектирования индивидуальной образовательной траектории свидетельствуют слова ректора МФТИ, члена-корреспондента РАН Н. Кудрявцева: «Мы стремимся, чтобы каждый студент имел индивидуальную траекторию обучения <...>, чтобы студент сам и с помощью научного руководителя выбирал себе предметы. <...> Мы стремимся снижать барьеры между факультетами. Если студент учится хорошо, он может перейти на другой факультет. На Физтехе есть несколько межфакультетских кафедр, на которых после окончания бакалавриата могут продолжить обучение студенты разных факультетов» [9].

Весьма показателен в этом контексте и факт обращения кафедры теоретической физики МФТИ к студентам 3-4 курсов с предложением обсудить вопросы, связанные с различными подходами к обеспечению вариативности и индивидуализации. Кафедра приглашает студентов высказать свое мнение о реорганизации учебного процесса, призванной обеспечить введение двух уровней обучения, но не разделением потоков, что в перегруженном учебном процессе достаточно сложно, а изменением подхода к изложению материала и соответствующему контролю [10].

В национальном исследовательском университете «Государственный университет – Высшая школа экономики» (НИУ ГУ-ВШЭ) возможность построения студентом индивидуального образовательного маршрута обеспечивается широким спектром дисциплин по выбору (элективов), причем эта идея возможности выбора определяет логику разрабатываемых в университете образовательных стандартов. Так, по словам декана факультета социологии НИУ-ВШЭ А. Чепуренко, «уже на первом курсе по итогам прослушивания вводных курсов студенты должны будут выбрать один из 4 модулей для более углубленного изучения на протяжении второго и третьего курсов. Таким образом, студентам фактически дается возможность либо для получения основ «второй» специальности, либо для смены направления обучения в магистратуре». Декан подчеркивает, что на четвертом курсе студенты должны выбрать для себя специализацию, однако и в рамках специализаций обеспечивается спектр курсов по выбору, обязательна лишь часть курсов [11].

Возможности выбора индивидуальной траектории обучения, предоставляемые разными факультетами университета, имеют свои особенности. Так, на факультете математики НИУ ВШЭ на первых двух курсах бакалавриата все дисциплины являются обязательными, у студентов нет возможности выбора предметов. По мнению декана факультета С. Ландо, «это позволит по окончании второго курса считать, что студенты получили базовую бакалаврскую математическую подготовку. На старших курсах, уже в зависимости от сложившихся интересов, студенты могут выбирать направления дальнейшей подготовки» [12].

Важно, что одним из ключевых элементов новых стандартов, разрабатываемых в Высшей школе экономики, является наличие широкой свободы у препода-

вателя по их реализации [12]. Согласно Положению об академической мобильности студентов НИУ ВШЭ (утверждено Ученым Советом НИУ ВШЭ, протокол № 47 от 28 июня 2013 г.), студенты имеют право изучать отдельные дисциплины или их части без применения дистанционных технологий на факультетах, расположенных в других городах; изучать отдельные дисциплины в других высших учебных заведениях и научных институтах Российской Федерации; изучать отдельные дисциплины или их части дистанционно через сайты on-line образования; изучать отдельные дисциплины, либо части дисциплин вне основного факультета. Таким образом, можно констатировать, что в НИУ ВШЭ приветствуется «миграция» студентов и преподавателей не только между разными университетами, но, что важно, и между разными подразделениями внутри университета [11].

Заслуживает внимания и программа общеуниверситетских факультативов, проводимая в НИУ ВШЭ, включающая в себя проведение курсов по выбору различной тематики и продолжительности. Осуществление подобной программы, несомненно, способствует индивидуализации траектории обучения в университете.

Действующая в Высшей школе экономики распределенная информационная система Learning Management System (LMS) обеспечивающая создание индивидуальных профилей обучения с самоконтролем, процесс выбора элективных курсов, организацию интерактивного пространства для студентов и преподавателей и пр., являясь, таким образом, информационной основой индивидуализации обучения в университете [11].

Подобным информационным ресурсом, обеспечивающим реализацию идеи индивидуализации обучения, оснащен и Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС». Виртуальный МИСиС-СИТИ, работающий на основе LMS системы, обеспечивает инструментарий для формирования учебных программ, контроля их прохождения, составления отчетов о результативности обучения, организации общения между студентами и преподавателями, организацию доставки учебного контента, выбора подходящих учебных траекторий на основе предварительного и промежуточных тестирований [13].

Модернизация учебного процесса в Томском национальном исследовательском политехническом университете (ТПУ) предусматривает возможность формирования индивидуальных учебных планов и асинхронный процесс обучения студентов с накоплением кредитов ECTS. В перечне прав и обязанностей студентов ТПУ зафиксировано право студента на конкурсной основе выбрать траекторию освоения, профиль и специализацию ООП; в пределах объема учебного времени, отведенного на освоение дисциплин (модулей) по выбору, предусмотренных ООП, выбирать конкретные дисциплины (модули); при формировании индивидуальной образовательной программы получить консультацию по выбору дисциплин (модулей) и их влиянию на будущую профессиональную подготовку [14].

В ТПУ создана личностно-ориентированная образовательная среда (ЛООС), позволяющая студентам сформировать с помощью академических консультантов индивидуальные учебные планы, максимально соответствующие качеству их довузовской подготовки и академическим способностям. Личностно-ориентированная образовательная среда ТПУ обеспечивает возможность освоения студентами образовательной программы рамках основной образовательной траектории (освоение образовательной программы по базовому учебному плану), элитного технического образования и адаптивной траектории (для студентов с уровнем довузовской подготовки ниже среднего) [14].

Таким образом, проведенный анализ данных и ряда других примеров практической реализации принципа индивидуализации образования в ведущих российских

университетах позволил зафиксировать существенно важные признаки избыточности образовательной среды, призванной обеспечивать, согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов, спектр индивидуальных образовательных возможностей и траекторий для студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Анализ зарубежного опыта. Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.
2. Российское образование: Федеральный портал // Режим доступа: <http://www.edu.ru/> (дата обращения 25.09.2014).
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995.
4. Козырев В. А. Построение модели гуманитарной образовательной среды // Электронный журнал об образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog.html>, свободный. Загл. с экрана (дата обращения 25.09.2014).
5. Ковалева Т. М. Индивидуализация образования: лекция [Эл. ресурс]. Режим доступа: www.eurekanet.ru, свободный. Загл. с экрана (дата обращения 25.09.2014).
6. Игнатович С. С. Модель формирования готовности школьника к проектированию индивидуального образовательного маршрута // Вестник БФУ им. И. Канта. 2011. Вып. 3. С. 63-72.
7. Константиновский Д. Л., Вахштайн В. С., Куракин Д.

Ю. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. М.: ЦСП и М, 2013. 224 с.

8. Правила внутреннего распорядка МФТИ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mipt.ru/about/general/docs/rules.html>, свободный. Загл. с экрана (дата обращения 25.09.2014).
9. Ректор МФТИ рассказал об инновационной системе Физтеха [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mipt.ru/news>, свободный. Загл. с экрана (дата обращения 25.09.2014).
10. Как должна быть устроена теоретическая физика на Физтехе? [Эл. ресурс]. Режим доступа: <http://mipt.ru/education/chair.php>, свободный. Загл. с экрана (дата обращения 25.09.2014).
11. Высшая школа экономики (официальный сайт) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.hse.ru/> (дата обращения 25.09.2014).
12. «Свобода выбора – средство повышения качества образования» [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.hse.ru/standards> свободный. Загл. с экрана (дата обращения 25.09.2014).
13. Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» (официальный сайт) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.misis.ru/> (дата обращения 25.09.2014).
14. Томский национальный исследовательский политехнический университет (официальный сайт) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://tpu.ru/education/> (дата обращения 25.09.2014).

ON RESOURCES AND PRACTICE OF INDIVIDUALIZATION OF EDUCATION IN THE LEADING RUSSIAN UNIVERSITIES

© 2014

M.M. Arutyunyan, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the chair «Pedagogics and Psychology of the Professional Education»
North-Caucasus Federal University, Stavropol (Russia)

Annotation: The article tries to analyze modern practice of individualization of education in the leading Russian Universities having as the purpose generalization, systematizing and revealing the main trends.

Keywords: individualization of education, excessive educational environment, leading universities.

УДК 811.111 (07): 681.3

РОЛЬ ИНТЕРНЕТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

© 2014

К.М. Асадуев, докторант, преподаватель школы Элламе Хелли, г. Ахар (Иранская Исламская Республика)
Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: В системе образования и обучения XXI века вопросы передачи информации, формирования здесь необходимых навыков и умений являются важным составным элементом этого процесса. При использовании новых технологий обучения в системе образования временные и пространственные рамки обучения устраниваются. Учебные стандарты на основе современных технологий ИКТ будут разрабатываться в соответствии с потребностями учащихся, содержание обучения будет соответствовать их требованиям, что будет способствовать повышению скорости получения знаний и информации.

Ключевые слова: Интернет, ИКТ, процесс обучения, виртуальное образование, обучение при помощи компьютера.

Введение. В настоящее время система Интернет создает условия, вне зависимости от возраста пользователя, его временного и пространственного расположения, для удовлетворения потребностей его в знаниях, в получении необходимых учебных средств. В итоге расширяются возможности самостоятельной подготовки вне школы и других общепринятых форм обучения.

После формирования сети Интернет и ИКТ возможности использования информации значительно расширились. В особенности это касается процесса обучения. При традиционной форме обучения обучаемый был вынужден систематически читать и писать. Это была всего лишь односторонняя связь. Интернет и ИКТ существенно изменили традиционные представления об обучении, в результате многие недостатки были здесь преодолены. В итоге обучаемый активно участвует в самом процессе обучения. Все это создает возможность для быстрого

обмена информацией, в результате обучение получается более успешным и эффективным [13].

С распространением подобных технологий обучение превращается из очной и обязательной для посещения формы в форму обучения по желанию, к примеру, дистанционное и т.д., т.е. согласуется с требованиями обучаемого.

Как применяются ИКТ и Интернет в целом в процессе обучения? Интернет, как известно, является самой большой информационной системой в мире, не имеющей временных и пространственных рамок. Несомненно, что в век информации и коммуникаций это самое большое изобретение человечества.

Все это способствовало тому, что Интернет на данное время распространяется с большой скоростью, помогает реализовать действия и идеи, которые раньше были недоступными. Каждый пользователь, вне зави-

симости от места расположения, в соответствии своим запросам и интересам может пользоваться Интернет-ресурсами. Сюда входит огромная информация экономического, политического, социального, обучающего и проч. характера [6].

Создание Интернета привело к тому, что во всех странах стали происходить многочисленные изменения в политической и экономической сферах, к примеру, стали создаваться электронное правительство, электронная торговля, электронное обучение и т.д. Эти понятия стали привычными для каждого из нас и обыденными.

Нет никаких сомнений, что Интернет и информационно-коммуникационные технологии породили значительные изменения в жизни людей. Наиболее важные изменения произошли в области преподавания и обучения. США является первой страной, которая стала использовать Интернет для научных целей. В настоящее время использование ИКТ в образовании и обучении считается наиболее важным фактором укрепления власти. Большинство экономических, социальных, культурных, учебных и исследовательских программ, стратегий и решений великих держав указывают на применение ИКТ.

ИКТ может рассматриваться как очень мощный инструмент в деле улучшения качества и эффективности подготовки в области образования. Разумеется, Интернет сделал значительные изменения в традиционных концепциях обучения, в традиционной технологии обучения, много серьезных изменений были сделаны, чтобы устранить здесь недостатки. Основная направленность изменений в традиционной системе обучения связана со снятием временных и пространственных ограничений, связанных с ресурсами и подготовкой кадров [12].

В этом случае изменения в методах обучения и подходах способствуют повышению эффективности обучения, независимо от времени и места, расстояния до образовательного учреждения.

Если раньше учили только по усмотрению учителей и наставников и на основе книг, которые считались основным источником информации, сегодня источники и содержание обучения напрямую связаны с ИКТ. Этот тип обучения происходит за счет использования современной технологии в образовании. Для облегчения процесса обучения, чтобы повысить уровень подготовки учащихся, здесь используются компьютер, компакт-диски, дискеты, веб-сайты, электронная почта служб, и иногда даже требуется использование нанотехнологий. Этот метод обучения является полезным и эффективным для студентов, в целях повышения эффективности их воспитания, обучения и будущей профессиональной деятельности и т.д.

Исследования доказывают, что 75% материала обучения усваивается через визуальные технологии. В целом процесс обучения и подготовки кадров в области информационно-коммуникационных технологий играет важную роль в планировании всех сфер социальной жизни, в том числе обучения. ИКТ-обучение обычно включает два основных этапа: этап создания (подготовки и представления) и учебную фазу [9].

На этапе создания учебных материалов используют технологии, что помогает их сохранить и передавать по назначению.

В период учебной фазы учащиеся пользуются материалами Интернета. Есть несколько вариантов этого метода обучения [2]:

I. метод самообучения: здесь обучаемые создают информационные ресурсы и базу данных из учебных материалов, чтобы использовать это для платформы (программного пакета);

II. ориентация на расстоянии: здесь тьютор и учитель помогают обучаемому, направляют его, и проч. Учитель предлагает учащимся заранее подготовленные учебные материалы, комментарии и разъяснения с помощью тех-

нологии обучения и Интернета;

III. Групповое обучение: группа школьников на данном этапе без непосредственного контакта с учителем создают всеобъемлющий сервер со множеством пользователей, чтобы создать определенную среду. Пользователи, подключающиеся к этому серверу, т.е. все учащиеся, могут получить необходимые учебные материалы. Компьютерная система учитывает потребности пользователей, к примеру, чтобы найти материалы, которые будут представлены: для каждого из них отправляют копию необходимого файла.

Известно, что обучение, образование есть инструмент для достижения лучшей жизни и что следует создавать необходимые условия для обучения подрастающего поколения. Развивающиеся страны должны прилагать большие усилия, много тренироваться, чтобы не быть позади каравана цивилизации, умело пользоваться современными технологиями по максимуму. Как считают исследователи, роль ИКТ в обществе, особенно через Интернет, состоит из следующих функций [4]:

1. Систематизация обучения: внесение изменений в систему образования учащихся и профессиональной подготовки преподавателей, необходимо перенимать опыт развитых стран, обучение должно быть построено на взаимном общении;

2. Использование современных ИКТ в обучении и воспитании подрастающего поколения является важным условием для развития общества и его прогресса. В будущем знания и информация не будет достигаться только в классе. Методы преподавания и обучения должны быть перенесены на более обширное пространство.

3. Повышение уровня развития науки. Для повышения уровня знаний должны быть использованы все возможности науки и учебных ресурсов. Исследования показывают, что развитие науки и знаний в области ИКТ и сети Интернет играет здесь важную роль.

4. Необходимо прилагать максимум усилий для достижения стандартов компетентности, знаний и навыков, чтобы конкурировать в преподавании и обучении ИКТ с развитыми странами;

5. Качество обучения также необходимо, чтобы убрать разрыв между социальными слоями, при помощи ИКТ можно сделать многое для достижения справедливости в получении образования и стимулирования подготовки учащихся.

Как упоминалось выше, ИКТ и Интернет имеют все возможности для расширения различных функций и возможностей в процессе обучения. Компьютеры и сеть Интернет ускоряют усвоение необходимых учебных материалов, который помогает в правильном использовании информации способствует лучшему обучению и преподаванию [8].

В 2005 г. ЮНЕСКО выразила необходимость и важность ИКТ и Интернета в следующих словах: «Нас весьма воодушевляет тот факт, что достижения в области коммуникационных технологий и сетей высокоскоростной передачи данных постоянно расширяют возможности развивающихся стран и стран с переходной экономикой стать участниками глобального рынка услуг на базе ИКТ с использованием их сравнительных преимуществ. Такие новые возможности создают мощную коммерческую основу для инвестиций в инфраструктуру ИКТ в этих странах [11].

Каковы особенности современной системы обучения, основанной на возможностях Интернета?

Появление различных компьютерных возможностей в школах и вузах внесли значительные изменения в педагогический процесс. Эта система представляет будущее обучения в виде интеллектуального, виртуального и дистанционного обучения. Другими словами, интеллектуальная подготовка учителей будут заменена компьютерными программами, и, таким образом, учитель, который обучал науке и знаниям, будет действовать в качестве руководителя и консультанта [2].

Как считают исследователи, «начиная с 2009 года, компьютер будет охватывать все сферы жизни, и обучение будет проходить через информационно-коммуникационные технологии и беспроводной доступ в Интернет, с преодолением ограничений во времени и пространстве, создав особое виртуальное пространство. Преподаватели и студенты, будут взаимодействовать друг с другом при помощи веб-камеры, будут иметь возможность общаться» [1].

Интернет и ИКТ применяется во многих странах мира, система виртуальной подготовки охватывает следующие случаи [1]:

А. Синхронное обучение: обучение на основе Интернета предполагает один из следующих способов:

1. Двусторонняя видеосвязь: В этом методе, учитель и ученик могут видеть друг друга, общаться друг с другом, взаимодействовать с учебным контентом. В этом случае, пропускная способность для передачи голоса и изображения (bandwidth) должна быть достаточно высокой.

2. Двусторонняя аудиоконференция: в отличие от видео-конференции, голос пользователя является эквивалентом изображения; этого метод обучения более подходит для заочного образования. В этой системе преподаватели и студенты не могут видеть друг друга. Только видят слайды и слышат голоса друг друга.

3. Визуальный и аудио-способы. Этот метод осуществляется через звук и изображение. При отсутствии слайда отображается фото учителя. При демонстрации слайда слышен и голос учителя. Темы системы обучения доступны для пользователей вышеупомянутых форм [5].

Б. Асинхронное образование: В этом случае студенты не обязаны участвовать в процессе обучения, знать тему урока, и т.д. Все это готовится заранее и размещено на сайте. Студенты могут использовать его в любое время, связавшись с сайтом. Есть также конкретные формы этого метода [7]:

1. Использование видеозаписи: этот метод считается одним из первых методов дистанционного образования. Учитель записывает урок на видеокассеты, компакт-диски и DVD-диски и предоставляет их учащимся.

2. Использование компакт-дисков и программ. Здесь компьютерная программа используется в качестве вспомогательного средства для того, чтобы лучше понять урок, интерпретировать материалы, и т.д.

3. В дистанционном образовании использование веб-текстов, аудио- и видео-платформы считается эффективным педагогическим использованием необходимых инструментов из Интернета. Этот метод также может быть предметом дискуссии с преподавателем, с использованием учебных материалов [9].

В настоящее время управление во многих университетах и образовательных центрах также осуществляется с помощью Интернета: регистрация, выплата пенсий и пособий, сдача экзаменов и т.д.

Уже не остается потребности в процессе обучения находиться непосредственно в учебном заведении. Это одно из важных преимуществ современного образования.

Какие преимущества несет в целом Интернет для образования?

Информационное общество достаточно развито и люди, живущие в XXI веке, неизбежно получают много информации по разным аспектам жизни. Чтобы выжить в этом столетии, мы должны получать необходимые навыки и знания. Обучение при помощи Интернета, ИКТ дает эту возможность. Ниже приведены основные преимущества дистанционного обучения [3]:

1. учиться в любое время и в любом месте;
2. образование на разных условиях;
3. индивидуальное обучение в дополнение к коллективной подготовке;
4. выбор курса обучения и сроков в зависимости от

ваших личных желаний;

5. экономия времени до 50%;
6. снижение финансовых расходов до 60%;
7. общее обучение для каждого человека;
8. развитие взаимосвязей;
9. результаты обучения и подготовки выявляются быстрее;
10. дискриминация почти полностью исключена;
11. справедливость и равенство в обучении;
12. применение визуальных средств, с тем, чтобы улучшить обучение;
13. расширение и улучшение базы учебных и информационных источников, которые могут быть приобретены в любой момент;
14. информация на ежедневной основе через онлайн;
15. учащиеся развивают воображение и инициативу;
16. возможность использования в области образования и обучения более одной сферы и одного предмета;
17. исполнительные и распорядительные работы выполняются также и в отсутствии ученика;
18. повышение эффективности образования и подготовки кадров для достижения желаемого уровня;
19. снижение умственной напряженности и стресса в классе и на экзамене;
20. число обучаемых может расти в зависимости от их желания и проч.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карлос Х. Изменения, происходящие в образовании в XXI веке. Тегеран: 2005 (на персидском языке)
2. Турри А. Начало электронного обучения. Тегеран: 2002 (на персидском языке)
3. Абади И. Формирование образования в условиях информационного общества // Тегеран: журнал «Фенаверан», № 9, 2009, с.231-244 (на персидском языке)
4. Лихирди Н. Развитие педагогических технологий // Тегеран: журнал «Ресане», № 35 (на персидском языке)
5. Селими Г. Методы обучения и воспитания. Тегеран: 2004 (на персидском языке)
6. Эгбали Н. Перспективы развития образования. Тегеран: 2007 (на персидском языке)
7. Селими Г. Роль процесса обучения в воспитании личности. Тегеран: 2007 (на персидском языке)
8. Фатахиан Г. Развитие процессов воспитания и обучения. Тегеран: 2005 (на персидском языке)
9. Наджафинейн Ш. Обучение в иранских школах на основе компьютера. Диссертация. Мелаир: 2008
10. UNESCO, 2002, Guid to information and communication technology in education, Institute for Statistics, United Nations education, scientific and cultural organization.
11. UNESCO, 2006, ICT and education indicator, Institute for Statistics, UNESCO Bangkok pp (58-79)
12. Tina, 2002, ICT in education, Malaysia, Məgalə İCT in education, Jurnal, N-34
13. Roger, Blanuire, 2007, step study of the impact of technology in primary school. (European school net) Interactive Learning Environments, 10(4), 215-223

© 2014

К.М. Асадпур, a doctoral student, teacher School Ellam Helly g. Ahar (Islamic Republic of Iran)
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Annotation: In the education and training system of the XXI century the transfer of information, forming here the necessary skills are an important component of this process. By using the new technology of the educational system in time and space beyond teaching eliminated. Training standards based on modern ICT technologies will be developed according to the needs of students learning content will meet their requirements, which will help increase the rate of production of knowledge and information.

Keywords: Internet, ICT, learning process, virtual education, training in using a computer.

УДК 37.014.2

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

© 2014

М.И. Баликоева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Северо-Кавказский горно-металлургический институт (государственный технологический университет), Владикавказ (Россия)

Аннотация: В статье обосновано особое значение самостоятельной работы при обучении иностранному языку в ВУЗе в рамках компетентной модели образования, а также представлены типы заданий для самостоятельного выполнения по каждому из разделов иностранного языка.

Ключевые слова: Самостоятельная работа, компетенции, компетентностный подход, мотивация к самостоятельной работе.

В современную эпоху глобализации и интеграции происходит переход от традиционной образовательной системы к инновационной, формируются новые государственные стандарты образования, соответствующие современным тенденциям в мировой экономике, в которой основным ресурсом становится мобильный и высококвалифицированный «человеческий капитал». Современное образование напрямую связано с конкурентоспособностью выпускника, которая зависит сегодня от его способности к самообучению, а именно умения самостоятельно приобретать знания и работать с информацией. Очевидно, что проблема готовности обучающихся к самообразованию на протяжении всей жизни зависит от развития у них в процессе обучения в вузе умений самостоятельной учебной деятельности. В связи с этим в новой парадигме образования особая роль отводится самостоятельной деятельности студентов. Это предполагает переход к «субъект-субъектному» взаимодействию между преподавателем и студентом, ориентацию на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов, индивидуальный подход с учетом потребностей и возможностей личности. В итоге весь процесс обучения должен быть необходимо перестроить и переориентировать на саморазвитие и мотивацию к обучению.

Виды самостоятельной работы студентов в вузе мы находим в исследованиях В.Л. Ляудис, И.И. Ильцова, О.Л. Осадчук, И.А. Зимней и др. Проблеме организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку посвящены работы Н.Д. Гальсковой, А.Е. Можеевской, Е.Н. Солововой, Г.А. Китайгородской, П.И. Пидкасистого и др.

Введение новых государственных образовательных стандартов привело к тому, что значительная часть работы по освоению учебного материала переносится на внеаудиторные занятия студентов. При этом содержание и объем программ не претерпели существенных изменений. Несоответствие между объемом знаний, которые должен усвоить студент, и отводимым на эту работу временем, отмечают А.Е. Можеевская и Я.А. Жиргалова, заставляет преподавателей искать эффективные способы организации самостоятельной работы студентов (СРС) по освоению дисциплины, которые позволили бы избежать снижения качества подготовки специалистов [3]. Решение этой проблемы требует комплексного подхода к организации всего процесса обучения и моделирования организации обучения, в частности мы рассмотрим

процесс организации самостоятельной работы.

В условиях развития международного сотрудничества и большого количества информации на иностранном языке, успешность специалиста во многом зависит от уровня владения иностранным языком как частью профессиональной компетенции специалиста. Целью обучения иностранному языку в вузе является формирование соответствующих общекультурных и профессиональных компетенций согласно ФГОС ВПО по каждому направлению подготовки. Компетенция самообразования занимает в новой системе образования приоритетное место, так как формирование этих компетенций невозможно при механической передаче знания от преподавателя к студенту. Это возможно сделать только в комплексе при введении абсолютно новых принципов обучения. Это и есть новая компетентностная модель образования. Самостоятельная работа студентов по иностранному языку в неязыковом вузе является особой формой организации обучения.

Педагогическая литература исследует понятие «самостоятельная работа» с различных точек зрения. В представлении ученых, это форма организации учебной деятельности (В.Л. Ляудис, И.И. Ильцов, В.И. Андреев, В.А. Сластенин); вид учебной деятельности (О.А. Нильсон, А.В. Петровский); средство организации выполнения учебной деятельности (П.И. Пидкасистый, Л.Г. Вяткин); способ учебной деятельности (И.Э. Унт). В ряде работ вычленены структурные компоненты самостоятельной работы: ценностно-мотивационный, организаторский, исполнительный, контрольный, рефлексивный [1; 3; 4].

Несмотря на различие подходов к определению СРС, большинство из них сводится к тому, что СРС – это планируемая индивидуальная или коллективная учебная и научная работа, выполняемая в рамках образовательного процесса под методическим и научным руководством и контролем со стороны преподавателя. СРС, носящая интегральный характер, рассматривается как форма самообразования – высшая форма учебной деятельности [2].

Самостоятельную работу в зависимости от места, времени ее проведения и форм контроля можно разделить на два вида - внеаудиторную самостоятельную работу и самостоятельную работу на аудиторных занятиях. Аудиторная самостоятельная работа осуществляется на лекции, семинарском, лабораторном и практическом занятии, учебной экскурсии, во время практики и т. д.

Внеаудиторная самостоятельная работа подразуме-

вает написание реферата, курсовых и дипломных работ, подготовку к ответу на занятия, выполнение тестирования и т.д. [4]. Для успешной реализации указанных видов СРС необходимо обеспечить студентов учебным материалом, а также осуществлять контроль над выполнением самостоятельной работы в любой форме.

При этом при организации самостоятельной работы студентов неязыкового вуза нельзя не учитывать их реальный уровень знаний и умений за курс средней школы. Это и низкий уровень знания грамматики, небольшой лексический запас, отсутствие навыков самостоятельной работы, кроме того, среди поступивших студентов имеются и такие, кто вообще не изучал иностранный язык в средней школе. Поэтому преподавателю с такой аудиторией нужно направить учебный процесс в определенное русло, он должен ставить конкретные задачи, помогать студентам ориентироваться в материале, организовать работу студентов таким образом, чтобы с наименьшими затратами учебного времени достичь поставленной цели. Преподаватель должен создать на занятии атмосферу творчества, в которой каждый студент может реализовать свой потенциал, а самое главное, он должен создать такие условия, в которых студент должен самостоятельно найти ответы на поставленные вопросы. Таким образом, задача преподавателя определить объем и содержание самостоятельной работы студентов, научить студентов самостоятельно получать и обрабатывать информацию, творчески решать задачи, формулировать собственное мнение по определенным вопросам и самостоятельно выполнять задания.

Естественно, на начальном этапе обучения уровень знаний студентов невысок, соответственно задания для самостоятельного выполнения должны быть несложными. В течение процесса обучения они перерастают в вариативные творческие работы. На этом этапе особо эффективны активные методы обучения и творческие задания, которые играют особую роль как фактор, побуждающий студентов к выполнению творческих работ – проектов, презентаций, особенно если их тема связана с актуальными вопросами их будущей специальности. Эта деятельность вызывает у студентов особый интерес, развивает критическое мышление и способность самостоятельно искать, систематизировать и анализировать нужную информацию. Иностранный язык используется как средство получения новых знаний, и работа по выполнению творческих заданий обогащает словарный запас, расширяет лингвистические навыки и их применение в разных областях, то есть позволяет охватывать весь спектр задач, поставленных в программе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку.

Активная самостоятельная работа студентов возможна лишь только при наличии серьезной, устойчивой мотивации. Выделим основные виды мотивации самостоятельной работы студентов:

- внешняя мотивация: студенты понимают взаимосвязь профессиональной карьеры с результатами учебы в вузе;
- внутренняя мотивации: склонности студентов, их способности к учебе;
- процессуальная мотивация: студенты осознают важность выполняемой работы как в плане профессиональной подготовки, так и для расширения кругозора специалиста [1, 221-223].

На старшем этапе обучения самым сильным внешним мотивирующим фактором является понимание того, что изучение языка – это подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности, залог успешного карьерного роста специалиста. Этот мотивирующий фактор стимулирует интерес и стремление к совершенствованию знаний иностранного языка. Среди внутренних мотивирующих факторов, которые необходимо учитывать при разработке заданий, является сознание студентами полезности выполняемой работы. Стимулом

является то, что в современном мобильном информационном пространстве невозможно не обратиться к зарубежной литературе по специальности, к опыту организации производств в других странах, что расширяет кругозор и знания студентов, способствует стремлению к улучшению знаний иностранного языка. Задание на исследование какой либо проблемы, участие в конкурсах, дебатах вызывает стремление к самостоятельности, что также мотивирует процесс самоусовершенствования студентов и увеличивает результативность обучения. По мере формирования у студентов навыков и умений постепенно можно усложнять задания; преподаватель превращается в консультанта, а самостоятельность самих студентов увеличивается; повышается качество учебной деятельности.

Эффективность самостоятельной работы студента обуславливается рядом факторов, среди которых важнейшими являются:

- готовность обучаемого к самостоятельной работе;
- оптимальная организация самостоятельной работы и коррекция ее педагогом.

В свою очередь о готовности студентов к самостоятельной работе свидетельствует наличие мотивации к овладению иностранным языком, сформировавшиеся навыки самостоятельной работы в области чтения, говорения, аудирования, письма, а также владение навыками эффективной работы со справочной литературой и словарями.

Эффективная организация самостоятельной работы студентов со стороны преподавателя подразумевает соответственно:

- исследование, индивидуальный учет, формирование мотивации изучения студентом иностранного языка;
- целенаправленную деятельность по развитию у студентов навыков самостоятельной работы в области чтения, говорения, аудирования, письма;
- целенаправленную деятельность по развитию у обучаемых навыков эффективной работы со справочной литературой и словарями;
- обучение студентов работе с техническими средствами обучения.

Таким образом, целью СРС по иностранному языку в неязыковом вузе является формирование навыков работы с иноязычными профессионально-ориентированными источниками информации (чтение, перевод, творческое переосмысление информации, ее личностная оценка и последующее использование), а также формирование навыков устной речи (говорение и аудирование).

Основной формой процесса овладения иностранным языком является практическое занятие, на котором осуществляется непосредственная организация самостоятельной работы студента, контроль со стороны преподавателя, а также взаимоконтроль и самоконтроль.

Существует несколько классификаций заданий по самостоятельной работе студентов:

- обучающие задания, при которых преподаватель предъявляет студентам задание и показывает, как его делать [2];
- тренировочные задания – выполнение задания по образцу;
- поисковые задания – самостоятельно выполненные студентами.

Задания для самостоятельной работы студента должны быть четко сформулированы и разграничены по темам или разделам изучаемой дисциплины, и их объем должен быть определен часами, отведенными в учебной программе [5-11]. Результаты самостоятельной работы студента должны контролироваться преподавателем. Эти результаты оцениваются и учитываются в рубрике и итоговой аттестации по изучаемой дисциплине. В соответствии с рабочими программами дисциплины

иностранный язык в Северо-Кавказском горно-металлургическом институте состоит из следующих разделов: грамматика, лексика, речевой этикет, чтение, письмо, культура страны изучаемого языка. Соответственно, самостоятельная работа проводится в соответствии с рабочей программой. Каждому разделу дисциплины соответствует своя форма самостоятельной работы.

Самостоятельная работа студента по изучению иностранного языка также включает в себя заучивание лексических единиц, овладение правилами словообразования и грамматики, чтение текстов вслух в соответствии с правилами чтения, построение вопросов и ответов к текстам, перевод на русский язык (устный и письменный) и т. д.

Для развития навыка чтения эффективны тексты небольшого объема по направлению подготовки. Задания по этим текстам могут быть различны.

1. Выбрать «верно», «неверно» или « в тексте не сказано».
2. Соотнести заголовки с абзацами.
3. Расположить абзацы в логической последовательности.
4. Найти фактологические ошибки в тексте.
5. Составить краткую аннотацию текста.
6. Заполнить пропуски в тексте, восстанавливая информацию [3].

В сфере говорения в условиях отсутствия речевой среды наилучшим вариантом организации самостоятельной работы является создание языковых ситуаций (диалоги, интервью), заданий на постановку ролевой игры и на подготовку к обсуждению поставленной проблемы («My future workplace» и т.д.). Таким образом, студент избавляется от боязни иноязычного общения.

В работе по развитию навыка самостоятельной работы с английским письмом можно использовать следующие задания коммуникативной направленности:

1. Составление личного и официального (делового) письма
2. Письменные задания по реферированию
3. Письменный перевод с русского языка на английский
5. Подготовка интервью.

Важной частью самостоятельной работы является работа над грамматикой. Основываясь на принципы проблемного обучения, преподаватель первоначально предоставляет студенту возможность самостоятельно сформулировать правила использования грамматических структур или форм, а затем сравнить их с теми правилами, которые приведены в учебнике. Для закрепления материала студенту предлагаются устные и письменные грамматические упражнения, составление карточек по определенным темам, анализ некоторых структур и конструкций.

Задания на самостоятельную работу по разделу культуры стран изучаемого языка представляют собой доклады и презентации страноведческого характера на английском языке.

Чрезвычайно важным разделом иностранного языка для студентов технического вуза является изучение лексики. Преподавателю в первую очередь необходимо научить студента эффективной самостоятельной работе

со словарями и справочниками, объяснить студентам общие принципы работы со справочной литературой. Задания по работе с лексикой могут включать в себя составление собственного словаря в отдельной тетради, составление списка незнакомых слов и словосочетаний по учебным и индивидуальным текстам, по определенным темам, анализ отдельных слов для лучшего понимания их значения, подбор синонимов или антонимов к активной лексике учебных текстов.

Выполнение практических советов и рекомендаций преподавателя по организации и содержанию самостоятельной работы позволят студенту успешно продвигаться в овладении иностранным языком.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абашева Е.А. К вопросу о самостоятельной работе студентов, углубленно изучающих иностранный язык в неязыковом вузе. – Рига: Институт транспорта и связи. 2004. – 346 с.
2. Зимняя И.А. Основы педагогической психологии: учебное пособие / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1980. – 528 с.
3. Можеевская А.Е., Жиргалова Я.А. Самостоятельная работа по иностранному языку студентов неязыковых вузов. Электронный ресурс <http://dspace.susu.ac.ru/>
4. Осадчук О.Л. Управление самостоятельной работой студентов – Омск: Полиграфический центр КАН, 2009. – 256 с.
5. Льюградская О.И., Клячкина Н.Л. Самостоятельная работа – одно из условий профессиональной подготовки // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 1 (19). С. 72-78.
6. Павлова И.Н., Евдокимов М.А. Повышение качества обучения путем совершенствования самостоятельной работы студентов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 145-150.
7. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33-36.
8. 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.
9. Давыдова М.М. реализация основных функций просодии в чтении учебного текста на английском языке // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 15-17.
10. Смирнова Е.В. Электронные средства учебного назначения для формирования навыков и умений иноязычной деятельности // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 43-46.
11. Ширина Т.Г. Состояние и проблемы адаптации иностранных студентов в рамках международных образовательных программ // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 71-72.

ORGANIZATION OF INDEPENDENT STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE LANGUAGE HIGH SCHOOLS

© 2014

M.I. Balikoeva, candidate of pedagogical science, assistant professor of foreign languages
North-Caucasian mining and metallurgical institute (state technical university), Vladikavkaz (Russia)

Annotation: The article proves the important place of students' foreign languages independent study within the competence model of education, besides it present various types of tasks for independent study of students.

Key words: Independent study, competences, competent approach, motivation for independent study.

УДК 37. 013

**ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ АЗЕРБАЙДЖАНА
ПО КУРРИКУЛУМУ КАК РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**

© 2014

Ш.А. Бахышева, доктор философии по педагогике, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного образования*Азербайджанский Государственный Педагогический Университет, Баку (Азербайджан)*

Аннотация: Сущность и содержание «Куррикулума дошкольного образования в Азербайджанской Республике» основано на принципе развивающего обучения. На это направлены цель, задачи и принципы обучения по куррикулуму, пути внедрения его в учебный процесс. Приводятся примеры из опыта работы педагогов и воспитателей дошкольных учреждений по обучению русскому языку как иностранному в азербайджанских детских садах.

Ключевые слова: дошкольное образование, куррикулум, Азербайджан, детские сады, развивающее обучение.

В последние годы в Азербайджане практикуется куррикулум дошкольного образования, который имеет развивающий характер. Здесь первоначально указывается содержание образования. Результаты, приобретённые детьми в дошкольных учреждениях, определяются по возрастам: 3 – 4 года, 4 – 5 лет, 5 – 6 лет.

Охват четырёх направлений развития детей в куррикулуме дошкольного образования (физическое развитие, здоровье и безопасность; развитие познания, культурное, эстетическое и творческое развитие, социально – эмоциональное развитие) обеспечивает интегративное развитие и требует проведения обучения на основе новых технологий.

Концептуальный характер куррикулума дошкольного образования имеет стратегическое значение и включает в себя цели обучения (стандарты), требования, предъявляемые к подготовке детей (умения и навыки, или компетенции), содержание дошкольного образования, организацию и оценивание конечных результатов.

Цели и задачи куррикулума дошкольного образования сформулированы следующим образом:

В куррикулуме дошкольного образования требуется освоение детьми жизненных умений и навыков, которые будут необходимы в будущей жизни. Закладывается фундамент формирования ребенка как личности. Куррикулум дошкольного образования предполагает формирование умений и навыков, а также создание образовательной среды для развития ребёнка как субъекта.

Для реализации этой цели считается целесообразным внедрение в жизнь нижеследующих задач:

1. урегулирование развития детей в дошкольном возрасте;
2. урегулирование содержания подготовки к обучению в школе;
3. обеспечение качества путём внедрения правил организации подготовки к школе;
4. повышение профессионализма специалистов дошкольного образования;
5. ориентирование деятельности всех заинтересованных сторон (специалистов дошкольного образования, родителей, руководящих и общественных организаций) на качество образования.

При подготовке куррикулума дошкольного образования были учтены нижеследующие принципы:

- ориентированность на ребенка;
- ориентированность на результат обучения;
- развивающее обучение;
- интегративность;
- создание равных условий для развития детей разных уровней;
- учет национальных и мировых ценностей;
- необходимость подготовки детей к школе.

Суть традиционной системы обучения заключалась в том, что воспитатель дошкольного учреждения излагал «готовые» знания, а дети пассивно усваивали, то есть обучение было ориентировано на процесс запоминания, а выводы и обобщения ребенок получал в готовом виде.

При таком стиле обучения знания переставали быть

важнейшим условием и стимулом развития мыслительных и творческих процессов и лишали детей таких качеств как самостоятельность, независимость и инициативность.

Внедрение личностно-ориентированного куррикулума требует от воспитателей внедрения механизмов деятельности для развития детей на основе современных педагогических технологий. Внедрение современных педагогических технологий также способствует формированию нового мышления в дошкольных образовательных учреждениях.

По требованиям куррикулума дети не нагружаются лишней информацией, с ними проводится работа и выдвигается на первый план развитие тех сторон и качеств деятельности, которые необходимы для формирования их как личности.

Результаты по всем сферам обучения ориентируются на общее развитие детей.

Личностно-ориентированное обучение, которое отражено в куррикулуме, отличается интегративностью своего содержания. Здесь в определении содержания по формированию личности и непосредственно к деятельности по проведению занятий предъявляются необходимые требования:

- слушать и понимать устную речь, последовательно выражать свои мысли, использовать речевые эпитеты, строить взаимные отношения со сверстниками и взрослыми;
- соблюдать правила культурного поведения;
- демонстрировать первичные умения, связанные с изобразительным искусством;
- использовать технические умения и навыки;
- уметь правильно использовать знания о языке, традициях, культуре и истории азербайджанского народа.

«Мы говорили, что в сотрудничестве ребенок может сделать всегда больше, чем самостоятельно. Но мы должны прибавить: не бесконечно больше, а только в известных пределах, строго определяемых состоянием его развития и его интеллектуальными возможностями. В сотрудничестве ребенок оказывается сильнее и умнее, чем в самостоятельной работе, он подымается выше по уровню интеллектуальных трудностей, разрешаемых им, но всегда существует определенная, строго закономерная дистанция, которая определяет расхождение его ума при самостоятельной работе и при работе в сотрудничестве. Наши исследования показали, что с помощью подражания ребенок не решает все тесты, оставшиеся нерешенными. Он доходит до известной границы, различной для различных детей» [2, с.255]. Отсюда можно сделать вывод о том, что и в самостоятельной работе, и в сотрудничестве необходимо создание развивающей среды, а не подражание взрослым.

Как уже было отмечено, для оптимизации процесса образования необходима поддерживающая среда, и эта среда должна обеспечить самостоятельное развитие детей. При выполнении усложненных заданий детям оказывается помощь. Но преодолевая трудности, для того, чтобы они чувствовали ответственность, помощь со стороны воспитателей постепенно уменьшается. Таким об-

разом, в выполнении заданий большая ответственность возлагается на детей.

Решение какой – либо проблемы является основой процесса учения. Эти особенности детей оцениваются, поддерживаются, развиваются и поощряются воспитателями. Наблюдая за процессом социального, познавательного, двигательного и эмоционального развития, воспитатели содействуют решению проблемы и развивают способности, которые эффективны в процессе жизненного образования. Исследуя социальные связи, управляя игрушками, общаясь с людьми, у детей формируются идеи. Определяя эти идеи, они либо усваивают знания, либо их не принимают.

Процесс формирования знаний путем преодоления ошибок является естественным процессом в решении проблемы. Проводя эксперименты и исследования, решая проблемы, дети лучше и эффективнее запоминают предложенный им материал. Это является средством процесса обучения в решении проблемы. При планировании решения проблемы со стороны воспитателя дети поэтапно формируют свои знания. Для этого им предоставляются время, место и материалы. Занятия проводятся по новым технологиям обучения. Приведем один пример из занятий по развитию русского языка, как иностранного, с шестилетними детьми в детском саду.

Тема занятия: «Посуда»

Стандарты: 1.1.3; 2.1.1; 2.1.4; 2.2.2; 2.2.4.

Цели занятия:

1. Сформировать умение классифицировать предметы по определенным признакам.

2. Развивать быстроту мышления, слуховое внимание, речь детей.

3. Формировать и развивать навыки правильного произношения сочетаний звуков, слов и словосочетаний.

4. Использовать в речи формулы речевого этикета.

5. Воспитание у детей аккуратности и трудолюбия.

Интеграция: Математика, Рисование, Познавание мира.

Организация занятия: занятие – игра, работа в группах.

Методы обучения: мозговой штурм, ролевая игра, кластер.

Ресурсы: комплект игрушечной посуды, звёздочки для оценивания детей.

Ход занятия.

Организация занятия. Группа делится на три подгруппы: «Солнышко», «Звёздочка» и «Цветочки». За правильные ответы дети получают звёздочки.

Мотивация.

Воспитатель говорит на родном языке: «У куклы Маши есть друзья – помощники. Она их очень любит. Утром, днём и вечером она вместе с мамой достаёт их из шкафа и кладёт на стол. Без них Маша не может есть суп, кашу, салат; выпить чай, воду сок, компот. Отгадайте: «Что это?»

Дети на родном языке: - Это тарелка, чашка, ложка, нож, вилка.

Воспитатель показывает предметы чайного и обеденного сервизов и называет их на русском языке. Затем для проверки понимания слов раскладывает на столе картинки с изображением этих предметов и просит детей подойти и показать их по одному всем детям.

Постановка проблемы. Воспитатель говорит на родном языке: «Ребята, теперь эти картинки надо разложить в три шкафа. (Показывает три шкафа: книжный шкаф, шкаф для одежды и шкаф для посуды).

Организация исследования в группах. Группа «Солнышко» выбрала картинки «книга и альбом» и положила в книжный шкаф. Группа «Звёздочка» выбрала картинки с изображением одежды и положила в шкаф для одежды. Группа «Цветочки» выбрала картинки с изображением посуды и положила в шкаф для посуды.

Воспитатель: Как называется шкаф, в котором есть книги и альбомы?

Дети отвечают: Книжный шкаф.

Воспитатель: Как называется шкаф, в который вы положили одежду?

Дети: Шкаф для одежды.

Воспитатель: Как называется шкаф, в котором находится посуда?

Дети: Шкаф для посуды.

Воспитатель на родном языке: А теперь давайте посмотрим, в каком шкафу много предметов и сравним их.

Дети считают предметы в каждом шкафу и говорят: В шкафу для посуды. Здесь восемь предметов.

Затем воспитатель предлагает детям игру «Кто быстрее?» Каждая из групп считает предметы из набора детской посуды и называет их. Побеждает группа, которая правильно назвала и сосчитала предметы.

Применение. Ролевая игра «Хозяюшки на кухне».

Трое из детей повязывают фартуки и «хозяйничают» на кухне.

На столе воспитателя лежат наборы детской посуды - 6 тарелок, 7 вилок, 5 ножей, 4 стакана. 8 ложек, салфетки.

Воспитатель: Каждая «хозяйка» должна взять 1 тарелку, 1 вилку, 1 стакан, 1 ложку и салфетку (воспитатель показывает эти предметы детям).

Сначала воспитатель объясняет и показывает, как должны лежать приборы на столе. А потом задание выполняют «хозяйки» каждая на своём столе.

Проводится диалог. Воспитатель, обращаясь к одной из «хозяек», говорит: - Лейла, дай мне, пожалуйста, одну тарелку, одну вилку, одну ложку и нож.

- А стакан?

- Пожалуйста, дай мне один стакан и салфетку.

- Пожалуйста.

После того, как хозяйки закончили работу, жюри из 3 – х детей оценивает их работу. Самая аккуратная «хозяйка» получает звёздочку.

Результаты и обобщения.

Воспитатель: - Какие предметы остались на моём столе? Сколько их?

Дети: - 3 тарелки, 4 вилки, 2 ножа, 1 стакан.

Воспитатель ещё раз показывает эти предметы и называет их. Затем организовывает игру «Магазин посуды». Дети подходят к «продавцу» и покупают нужную им посуду. «Покупает» тот ребёнок, который правильно называет предмет.

Затем воспитатель спрашивает:

- Что можно положить на тарелку? (показывает картинки).

Дети:

- Хлеб, кашу, салат, фрукты.

Воспитатель:

- Что можно налить в стакан? (показывает картинки).

Дети:

- Сок, чай, молоко, компот.

Оценивание детей. Воспитатель раздаёт детям звёздочки и просит их нарисовать дома посуду, которая нужна во время завтрака.

Обучение детей по курсу даёт детям самостоятельность, креативность, ответственность и коммуникабельность. В процессе работы педагог становится компетентным, близко сотрудничает с родителями. Родители систематически получают сведения об обучении и воспитании своих детей и участвуют в планировании работы. И все это позволяет вырастить интеллектуально развитых, добрых, самостоятельных и креативных граждан для страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аббасова С.А. Интенсивное обучение русскому языку как иностранному в I классе азербайджанской школы. // Русский язык и литература в азербайджанской школе. 2010, №1, с.35 -37

2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. Государственное социально-экономическое издательство. Москва, 1934, 362 стр.

3. Государственная Стратегия по развитию образования в Азербайджанской Республике. "Учитель Азербайджана", 2013, 25 октября, № 41 (на азербайджанском языке)
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991, 222с.

5. Ибадова М.А. Обучение русскому языку в дошкольных образовательных учреждениях Азербайджана. Баку: Международный Университет, 2009, 96 с.
6. Куррикулум дошкольного образования в Азербайджанской Республике. Газета "Проблемы образования", 24 января, 2014 (на азербайджанском языке)

EXPERIENCE OF AZERBAIJAN KINDERGARTENS CURRICULUM LEARNING HOW TO DEVELOP

© 2014

Sh.A. Bakhisheva, Ph.D. in Education, assistant professor of pedagogy and methodology
of pre-school education
Azerbaijan State Pedagogical University, Baku (Azerbaijan)

Annotation: The nature and content of the "Curriculum of preschool education in the Republic of Azerbaijan" is based on the principle of developmental education. This is the aim goal, objectives and principles of training curriculum, ways to implement it in the learning process. We give examples from the experience of teachers and preschool teachers to teach Russian as a foreign language in Azerbaijan kindergartens.

Keywords: early childhood education, Curriculum, Azerbaijan, kindergartens, developing training.

УДК 378.1+378.2

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

© 2014

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

Аннотация: Современный рынок труда характеризуется нестабильностью и непрогнозируемостью, в связи с чем к работнику предъявляются требования, связанные с готовностью к постоянному самоизменению, самореализации своих профессиональных продуктивных возможностей, преодолению дезадаптационных вариантов профессионального развития и карьерного роста. Выпускник современного вуза обязан быть предельно мобильной личностью, способной самостоятельно осмысливать прогрессирующие процессы, творчески использовать полученные в вузе знания и навыки в своей практической профессиональной деятельности, включаться активно в разрешение возникающих проблем, находить подлинные пути выхода из создавшихся ситуаций.

Ключевые слова: профессиональное образование, проблемы трудоустройства, профессиональная мобильность, подготовка кадров.

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

Таким образом, на сегодняшний день перед системой высшего профессионального образования стоит важная психолого-педагогическая задача – учебно-познавательную деятельность студентов как будущих квалифицированных работников осуществлять преимущественно на основе практико-ориентированного подхода, направленного на формирование у них готовности к эффективному использованию усвоенных знаний, умений и способам деятельности в реальной жизни для решения практических профессиональных задач и жизненно важных ситуаций. При этом данный подход к образовательному процессу, по справедливому утверждению Е.А. Никитиной, является не столько социальным, психологическим, или экономическим, сколько профессионально-ориентированным понятием, что выражается в личностном, профессиональном, социальном, квалификационном, территориальном, отраслевом и других перемещениях человека, является специфической формой адаптации к новым социальным и экономическим

условиям успешного функционирования [8, с. 118].

Новый взгляд на специфику должностного и профессионального продвижения работников, как отмечает Л.С. Пилецкая, состоит в отношении к карьере как к совокупности многих карьерных циклов динамического происхождения [9, с. 693-697.]. Актуализируется проблема профессионального самосохранения, заключающейся в способности к преодолению дестабилизирующих вариантов профессионального развития и карьерного роста; в готовности к постоянному самоизменению и самореализации своих профессиональных возможностей в обстановке инновационных преобразований, социально-экономической нестабильности, непрогнозируемости рынка труда, размытости нравственных ориентиров в обществе; в готовности к принятию и реализации нестандартных решений в ситуации рыночной конкуренции. Именно эти новые требования рынка труда к работнику заставляют его быть мобильным, особенно в плоскости пересечения общественного, профессионального и личного.

Как отмечает Н.А. Анисимова, быстрые темпы развития современного общества, его изменчивость и динамизм делают необходимым осуществлять подготовку будущих специалистов с «двойным опережением». Это говорит о том, что сегодня нужно стремиться к созданию принципиально новой, связанной с интеграционными процессами современного образования и качественно новыми системообразующими факторами, образовательной структуры, обеспечивающей успешное формирование *профессиональной мобильности студентов – будущих специалистов (работников)* [4, с. 17].

С социально-психологической точки зрения важна склонность человека к полному или частичному изменению предметной деятельности, что дает основания рассматривать профессиональную мобильность как относительно устойчивую характеристику личности,

психологическую готовность работника к решению широкого круга производственных задач, к смене трудовой позиции, вида профессиональной деятельности. Философское осмысление исследований по данной проблеме свидетельствует о том, что мобильность в различных ее проявлениях изучают преимущественно представители общественных и гуманитарных наук, однако, по мнению Н. Ковалиско, существенным недостатком их исследований является одностороннее рассмотрение проблемы – в социальном, психологическом, экономическом плане, отсутствие междисциплинарного интегрированного подхода к этому многогранному феномену.

Понимание феномена «профессиональная мобильность» в современной социально-педагогической науке рассматривается большинством ученых (М.М. Абдулаева, Н.А. Анисимова, Л.И. Вачков, Э.Ф. Зеер, У. Липпман, А.К. Маркова, Б.А. Тахохов и др.) как высший уровень проявления профессионального потенциала, повышения эффективности и функциональности образовательного процесса в вузе, развития адаптивных способностей человека к гибкому изменению его положения в пределах социального пространства, что позволяет говорить о вертикальной мобильности, связанной, в первую очередь, с последующим карьерным ростом бакалавра и горизонтальной, ассоциируемой с повышением уровня профессионализма, расширением сферы профессиональной деятельности, «жизненных достижений», конкурентных достоинств человека.

Научно-теоретический анализ исследований проблемы профессионального самосознания (Г.В. Акопов, Л.И. Вачков, Э.Ф. Зеер) [2, с. 23-26], профессиональных представлений (М.М. Абдулаева, А.К. Маркова, Т.А. Фугелова) [1, с. 86-95, 11, с. 83-86], профессиональных стереотипов (У. Липпман, Д. Майерс) [7] показывает, что интерес исследователей к основным детерминантам, обуславливающим процесс формирования профессиональной мобильности студентов в последнее время значительно вырос. Эти ученые едины во мнении, что этимологию понятия «профессиональная мобильность» следует рассматривать как социально-педагогический феномен, так как представляет достаточно сложное многогранное явление, не получившее общепринятого определения до сих пор, а также позволяет выделить ряд взаимосвязанных дефиниций, родственных или вытекающих из понятия «мобильность»: «академическая мобильность», «социальная мобильность», «трудовая мобильность», «учебная мобильность», «социально-профессиональная мобильность», «познавательная мобильность», «профессиональная мобильность». Такое понимание феномена «профессиональная мобильность» свидетельствует о наличии множества подходов к анализу и интерпретации каждого из приведенных понятий.

Большинство социологов, исследующих проблему профессиональной мобильности с общественно-социальных позиций (Д. Бенедикс, М. Вебер, Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Н. Сорокин и др.) в качестве ключевой детерминанты определяют «социальную мобильность», под которой понимают передвижение человека из одного уровня социальной иерархии на другой, а также как фактор социальной стратификации в обществе. Профессиональная мобильность работника опирается на общечеловеческую культуру и профессиональную компетентность. Современные ученые основное внимание уделяют проблеме формирования компетентности, обеспечивающей работнику продуктивное профессиональное функционирование, предлагая различные модели личности специалиста.

В педагогике профессиональную мобильность многие ученые (С.Г. Вершловский, Л.В. Горюнова, А.К. Маркова, Б.А. Тахохов, А.П. Тряпицина, Т.А. Фугелова и др.) связывают со способностью работника к принятию самостоятельных и нестандартных решений, направленных на повышение уровня своего про-

фессионализма; с высоким уровнем адаптации человека к социальной и образовательной среде в соответствии с новыми требованиями; готовностью к использованию наиболее результативных методов и средств для достижения поставленной цели. Научно-педагогическое осмысление проблемы социальной мобильности в контексте становления профессионально успешного человека и его дальнейшего карьерного роста и развития мы связываем со способностью к принятию ответственных творческих решений и стремления к самоутверждению и самореализации, готовностью к инновациям в профессиональной деятельности в соответствии с современными тенденциями обновления образовательной парадигмы.

Б.А. Тахохов, анализируя сущность данного понятия, подчеркивает его интегративный характер, объединяющий в единое целое знания, умения, опыт, ценностно-смысловую направленность и личностные качества, обеспечивающие высокий уровень профессиональных достижений. Педагогическая деятельность в высшей школе, по мнению ученого, должна быть скоординирована с теми требованиями, которые предъявляют к современному специалисту рынок труда, уровень социальных отношений и его будущая профессиональная деятельность [10, с. 131-137]. Однако говоря о мобильности личности, некоторые ученые подчеркивают, что профессиональная мобильность представляет собой механизм, позволяющий личности адаптироваться в условиях меняющейся социальной среды. Противоречие, обусловленное, с одной стороны, значимостью профессиональной мобильности как свойства и качества студента – будущего работника в решении проблем самореализации, самоидентификации и самоактуализации каждой личности, успешного построения отношений в социуме, а с другой стороны, недостаточной разработанностью социально-педагогических аспектов формирования профессиональной мобильности студентов, актуализирует социальную задачу целенаправленной подготовки студента к полноценной жизни и функционированию в современном быстро меняющемся мире посредством развития мобильности как особого личностно-ценностного качества. Реализация данного направления реформирования системы высшего профессионального образования, как справедливо отмечает Т.И. Мясникова, связана с творческим использованием и развитием положительного международного опыта для повышения качества подготовки специалистов, существенным расширением академической мобильности студентов и научно-педагогических работников, вхождением в международный рынок образовательных услуг и систему международного информационного и коммуникационного пространства, развитием международной кооперации в области фундаментальных и прикладных исследований [7, с. 16].

Профессиональная мобильность, по мнению Н.В. Альбрехт, имеет, прежде всего, междисциплинарную направленность и раскрывается в контексте деятельности социально-ориентированного обучения, при котором проявляются такие ее составляющие, как способность будущего бакалавра четко осознавать исходный уровень своего профессионализма, своих реальных возможностей, адекватно оценивать степень произошедших изменений в своей личной жизнедеятельности, готовность к изменениям в обществе и др. Профессиональная мобильность в рамках деятельностно-ориентированного обучения рассматривается ученым как комплекс определенных компетенций, которые актуализируются, формируются и активизируются в деятельности по мере возникновения профессиональных проблем. Данный процесс обеспечивает взаимосвязь и взаимозависимость образования и рынка труда, ориентирует, главным образом, на включение в образование жизненно важных и практико-ориентированных ситуаций [3, с. 18].

Проявление высокой профессиональной мобильности, по мнению Е.А. Никитиной, включает деятель-

ностный и субъектный критерии. *Деятельностный критерий* характеризуется способностью к планированию действий, целеполаганию, открытостью к изменениям; готовностью к проектированию собственного профессионального развития и приобретению профессионально значимых компетенций; проявлением высокого мастерства в процессе решения профессиональных задач; умением находить наиболее оптимальные варианты из ситуации затруднения, и аргументировано обосновать выбор того или иного решения; объективностью запланированных задач для решения поставленных целей в процессе профессиональной деятельности; активностью личности в естественных и специально созданных условиях; широтой, осознанностью, интенсивностью, непрерывностью, стабильностью личностной направленности на достижение высоких результатов в профессиональной деятельности. *Субъектный критерий* определяется доминирующими мотивами, потребностями, установками, широтой мировоззрения и проявляется в умении объективно оценивать свои возможности и сложившуюся ситуацию, в личностной направленности на преодоление непредвиденных сложных ситуаций; в личностных качествах – самообладании, решительности, настойчивости, самостоятельности, инициативности и т.д. [8].

Проведенный анализ результатов исследований современных ученых (М.М. Абдулаева, Н.А. Анисимова, А.А. Коростелев, Т.И. Мясникова, Е.А. Никитина, Т.А. Фугелова и др.) в области теории и практики профессионального образования по проблеме формирования и развития профессиональной мобильности студентов на этапе профессионального обучения дает возможность сделать вывод не только о многообразии подходов к определению педагогических технологий, средств и методов ее формирования, но и позволяет давать общее представление о профессиональной мобильности и, в частности, применительно к специфике подготовки бакалавра широкого профиля. Таким образом, профессиональная мобильность студента – это интегративное качество, характеризующее социальную активность работника, требовательность к себе, настойчивость, степень оптимизма, конкурентоспособности, профессиональной компетентности, проявление своих личностных потенциалов, стремление к самореализации, саморазвитию, самообразованию и умение успешно перестраивать собственную деятельность в соответствии с предъявляемыми требованиями. Качественные характеристики работников – совокупность профессиональных, нравственных и личностных свойств, являющихся конкретным выражением его соответствия тем требованиям, которые предъявляются к должности или рабочему месту. В психологии профессиональной деятельности различают три основные группы качественных характеристик личности работника: способности, мотивации и свойства персонала.

Так как функционирование различных направлений в профессиональной деятельности постоянно растет, то профессиональная мобильность студентов значительно улучшит уровень их знаний и представлений о рынке наиболее востребованных профессий (А.А. Коростелев, А.А. Пчельников, А.Н. Ярыгин), а также о профессиональной направленности общества. Социальная значимость профессии значительно повышается, если она престижна, отвечает современным потребностям общества, носит творческий характер и имеет заслуженно высокую материальную оценку [5, с. 161-166; 12-23]. Соответственно, профессия будет удовлетворять человека морально только тогда, когда она выбрана правильно, соответствует способностям, интересам и направленности характера личности, а также находится в полной гармонии с ее призванием.

Таким образом, эффективное формирование профессиональной мобильности студентов – будущих работников становится одной из ведущих целей образовательной организации и требует новых конструктивных подходов

к его реализации. Владение механизмами профессионализации и развития компетентности является показателем профессионального мастерства, которое обеспечивает целостность и единство сферы профессиональной деятельности, способность быстро и качественно осваивать смежные виды профессиональной деятельности и готовность к эффективной адаптации на современном рынке труда, так как здесь проявляются все когнитивные и регулятивные системы профессионала. Основная ответственность за решение этой важнейшей задачи, несомненно, ложится на образование. В качестве основного условия решения обозначенной проблемы выступает личностно ориентированный профессиональный подход к обучению, обеспечивающий оптимальную результативность формирования личностных качеств, составляющих структуру профессиональной мобильности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулаева М.М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход // Психологический журнал. 2004. – № 2. – С. 86 – 95.
2. Акопов Г.В. Диагностика профессионального сознания: учебно-профессиональные установки // Психология в вузе. 2004. – № 4. – С. 23 – 26.
3. Альбрехт Н.В. Деятельностно-ориентированное обучение как средство формирования профессиональной мобильности студентов вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009. – 21 с.
4. Анисимова Н.А. Формирование профессиональной мобильности у студентов вуза в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2012. – 20 с.
5. Коростелев А.А., Пчельников А.А., Ярыгин А.Н. Моделирование системы профессиональной подготовки студентов к инновационной деятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2007. № 3. С. 161-166.
6. Липпман У. Общественное мнение / пер. с англ. Т.В. Барчунова. – М.: И-т фонда «Общественное мнение». 2004. – 168 с.
7. Мясникова Т.И. Развитие профессиональной мобильности в процессе профилизации подготовки будущих специалистов в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010. – 22 с.
8. Никитина Е.А. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога: дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2007. – 199 с.
9. Пилецкая Л.С. Профессиональная мобильность личности: новый взгляд на проблему // Молодой ученый. 2014. №2. С. 693-697.
10. Тахохов Б.А. Педагогические основы построения современной модели специалиста // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова, 2012. №1. С. 131-137.
11. Фугелова Т.А. Профессиональная мобильность студентов технического вуза как социально-педагогическая проблема // Человек и образование. 2013. №3(36). С. 83-86.
12. Юрловская И.А., Кокоева Н.В. Формирование профессиональной компетентности выпускника современного вуза // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2014. №2 (17). С. 233-235.
13. Самиева О.Б., Сбитнева А.Н. Психолого-педагогические проблемы академической мобильности в современной системе образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 57-60.
14. Дубасенок А.А. Акмеологическая концепция личностного и профессионального развития педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 22-27.
15. Варфоломеева Т.П. Проблема профессиональной деформации у представителей социально обусловленных профессий // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 46-48.

16. Коваль В.А. Периодизация становления профессиональной компетентности будущих учителей-филологов (ретроспективный анализ) // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 15-18.

17. Малышевский О.В. Актуальные проблемы профессиональной подготовки инженеров-педагогов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 28-30.

18. Ахметжанова Г.В. Методологические основы развития педагогического образования в новых социокультурных условиях // Наука - производству. 2005. № 5. С. 32-33.

19. Мыхнюк М.И. Цели развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин ПТУЗ // Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). С. 63-66.

20. Лысова М.Ю. Классификация процессов профессионального роста (на примере профессии научно-педагогических работников) // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2013. № 6 (32). С. 28-33.

21. 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.

22. Аниськин В.Н. Социально-профессиональная и социально-технологическая компетентности педагога в современном информационно-образовательном пространстве: взаимосвязь и взаимозависимость // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 5-8.

23. Ярыгин О.Н., Гайманова Т.Г. Формирование и развитие компетентности как эмерджентного свойства профессионального образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 77-82.

FORMATION PROFESSIONAL MOBILITY OF STUDENTS AS AN IMPORTANT PART OF UNIVERSITY GRADUATES' EMPLOYMENT PROBLEMS

© 2014

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

Anotation: Today's labor market is characterized by unstable and unpredictable, and therefore to the employee are requirements related to readiness for constant self, self-realization of their professional productive capacity, overcoming disadaptive options for professional development and career growth. A graduate of the modern university is obliged to be very mobile person, able to independently interpret progressive processes used creatively prepared in high school knowledge and skills in their professional work, included actively in resolving emerging problems, to find genuine ways out of this situation.

Keywords: vocational training, employment problems, occupational mobility, training.

УДК 51.77-004.042

МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ВУЗЕ

© 2014

A.B. Bogdanova, кандидат педагогических наук, начальник отдела менеджмента качества и оптимизации бизнес-процессов
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: Математический подход, моделирование и описание вуза через систему информационных процессов позволяют выделить наиболее существенные проблемы, упрощает, упорядочивает в целом изучаемые процессы. В статье приведены некоторые принципы применения математических методов в целях управления информационными процессами в вузе.

Ключевые слова: математический подход к управлению, информационный поток, управление информационными процессами, высшие учебные заведения, информационная логистика.

Основы математического подхода к управлению в том виде, каким он существует сегодня, были заложены такими специалистами в области менеджмента как С.Форрестр, Э.Райф, С.Саймон, Ф.Тейлор, Р.Черчмен, В.Вудфорт еще в первой половине XX столетия [1]. Именно они в различной степени впервые использовали методы исследования операций, моделирования, теории решений, математические модели в целях описания и систематизации процессов постановки проблем, принятия решений, выполнения корректирующих воздействий и т.д.

Однако если на заре развития данного направления в центре внимания находились статичные организационные структуры и их функции, то уже в 60-х годах прошлого века подход распространился на управление развитием инфраструктуры [2], что позволило перейти к понятию «стратегическое планирование». Сегодня под стратегическим планированием понимается процесс создания и претворения в жизнь алгоритмов действий, связанных в пространстве и во времени, нацеленных на выполнение стратегических задач, стоящих перед системой [3]. С научной точки зрения это привело к слиянию ранее различно направленных методов, в частности системного и математического подходов.

Еще одним важнейшим фактором в развитии матема-

тического подхода и расширении сфер его применения стала информатизация общества и быстрый рост сектора информационных технологий. Высокая доступность новейших технических и программных средств с одной стороны и острая необходимость в их применении – с другой обусловили перемены, происходящие сегодня в теории и практике управления. Информационные процессы стали определяющими в функционировании и развитии любых организационных структур, в том числе таких сложнейших, динамичных и гибких системах как высшие учебные заведения.

В деятельности вузов, представляющих собой комплексы связанных и постоянно взаимодействующих подразделений, передача информации является перво-степенным фактором нормального функционирования. При этом особое значение приобретает обеспечение оперативности и достоверности информации. Для многих вузов корпоративное информационное пространство решает задачи обеспечения образовательного процесса и носит по большей части формальный характер. Между тем информация играет важную роль в предоставлении сведений для принятия административно-управленческих решений и является залогом успешного развития вуза и повышения его эффективности.

В настоящее время не существует единого опре-

деления информации как научного термина. В рамках данной статьи удобно рассматривать информацию в широком смысле: информация (от лат. informatio – разъяснение, изложение, осведомлённость) – это сведения о чём-либо, независимо от формы их представления [4]. Содержательное наполнение каждого конкретного информационного сообщения в рамках корпоративного информационного пространства вуза определяется потребностями использующих его подразделений и вырабатываемых на его основе управленческих решений. На основании этого к информации предъявляются определенные требования:

- по объекту и качеству – краткость и четкость формулировок, своевременность поступления;
- по целенаправленности – удовлетворение конкретных потребностей;
- по точности и достоверности – правильный отбор первичных сведений, оптимальность систематизации и непрерывность сбора и обработки сведений.

Информационные процессы в вузе не являются непрерывными, наоборот, дискретность является их определяющим свойством [5, 6]. Именно дискретность информации позволяет нам использовать математический подход к управлению информационными процессами в вузе, так как дискретная информация описывает состояния объектов (будь то процесс или элемент структуры). Это значит, что имея данные о различных состояниях (начальном и конечном, целевом и промежуточном и т.п.) можно формировать корректирующие воздействия, выделять значимые показатели, то есть осуществлять стратегическое планирование и управление вузом в целом и его отдельными подразделениями.

Далее на примере административно-управленческой деятельности приведем ряд показателей, позволяющих получить конкретные числовые характеристики значимых внутривузовских информационных процессов. Каждый из них легко поддается анализу по временной шкале и сопоставим с качественными характеристиками деятельности подразделений вуза как элементов его организационной структуры.

Суммарная кратность передачи документов по маршрутам их движения:

$$\dot{O}_{\bar{o}} = \sum_1^{k_0} t_i + \sum_1^{k_0} t_i,$$

где $T_{\text{ц}}$ – общая длительность цикла обработки документов,

t_1 – время, затрачиваемое на выполнение одной законченной операции обработки с учетом подготовительного-заключительного времени,

$t_{\text{мо}}$ – время перерыва между смежными операциями, используемое для контроля и передачи информации на том или ином носителе к рабочему месту следующей операции,

k_0 – количество операций обработки информации.

Скорость движения и изменения информации, начиная с этапа ее получения и заканчивая достижением конкретной цели характеризует оперативность документооборота вуза и гибкость его корпоративного информационного пространства.

Информационный поток характеризует процесс изменения объема информации в ходе обработки и ее качественных характеристик.

$$q = \frac{dV_u}{dt},$$

где q – информационный поток,

dV_u – изменение объема информации (здесь и далее – в целях измерения за единицу измерения информации может быть принят фактический текстовый объем документов, простое количество обрабатываемых докумен-

тов, количество заданий в рамках документации и т.д., а также данная величина может вычисляться через комплексную оценку, включающую несколько подобных показателей),

dt – рассматриваемый период времени.

Поскольку ранее мы отметили дискретность информационных потоков в корпоративном информационном пространстве вуза, можно принять утверждение, что любой процесс характеризуется количественными параметрами объемов входящего и исходящего информационных потоков в каждый момент времени t :

$$q_{\bar{a}}(t) \quad q_{\bar{a}}(t)$$

Тогда закон движения информационного потока в корпоративном информационном пространстве вуза в общем случае будет выглядеть как:

$$\dot{U} = -r \cdot x_1,$$

где U – управляющее воздействие на информационный поток,

x_1 – «координата», характеризующая состояние информационного потока через выбранные показатели,

r – коэффициент, характеризующий инертность среды прохождения информационного потока и задержку реакции корпоративного информационного пространства и организационной структуры вуза на его содержание.

Управляющие воздействия могут как ускорять движение информации, так и замедлять его. Таким образом, значения U могут иметь как положительный, так и отрицательный знак.

$$\vec{U} = \sum U_+ + \sum U_-$$

$$U = \sum U_+ - \sum U_-$$

$$U = \sum_{i=1}^n k_i \ddot{x}_1 - \sum_{j=1}^m d_j \ddot{x}_1$$

$$\sum_{i=1}^n k_i \ddot{x}_1 - \sum_{j=1}^m d_j \ddot{x}_1 = -r \cdot \dot{x}_1$$

Если принять $\dot{x}_1 = x_2$, то можно представить данный закон как систему дифференциальных уравнений:

$$\begin{cases} \dot{x}_1 = x_2, \\ \sum_{i=1}^n k_i \ddot{x}_1 - \sum_{j=1}^m d_j \ddot{x}_1 = -r \cdot \dot{x}_1. \end{cases}$$

Здесь n – толкающие (положительные по знаку) управляющие воздействия на поток информации,

m – тормозящие (отрицательные по знаку) управляющие воздействия на поток информации,

k_i и d_j – весомость воздействий, учитывающая их значимость в общем процессе движения информации; для получения их численных значений привлекаются эмпирические данные, полученные либо наблюдением анализируемого процесса, либо путем построения функций связи по результатам систематизации информации из различных источников (данные коэффициенты могут изменять свое значение для одних и тех же воздействий благодаря изменениям структуры вуза и его корпоративного информационного пространства, изменению шкалы приоритетов при общей оценке эффективности процессов, перестановкам во внешней среде и т.д. [7]).

Информационные потоки классифицируются современными авторами по трем основным направлениям.

1. По отношению к рассматриваемой системе (вузу):
 - а) внутренние потоки – циркулируют внутри системы;

$$q \in S,$$

где S – рассматриваемая система,
 q – информационный поток;

б) внешние потоки – поступают извне или покидают пределы системы:

$$q \notin S \Rightarrow q_{вх} \leq S \quad q_{ис} \geq S,$$

где $q_{вх}$ – входящий информационный поток,
 $q_{ис}$ – исходящий информационный поток,
но обязательно:

$$\dot{q}_{вх} < \dot{q}_{ис} \quad S \quad \dot{q}_{ис} >$$

Таким образом, схема информационных потоков, определяющих и обеспечивающих информационные процессы вуза, представляет собой трехзвенную структуру (см. рис. 1).



Рисунок 1 – Обобщенная схема информационных потоков вуза относительно внешней среды

2. По уровню стабильности:

а) стабильные потоки – характеризуются постоянством значений определяющих их параметров в течение определенного промежутка времени; характерны для установившегося процесса, их интенсивность является постоянной величиной:

$$I = \frac{V_u}{t} = const,$$

где I – интенсивность информационного потока,
 V_u – объем обработанной информации
 t – рассматриваемый временной интервал;

б) нестабильные потоки – характеризуются флуктуационным характером изменения потока; характерны для неустановившегося процесса, их интенсивность меняется в течение рассматриваемого временного интервала:

$$I = q(t) \neq const$$

3. По степени периодичности (показатель дополняет уровень стабильности):

а) периодические потоки – характеризуются постоянством параметров или постоянством характера их изменений за рассматриваемый временной интервал;

б) непериодические потоки – характеризуются отсутствием закономерности изменения параметров потока.

4. По степени управляемости

а) управляемые информационные потоки – адекватно реагирующие на управляющее воздействие U_i со стороны управляющей системы:

$$q = f(\{U_i\})$$

б) неуправляемые информационные потоки – не реагирующие или реагирующие неадекватно на управляющее воздействие U_i :

$$q \neq f(\{U_i\})$$

Помимо этого по степени значимости в рамках вуза и его организационной структуры, существующих вну-

три него бизнес-процессов выделяют элементарные, комплексные, ключевые и базисные информационные потоки.

Таким образом, информационные потоки представляют собой основу функционирования вуза и его корпоративного информационного пространства. Степень оптимизации информационных потоков определяет жизнеспособность вуза, его способность к конкуренции и возможность своевременного реагирования на изменение условий внешней среды. Именно поэтому важно оптимизировать информационные процессы вуза, представляя их как динамическую систему, постоянно находящуюся в движении и подверженную изменениям [8].

Математический подход к управлению информационными процессами в вузе позволяет свести все выше сказанное в обобщенную модель (рис. 2).

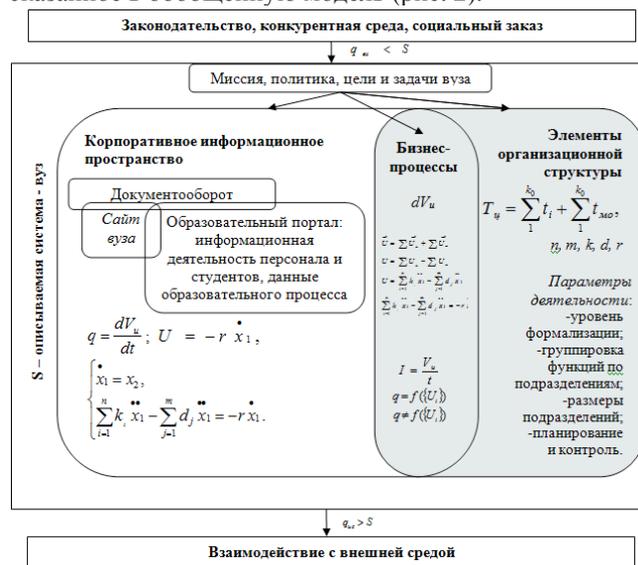


Рисунок 2 – Модель информационных процессов вуза

Рисунок 2 наглядно демонстрирует: природа бизнес-процессов вуза такова, сто они определяются пересечением вполне материальных и легко определяемых элементов организационной структуры вуза и корпоративного информационного пространства, которое формируется на нескольких уровнях вокруг основной и вспомогательной деятельности внутри учебного заведения. В результате информационные процессы, как отражение функционирования вуза, с одной стороны неотделимы от элементов организационной структуры, а с другой обеспечивают непосредственно бизнес-процессы в целом.

Математический подход, моделирование и описание вуза через систему информационных процессов позволяют выделить наиболее существенные проблемы, упрощает, упорядочивает в целом изучаемые процессы [9-20]. Для анализа отдельных проблемных областей такой подход важен сам по себе, однако, моделирование в первую очередь служит инструментом для проработки конкретной практической задачи и достижения вполне реальной цели.

Математический подход к управлению информационными процессами в вузе является необходимым компонентом информатизации, но при этом его значение выходит далеко за ее рамки. Он предполагает аналитический учет характерных специфических показателей процессов и элементов организационной структуры, определяющих собственно функционирование вуза. Это значит, что применение математического подхода к управлению информационными процессами в вузе не просто формализует административно-управленческие функции, но и полностью изменяет качество их

исполнения, качество работы всей структуры в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Менеджмент : экономика мамандыктарының студенттеріне арналған оқу-әдістемелік кешеннің жинағы / М. К. Каримбергенова, А. Ж. Мукантаева. – Павлодар : Кереку, 2012. – 151 б.
2. Общий и специальный менеджмент / Под общ. ред. А.Л. Гапоненко, А.П. Панкрухина. М., 2000.
3. Смирнова О. О. Стратегическое планирование в Российской Федерации. Системность и качество федеральных документов. – Москва : Журнал «Экономические стратегии», 2011 №1. – стр.34-38 с.
4. Грицанов А.А. Новейший философский словарь. 3-е изд., исправл. –Минск: Книжный Дом. 2003. – 1280 с.
5. Глазова В.Ф. Особенности процесса информатизации в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2013. № 1 (12). С. 28-30.
6. Богданова А.В. Информатизация образовательного учреждения с применением принципов ИТЛ // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 4 (11). С. 18-20.
7. Глазова В.Ф., Богданова А.В. Организация информационной подготовки студентов вуза на основе компетентностного подхода // В сборнике: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ / Сборник статей Международной научно-практической конференции. отв. редактор А.А. Сукиасян. Г. Уфа, респ. Башкортостан, Российская Федерация, 2014. С. 65-68.
8. Захарова О.А., Ахметжанова Г.В. Принципы сетевого взаимодействия в структуре корпоративно-академического партнерства (КАП) // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 4 (41). С. 187-189.
9. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в информационном обществе как актуальная социально-педагогическая проблема // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 15-17.
10. Шлегель О.А., Васильчук О.И., Лукоянова А.С. Моделирование процесса формирования набора информационных услуг предприятия сервиса // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2012. № 5 (25). С. 89-93.
11. Коростелев А.А., Комар Т.В. Управление информационными потоками в аналитической деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 42-45.
12. Куликова Е.В. Предпосылки осуществления единого подхода при организации обучения методам решения планиметрических задач // Самарский научный вестник. 2013. № 2 (3). С. 34-37.
13. Смирнова Е.В. Особенности использования интернет для реализации иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 60-62.
14. Тимирязова А.В., Крамин Т.В. Предпосылки и направления интеграции в российском образовании // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 1 (25). С. 144-150.
15. Бекоева М.И., Кокаева Ф.А., Кубанцева Г.С. Аудиовизуальные технологии обучения как средство повышения качества педагогического образования // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2011. № 1. С. 30-33.
16. Чесноков А.Н., Якупова М.М. Использование компьютерного моделирования и спутниковых интернет технологий в общеобразовательном процессе // Самарский научный вестник. 2013. № 2 (3). С. 65-68.
17. Наумова О.Н. Качество как объект управления в образовательном учреждении // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2010. № 11. С. 88-95.
18. Бахарев Н.П., Гордеев А.В. Интеграция учебных планов при непрерывном образовании // Интеграция образования. 2000. № 1. С. 27-28.
19. 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.
20. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Особенности применения информационных технологий для обеспечения деятельности вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 2 (20). С. 22-28.

MATHEMATICAL APPROACH TO MANAGEMENT OF INFORMATION PROCESSES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

© 2014

A.V. Bogdanova, candidate of pedagogical sciences, the chief of department of quality management and optimisation of business processes
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: Mathematical approach, modeling and the higher education institution description through system of information processes allow to allocate the most vital issues, simplifies, orders studied processes. Some principles of application of mathematical methods are presented in article for management of information processes in higher education institution.

Keywords: mathematical approach in management, information stream, management of information processes, higher educational institutions, information logistics.

ВОЗМОЖНОСТИ НАРРАТИВНОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ С ЛЮДЬМИ ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

© 2014

С.Л. Богомаз, кандидат психологических наук, доцент
С.Ф. Пашкович, аспирант

Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, Витебск (Беларусь)

Аннотация: Оценка своих физических возможностей во многом зависит от субъективного восприятия этих возможностей самим человеком. В процессе конструирования нарратива происходит переоценка своих реальных возможностей, обнаружение новых ресурсов, что в итоге позволяет приблизиться к ощущению состояния психологического комфорта.

Ключевые слова: нарративный подход, копинг-стратегии, совладающее поведение, психологическая адаптация, люди с ограниченными возможностями.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В последние десятилетия анализ способов преодоления негативных психологических последствий трудных ситуаций привел к возникновению целого направления исследований в совершенно различных сферах жизнедеятельности, связанных с изучением так называемого «совладающего (копинг) поведения» [1]. При этом до сих пор остается насущной проблема измерения совладающего поведения.

Многие исследователи в измерении параметров совладающего поведения склонны отдавать предпочтение качественным методам исследования. В своих последних работах автор транзактной теории стресса Р. Лазарус настаивает на важности процессуальных измерений копингов при помощи интервью. По его мнению, «хотя данные, полученные при помощи нарративных методов, не коррелируют с данными опросников, но их ценность и польза состоит в том, что они позволяют предсказывать такие эффекты, например, как скорость выздоровления и наличие осложнений после хирургического вмешательства» [2].

Но помимо своей психодиагностической функции нарративные методы имеют ещё одну очень важную особенность, позволяющую им уже в процессе психодиагностического процесса выполнять ещё одну очень важную функцию. Речь идет о том, что нарратив – это начало, по сути, психотерапии в процессе конструирования клиентом нарратива. То есть по сути его можно отнести к разряду «автопсихотерапевтических» средств, поскольку в процессе конструирования клиентом нарратива происходит оценка и переоценка своих реальных возможностей, обнаружение новых, ранее неиспользованных ресурсов. В диалоге с психологом клиент может пересмотреть свое отношение к «нерешаемому», по его субъективному мнению, проблемам и по-новому создать историю своего жизненного пути.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Как констатирует в своей работе «Философия нестабильности» нобелевский лауреат Илья Пригожин, «современная наука в целом становится все более нарративной. Прежде существовала четкая дихотомия: социальные, преимущественно нарративные науки – с одной стороны, и собственная наука, ориентированная на поиск законов природы, – с другой. Сегодня эта дихотомия разрушается». Несмотря на многие существующие на данный момент неясности в отношении предмета-объекта-метода исследования, в последнее время исследователи все чаще говорят о том, что нарративное составляет не дополнительную, а неотъемлемую часть психологического знания [3]. Так же, в связи с тем, что психологическое познание связано с феноменами социальной жизни, В.А. Янчук указывает, что «одним из центральных, в частности, в сфере социальных наук, является вопрос – можно ли феномены социальной жизни объяснить таким же образом,

как явления неживой природы?» [4].

В настоящее время популярность нарративного анализа достигла таких масштабов, что позволяет утверждать о свершившемся нарративном повороте в гуманитарных науках, наряду с более привычными антропологическим, лингвистическим, дискурсным поворотами [5].

Основой для нарративной психологии является идея о том, что «жизни и отношения людей формируются знаниями и историями, которые были созданы сообществами людей, и которые привлекаются этими людьми для осмысления и описания их опыта, а также определенными практиками Я и отношений, в которых способы жизни связываются с этими знаниями и историями» [6].

Формирование целей статьи (постановка задания).

В данной статье нами преследовалась цель показать возможности, предоставляемые нарративным подходом. Здесь нами анализируется пример работы с клиентом, в котором именно возможность пересмотра отношения к проблемам и практически «переписывание» наново своей истории позволили человеку с ограниченными физическими возможностями восстановить душевное равновесие, приблизиться к ощущению психологического комфорта и даже начать постепенно восстанавливать свои физические возможности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Одной из основных задач, решаемых при помощи копинг-стратегий, является возвращение человеку ощущения психологического комфорта и благополучия, утраченного в результате каких-либо неблагоприятных воздействий. Вряд ли кто-либо будет подвергать сомнению тот факт, что ощущения психологического комфорта и благополучия для человека напрямую связаны с его физическим самочувствием. Но, если для людей с обычными возможностями и относительно нормальным состоянием здоровья субъективное ощущение психологического комфорта в данном контексте измеряется в пределах шкалы «болит–не болит», то для людей с серьезными проблемами в состоянии здоровья, серьезно ограничивающими их физические возможности и, часто сопровождающимися постоянными болевыми ощущениями, данная шкала измерения перемещается в сферу «могу–не могу». То есть, в данном случае ощущения психологического комфорта и благополучия напрямую зависят от объема физических возможностей, которые находятся в распоряжении у человека.

Однако, здесь закономерно возникает вопрос: «Какой объем физических возможностей необходим человеку для того, чтобы чувствовать себя психологически комфортно?». Ведь, по сути, даже если человек передвигается обычным способом, то есть, без костылей или инвалидного кресла, это не означает, что он обладает безграничными возможностями. Следовательно, в объективной оценке своих физических возможностей многое зависит от субъективного восприятия этих возможностей самим человеком. А посему, сам по себе на-

прашивается вывод, что к состоянию психологического комфорта часто можно приблизиться просто переоценкой своих возможностей.

В качестве примера работы по переоценке имеющихся, и поиску новых возможностей можно привести случай с испытуемым К. В двенадцатилетнем возрасте у него было диагностировано тяжелое прогрессирующее неизлечимое заболевание опорно-двигательного аппарата, в результате которого он стал постепенно утрачивать свои физические возможности: «из-за того, что стали слабеть мышцы ног, вынужден был сесть в инвалидную коляску, постепенная утрата контроля над мышцами рук оказывала все большее и большее отрицательное влияние на возможности в самообслуживании».

Перед тем, как начать работу, была проведена беседа, в процессе которой испытуемому были заданы следующие вопросы: «Как давно Вы заболели?», «Как Вы оцениваете состояние своего здоровья на данный момент?», «Какова была причина Вашего поступления в данное учреждение (дом-интернат для инвалидов)?».

В начале беседы испытуемый рассказал о своем заболевании и совершенно неблагоприятном медицинском прогнозе, который был ему предоставлен уже много лет назад. Согласно заключениям медиков, его заболевание должно было закончиться летальным исходом уже много лет назад, но он живет после этого заключения уже более двух десятков лет. В течение всего этого периода какого-либо конструктивного сотрудничества у испытуемого, по его словам, с медицинской сферой практически не было. Во время редких эпизодических контактов доктора только удивлялись, что испытуемый до сих пор жив, и, по словам же испытуемого, этот факт их сильно раздражал, поскольку он не «оправдывал их ожиданий».

В процессе беседы выяснилось, что после того, как испытуемый понял, что помощи ждать не от кого, он в течение нескольких лет очень активно самостоятельно пытался бороться с прогрессирующим заболеванием, то есть, усиленно занимался специальными физическими упражнениями, которые придумывал сам, причем не всегда удачно (по его нынешней оценке, часто бывало так, что они приносили больше вреда, чем пользы), придерживался строгой диеты. Однако, болезнь прогрессировала, физических возможностей становилось все меньше, и испытуемый стал убеждаться в бессмысленности сопротивления и, по сути, прекратил эту борьбу. Он практически прекратил свои занятия физическими упражнениями, для того, чтобы отвлечься от тягостных мыслей и забыть о реальных проблемах стал много читать различной художественной и научно-популярной литературы, при этом темы он выбирал далекие от тех, которые ему не хотелось больше затрагивать. В тоже время, по его словам, периодически стал злоупотреблять алкоголем.

Постепенно разговоры на темы о состоянии здоровья испытуемого, по его словам, перешли в разряд закрытых, то есть, этот факт, а так же факты, изложенные выше, могут говорить о том, что им была выбрана стратегия совладающего поведения «избегание». И во время нашей первой встречи испытуемый совершенно ясно дал понять, что это наш первый и, скорее всего, последний разговор о состоянии его здоровья – больше эта тема никогда не должна затрагиваться.

Причинами поступления в учреждение социального обслуживания испытуемый назвал резко ухудшившееся состояние здоровья, которое очень сильно ограничило его физические возможности в сфере самообслуживания, а так же желание облегчить жизнь своей матери, на которую легли все основные тяготы по уходу за ним, и здоровье которой из-за этого, также в последнее время стало ухудшаться. По словам испытуемого он реально осознавал, что переехал в это учреждение «умирать». И главным мотивом этого поступка для него было – освободить своих близких от физического и психологического напряжения, в котором они непрерывно пребыва-

ли в течение многих последних лет.

В течение первых недель общения с испытуемым тема состояния его здоровья больше не затрагивалась. Тем более, что в общении с испытуемым не приходилось прилагать особых усилий, чтобы найти другие интересные темы для обсуждения, поскольку он оказался очень общительным, начитанным и эрудированным человеком и интересным собеседником.

Однако, в процессе дальнейшего общения с испытуемым постепенно началась проводиться работа по переориентации его на использование активных копинг-стратегий. Данная работа проводилась в течение года, при среднем количестве встреч – 3-4 раза в неделю.

В самом начале, во время наших встреч темой обсуждения являлись следующие вопросы: «Каким образом испытуемый убедился в том, что он уже исчерпал все возможности в улучшении состояния своего здоровья?», «Какие у испытуемого есть основания для того, чтобы доверять, либо не доверять поставленному ему медицинскому диагнозу?». В ходе обсуждения этих тем испытуемый постепенно стал избавляться от ощущения неизбежности вынесенного ему «приговора», стал активно включаться в обсуждение темы о возможности развития его физических возможностей.

Постепенно нами стала обсуждаться запретная прежде тема о его предыдущем опыте борьбы за сохранение здоровья. В ходе данного обсуждения нами был проведен подробный пересмотр использовавшихся испытуемым ранее методов физической реабилитации. Были детально проанализированы ошибки его предыдущего опыта и, с учетом этих ошибок стали обсуждаться возможности применения новых методов физической реабилитации, которые могли бы способствовать реальному улучшению физических кондиций испытуемого.

В итоге мы перешли к обсуждению темы: «Каким образом можно расширить сферу его физических возможностей?» и «Каким образом увеличение его физических возможностей может изменить его дальнейшие жизненные планы?».

Для испытуемого были изготовлены специальные вспомогательные устройства (станок для постановки на ноги, рама над кроватью) позволяющие ему одновременно, как расширить свои возможности в самообслуживании, так и наращивать свои физические кондиции.

Примерно спустя год после начала нашей работы с испытуемым вновь была проведена беседа, в ходе которой ему было предложено ответить на вопросы: «Как Вы оцениваете состояние своего здоровья на данный момент?», «Какова была причина Вашего поступления в данное учреждение (дом-интернат престарелых и инвалидов)?».

Необходимо заметить, что в этот раз обсуждение данных вопросов проходило совершенно по-другому. Испытуемый перестал избегать разговора о состоянии его здоровья. Эта тема перестала быть для него закрытой, поскольку перестала вызывать резко отрицательные переживания ввиду своей бесперспективности и осознания безнадежности его положения. В первую очередь испытуемый отметил, что применяя новые методы физической реабилитации, он значительно улучшил свое физическое состояние. При этом кардинальным образом улучшилось его психологическое самочувствие. Испытуемый перестал подвергаться резкой критике отношение и профессиональную компетенцию врачей, как это было во время нашей первой беседы, теперь ответственность за состояние своего здоровья испытуемый взял на себя.

Испытуемый заново переоценил все свои возможности, проанализировал и оценил имеющиеся в его распоряжении ресурсы. По его словам, он осознал, что возможности у него есть, и в данное время, и были всегда, просто, либо они находились не в поле его зрения, либо он неправильно расставлял акценты при определении приоритетов в своей деятельности.

В процессе работы с испытуемым был выявлен его самый главный ресурс – время. То есть к нашему подопечному пришло осознание того, что, несмотря на то, что он лишён почти всех физических возможностей, позволяющих ему заниматься какой-либо активной деятельностью, он обладает возможностью самостоятельно распоряжаться своим временем: рационально планировать пути достижения поставленных целей, в случае необходимости условно разделяя эти пути на более мелкие отрезки – задачи. И всё это он может делать самостоятельно, без чьей-либо помощи. И эта возможность самостоятельно распоряжаться своим временем в итоге даёт ему возможность путем решения менее сложных задач достигать кажущихся, на определенном этапе, недостижимых целей.

Так же в совершенно ином свете испытуемым в этот раз была представлена причина его переезда в заведение социального обслуживания. В настоящее время он совершенно по-новому стал относиться к своему поступлению в «дом инвалидов»; теперь он рассматривает данное заведение не как место, в которое он «приехал умирать», а как место своего *временного* пребывания, в котором у него появилось множество возможностей, как для физического, так и для личностного развития. Здесь он раскрыл для себя жизненные перспективы, о которых раньше, по его словам, даже думать себе запрещал, поскольку считал их пустым фантазированием, отвлекающим его от реальной жизни. Теперь же, не отрываясь от реальности, трезво оценивая свои возможности, испытуемый стал планировать свое будущее, как ближайшее, так и в перспективе.

Таким образом, анализируя данные полученные в беседе с испытуемым после проведенной с ним работы, мы можем прийти к выводу, что переключение на использование активных стратегий совладающего поведения позволило испытуемому, по нашим наблюдениям, а также его собственной субъективной оценке, значительно улучшить свое физическое и психологическое самочувствие, и, в данное время, несмотря на тяжелое заболевание, по-прежнему, сильно ограничивающее его физические возможности, значительно приблизиться к ощущению состояния психологического комфорта и благополучия.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, полученные результаты показывают возможности нарративного подхода в консультативной работе, поскольку уже в самом начале процесса конструирования клиентом нарратива начинается происходить сдвиг с мертвой точки, в которой находился клиент, считая имеющиеся у него проблемы нерешаемыми.

Можно констатировать, что в результате проведенной работы клиент заново переоценил все свои возможности, проанализировал и оценил имеющиеся в его распоряжении ресурсы, обнаружил новые. В настоящее время им совершенно по-новому интерпретируется его переезд в заведение социального обслуживания: теперь он акцентируется на том, что именно здесь у него появилось множество возможностей, как для физического, так и для личностного развития. Именно здесь он раскрыл для себя новые жизненные перспективы, стал планировать свое будущее.

Анализируя данные полученные в беседе с клиентом после проведенной с ним работы в рамках нарративного подхода, мы можем прийти к выводу, что в процессе конструирования нарративов, клиент переоценил свой предыдущий опыт, открыл для себя новые ресурсы, что позволило ему переключиться на использование активных копинг-стратегий. В свою очередь, переключение на использование активных стратегий совладающего поведения позволило клиенту, по нашим наблюдениям, а также его собственной субъективной оценке, значительно улучшить свое физическое и психологическое самочувствие, и, в данное время значительно приблизиться к ощущению состояния психологического комфорта, полученному во многом переоценкой своих возможностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Набиуллина Р.Р. Механизмы психологической защиты и совладания (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция). Учебное пособие / Р.Р. Набиуллина, И.В. Тухтарова. – изд-во ИП Тухтаров В.Н., 2003 – 98 с.
2. Рассказова Е.И. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 3(17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.01.2012). 0421100116/0027.
3. Пригожин И.Р. Философия нестабильности / И.Р. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – №6. – С. 46–57.
4. Янчук В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: Интегративно-эkleктический подход / В.А. Янчук. – Минск: Бестпринт, 2000.
5. László J. The Science of Stories: An Introduction to Narrative Psychology / J. László. – NY, 2008. – 268 p.
6. Жорняк Е.С. Нарративная терапия: от дебатов к диалогу / Е.С. Жорняк // Журнал психологии и психоанализа. – 2001. – №4.

THE POSSIBILITIES OF NARRATIVE APPROACH IN WORKING WITH PEOPLE WITH DISABILITIES

© 2014

S.L. Bogomaz, candidate of psychological science, associate professor

S.F. Pashkovich, post-graduate student

Vitebsk State University them P.M. Masherov, Vitebsk (Belarus)

Annotation: Assessment of physical performance largely depends on the subjective perception of these features of the man himself. In the process of constructing the narrative is a reevaluation of its real possibilities, the discovery of new resources, which ultimately allows you to get closer to the feeling state of psychological comfort.

Keywords: narrative approach, coping strategies, coulduse behavior, psychological adaptation, and people with disabilities.

УДК 37.01

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ СЕМЕЙНОГО И ОБЩЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ
В ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ ДО XVIII ВЕКА

© 2014

М.И. Богомолова, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики
Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова,
Ульяновск (Россия)

Аннотация: Актуальность рассматриваемых вопросов в представленной статье обусловлена тем, что в педагогической науке обсуждаются различные аспекты семейного и общественного воспитания детей, особенно это касается воспитания детей дошкольного возраста. Но при всем многообразии исследуемых проблем малоизученным остается исторический аспект в педагогическом наследии отечественной и зарубежной педагогики. Многие ценные находки великих педагогов прошлого несправедливо забыты. Обращение к ним и объективная их оценка с позиции современности обогатит полезными советами теорию и практику воспитания и обучения детей в настоящее время. Научная новизна заключается в том, что концептуально представлена историко-педагогическая оценка заслуг видных педагогов в зарубежной педагогике, изучено ценное педагогическое наследие по вопросам семейного и общественного воспитания детей М.Ф.Квинтилиана, Я.А.Коменского, Дж.Локка, И.Г.Песталоцци и др. Их ценные замечания, высказывания, книги, программы и советы имеют теоретическое и практическое значение для современных родителей и педагогов в воспитании и обучении детей.

Ключевые слова: семейное воспитание, общественное воспитание, домашнее воспитание, материнская школа, свободное воспитание, «школа для маленьких детей».

За тысячелетнюю историю человечества сложились две ветви воспитания подрастающего поколения: семейное и общественное. Каждая из этих ветвей, представляя собой, социальный институт воспитания, обладает своими специфическими возможностями в формировании личности ребенка. Издавна ведется спор, что важнее в становлении личности (ребенка): семья или общественное воспитание (детский сад, школа, другие образовательные учреждения).

На протяжении всей истории человечества семья была хозяйственно-экономической ячейкой общества и служила целям гражданского и нравственного воспитания людей, прежде всего подрастающего поколения. Государство и семья несут равную ответственность за совместное претворение цели и задач в жизнь. Необходимость общественного воспитания детей, начиная с раннего возраста возникла как объективная потребность общества, как результат его развития ещё в XIX в. (детские учреждения Р.Оуэна, Ф.Фребеля, А.С.Симонович и др.). Это было вызвано, с одной стороны, экономическими условиями жизни общества и связано с вовлечением женщин и детей в промышленное производство, с другой стороны, – социальной потребностью общества готовить и воспитывать себе смену.

Вопрос о соотношении общественного и семейного воспитания нашел соответствующее отражение в теории педагогики по-разному в разное время. Одни педагоги признавали решающую роль в развитии личности за семейным воспитанием (Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, Я.А.Коменский), другие за общественным (Платон, Т.Кампанелла, Р.Оуэн), – третьи за общественным и семейным в их тесной взаимосвязи (Я.А.Коменский, Н.А.Добролюбов, Н.К.Крупская, А.С.Макаренко). Оценка значимости семейного и общественного воспитания, признание приоритетности этих сторон по-разному трактовались и в более ранние периоды развития человеческого общества. Обратимся к высказываниям отдельных древних авторов и характеристике особенностей воспитания детей.

В IX – VIII тысячелетиях до н.э. в ряде регионов мира, в частности в Малой, Передней и Средней Азии, происходит социальное и имущественное расслоение первобытного общества. Из всеобщего, равного, контролируемого общиной воспитание превращалось в сословно-семейное. Дети воспитывались, прежде всего, на примере родителей. Дети со слов родителей, путем подражания воспринимали опыт и информацию предшественников. Этот опыт оценивался как тайна и волшебство. Вот почему действиям, связанным с воспитанием, придавали магический смысл. У африканских племен матери произносили над ребенком колдовское

заклинание, чтобы он рос сильным и ловким охотником. Магический смысл придавался нравственным назиданиям родителей. Так, у австралийских туземцев ребенка слегка били жареной многоножкой по ноге и приговаривали: «Будь добрым, не бери чужого» [1, с. 7].

Разумеется, в некотором смысле можно сказать, что воспитание начинается с первых лет жизни; ребенок уже посвящается в общественную жизнь (в виде хороших манер, которые ему необходимо приобрести, и вежливости, присущей добропорядочному ребенку); ему же пытаются навязать определенную моральную дисциплину: мы знаем, что некоторые «кормилицы» стараются подавить капризы ребенка и направить его юную волю в определенные рамки с помощью строгих правил и суровости.

В древности семья представляла единственное поприще начального воспитания. Древнегреческая цивилизация дала миру не мало превосходных философов, в концепции которых вплетены бесценные мысли о воспитании.

Аристотель (384 – 322 до н.э.) допускал домашнее воспитание в традиционной форме до 7-летнего возраста под началом отца. Однако настаивал, чтобы семейное воспитание находилось под пристальным государственным чиновников-педагогов, а также отвергал самоустранение родителей от воспитания детей и традицию передавать их в руки рабов. В семье, с 5 до 7-летнего возраста, он предлагал проводить предварительное обучение. Аристотель не был противником домашнего воспитания, но в то же время он хотел, чтобы дети получали и общественное воспитание, и не были «оторваны» от общества.

На протяжении всей римской истории семейное воспитание имело большую или меньшую роль, но семья всегда была ответственна за нравственное, гражданское становление юных римлян. В период расцвета Римской империи семья заметно уступила свои позиции государственной системе образования. Зато на закате Римской цивилизации домашнее воспитание вновь становится ведущим в подготовке подрастающего поколения.

«Вся наука из родного дома» – так писал об образовательной роли семьи епископ Сидоний (V в. н.э.).

Вместе с тем Римская система образования и воспитания никогда не теряла своей самобытности. При сохранении заметной роли семейного воспитания и наряду с общественными и частными учебными заведениями, она имела более практическую направленность: подготовку сильных, волевых, дисциплинированных граждан. Из программы воспитания беспощадно исключали изящные искусства – музыку и пение, ибо они, как полагали многие римляне, «побуждают более

мечтать, нежели действовать». Девиз «польза» можно назвать основой римского воспитания и обучения, главной целью которых было обеспечить определенную карьеру, будь то военное дело или политическое искусство оратора.

Одним из первых представителей римского просвещения явился Катон Старший (234 - 149 до н.э.). Катон особенно настаивал на консервации римской традиции домашнего воспитания. Он сам обучал своего сына грамоте, законам, гимнастике. В присутствии ребенка Катон избегал непристойных выражений. Он охотно играл с детьми.

Крупный мыслитель той же эпохи Плутарх (ок. 45 - ок. 127) вслед за Катоном и Цицероном с особым вниманием относился к вопросам воспитания и обучения в семье. Супруга Плутарха отказалась от няньки и кормилицы и сама кормила и пеленала своих детей. Плутарх советовал избегать жестоких мер: по его словам, бить ребенка означало «подымать руку на святыню».

Вслед за Плутархом М.Ф.Квинтилиан говорил, что воспитание должно формировать свободного человека. Дети – «драгоценный сосуд», с которым надо обращаться бережно и уважительно.

Первой её ступенью было домашнее воспитание. Следовало выбирать кормилицу с правильным произношением и оберегать детей от домашних учителей-полузнаек.

Уже в этот период возникает проблема двуязычия в семейном и общественном воспитании детей. Авторы отдельных педагогических произведений прямо касаются этого вопроса. Так известный римский педагог Марк Фабий Квинтилиан (42-118 н.э.) в своем сочинении «О воспитании оратора» утверждал, что ребенок ещё до 7 лет должен овладеть практически двумя языками – греческим и латинским, обучение начинать с греческого («науки перешли к нам с греческого, с греческого и должно начинать»). Но он предостерегает от чрезмерного увлечения греческим языком, ибо в результате излишнего преобладания при обучении чужого языка над своим «происходят недостатки и в выговоре, и в оборотах речи».

В 395 г. Римская империя распалась на Западную и Восточную (Византийскую). Византия – прямая наследница эллино-римской культуры и образованности.

Традиционно важную роль играло в Византии домашнее обучение и воспитание. Для основной массы населения это был способ получить начальное христианское образование, дети с помощью родителей осваивали трудовые навыки. Родители-ремесленники могли также обучить письму и счету. Дети из состоятельных семей учились грамоте и получали книжное образование. Здесь мальчики 5-7 лет попадали под присмотр учителя-наставника, то есть начинало оказывать влияние общественное воспитание.

Испокоин веков существовали традиционные функции семьи. Семья была хозяйственной ячейкой, и жить в семье с этой точки зрения было просто необходимо. Человек без семьи считался обиженным судьбой и Богом. Иметь семью и детей было так же необходимо, так же естественно, как необходимо и естественно было трудиться.

Семья скреплялась наибольшими нравственными авторитетами. Таким авторитетом обычно пользовался традиционный глава семьи. Эти традиции сохранялись и передавались из поколения в поколение с небольшими изменениями вследствие изменения социально-экономической культуры и форм общественной деятельности людей.

По мере развития общественных отношений открывается новый этап в практике воспитания, где основную роль играет семья. Представляя собой результат стихийного разделения труда и социально-имущественного расслоения общества, семья становится важной социально-экономической единицей, ячейкой общества.

В дальнейшем, в последующие века развития педагогической мысли одни великие педагоги склонялись в пользу семьи, другие отдавали пальму первенства общественным учреждениям. Так, Я.А.Коменский назвал материнской школой ту последовательность и сумму знаний, которые получает ребенок из рук и уст матери, Урок матери – без перемен в расписании, без выходных и каникул. Чем многообразнее и осмысленнее становится жизнь ребенка, тем шире круг материнских забот. Я.А.Коменский (1592 – 1670) был одним из первых педагогов, занимавшихся подробной разработкой вопросов дошкольного воспитания. Для детей от рождения до 6 лет он предназначал материнскую школу, под которой подразумевал не общественное учреждение, а своеобразную форму семейного воспитания.

«Материнская школа» Я.А.Коменского – одно из немногих произведений по преддошкольному и дошкольному воспитанию, вполне заслуживающее название классического. Оно невелико по объему, но богато по содержанию [2].

Огромной заслугой Я.А.Коменского является то обстоятельство, что он был одним из первых мыслителей, остановивших свое внимание на вопросах преддошкольного и дошкольного воспитания. Он придавал этой ступени воспитания первостепенное значение и показывал, что эта ступень является необходимой составной частью всей системы воспитания подрастающих поколений. Он рассматривал правильное воспитание в преддошкольном и дошкольном возрасте, во-первых, как средство предохранить детей от вредных случайных воздействий на них, а во-вторых, как прочную основу для всего последующего воспитания. Он полагал, что без хорошего первоначального воспитания ребенка в семье решительно пострадает все последующее воспитание и образование человека.

Выдвигая роль семьи, и в частности матери, в дошкольном воспитании, Я.А.Коменский говорит о семье вообще и о матери любого сословно-классового положения. Для Я.А.Коменского, сочувственно относившегося к плебейям, были далеко не безразличны интересы плебейской части общества и в его планы семейного преддошкольного и дошкольного воспитания входила забота о том, чтобы его идеи нашли для себя осуществление в возможно более широких кругах.

Своей «Материнской Школой» Я.А.Коменский имел в виду помочь семьям, в частности матерям и няням, правильно, разумно поставить воспитание детей в преддошкольном и дошкольном возрасте. Я.А.Коменский все время стремился к тому, чтобы все дети получили правильное воспитание. Недаром в его системе образовательных учреждений материнская школа рассматривается как необходимая первая ступень образования и воспитания.

Одной из характерных особенностей педагогики нового времени (XVII в.) является провозглашение еще гуманистами уважение к ребенку. Однако, любя детей естественной любовью родителей, ценя и уважая права детства, детские радости, развлечения, взрослое поколение, а тем более родители, общество, государство, не могут все же отказаться от взгляда на детей, как на будущих членов общества и строителей новой жизни. Как естественна любовь к детям, так же естественно и стремление старших поколений передать детям свой опыт и вооружить их знаниями и навыками для предстоящей им не только индивидуальной, но и общественной жизни.

Поэтому представляется серьезной педагогической проблемой вопрос о том, как сочетать любовь к детям и уважение к их правам на самостоятельную детскую жизнь с правами и заботами взрослых о подготовке из детей деятельных, трудоспособных членов общества.

В этом отношении характерно уже начало «Материнской школы». Ссылаясь на высказывания античных мыслителей, Я.А.Коменский пробуждает у читателей любовь и уважение к детям, напоминает чита-

телям, что в детях зреют будущие видные культурные и общественные деятели, ученые, философы, профессора, администраторы. Путем разнообразных доказательств Я.А.Коменский показывает, что «для родителей дети должны быть милее и дороже, чем золото и серебро, жемчуг и драгоценные камни, что дети нам даются как зеркало скромности, приветливости, доброты, согласия и других добродетелей».

В «Материнской школе» в лице Я.А.Коменского перед нами вырастает мыслитель, усвоивший себе новые принципы, новое понимание детей и их назначения в жизни. Это новое мировоззрение он последовательно доводит до отрицания старых представлений. По этим старым представлениям считали зараженными грехом первых людей. Считалось необходимым жестокими наказаниями выколачивать из детей греховность, истязать их тело, чтобы высвободить душу из телесной темницы.

В унисон с эпохой Возрождения Я.А.Коменский открывает в детях положительные творческие силы и утверждает, что в детях больше первородной здравости, чистоты и неиспорченности, чем это было принято думать в эпоху раннего средневековья. А потому Я.А.Коменский ставит задачу помочь детям развить положительные задатки.

По средневековым представлениям, детей считали уже от рождения наделенными такой же душой, как и душа взрослых, и не считались со слабостью детского организма, не понимали необходимость учитывать постепенность в развитии детей. Я.А.Коменский постоянно призывает родителей считаться с еще неокрепшими физическими и духовными силами детей. Он предлагал учитывать возрастные особенности детей, хотя и не раскрывает этих особенностей в деталях и подробностях. Он предлагает считаться и с тем, что одни дети развиваются быстрее, а другие медленнее, а потому он советует родителям разумно относиться к этому и не спешить с развитием одних и не замедлять его у других.

Предлагая воспитывать и обучать детей в том же направлении, в каком живут и действуют взрослые? Я.А.Коменский неоднократно предупреждает о необходимости все знания и умения преподносить в доступной для детских сил и интересов форме и только тогда, когда дети способны будут воспринимать предлагаемые им знания и умения: одни, на третьем-четвертом году жизни, другие – на пятом-шестом году...

Я.А.Коменский правильно установил тот взгляд на ребенка, по которому в нем одновременно созревают и физические, и интеллектуальные, и моральные силы, и знания, и умения, и навыки.

Поэтому он настаивает на всестороннем развитии детей, начиная с дошкольного и дошкольного периода их жизни. И, защищая принципы легкости, занимательности процесса воспитания и обучения, Я.А.Коменский не останавливается перед заполнением процесса воспитания самым серьезным содержанием, вплоть до элементов «мудрости» в доступных для детей пределах и формах.

Таким образом, Я.А.Коменский предоставляет право и даже вменяет родителям в обязанность готовить детей уже с дошкольного возраста к разумному, честному исполнению общественного долга, к воспитанию честных, правдивых защитников и проводников в жизнь лучших принципов морали.

Признавая за родителями и воспитателями право руководить детьми и воспитывать их в том направлении, которое наиболее понятно и необходимо для взрослых Я.А. Коменский ограничивает эти права родителей и взрослых в двух направлениях.

Во-первых, он предостерегает родителей против умеренных требований к детям, а тем более против излишних строгостей и суровости в обращении с детьми. А во-вторых, Я.А.Коменский неоднократно обсуждает и попустительство со стороны родителей и взрослых,

злоупотребляющих снисходительностью к слабостям детских сил.

В вопросах морального или нравственного воспитания Я.А.Коменский в «Материнской школе» сразу дает перечень тринадцати пунктов нравственного воспитания. На первом месте стоят два пункта, касающиеся морали по отношению к физическому здоровью детей, обозначаемые Я.А.Коменским умеренностью и опрятностью. В последнее качество, вопреки средневековым, аскетическим религиозным традициям, Я.А.Коменский вносит заботу не только об одежде, но и «попечение о теле».

В остальных 11 пунктах Я.А.Коменский формулирует ряд требований по отношению к другим людям и несколько пунктов требований по отношению к самому себе. По отношению к другим людям Я.А.Коменский требует развивать в детях почтительность к старшим, предупредительность, правдивость в речах, справедливость в действиях по отношению к имуществу, щедрость, деликатность (гуманность) в виде готовности оказывать услуги старшим, изящество манер.

В моральные качества по отношению к себе нужно включить такие требования Я.А.Коменского, как привычка к труду, способность молчать, где это необходимо, терпение или самообладание и умение, при уважении к другим людям, сохранять и чувство собственного достоинства.

Главнейшими средствами морального воспитания Я.А.Коменский считает пример, своевременные и разумные наставления, соединенные с упражнениями детей в осуществлении наставлений, и умеренную дисциплину. При этом, в духе своего времени, он не пренебрегает и наказаниями. Но среди наказаний Я.А.Коменский рекомендует в первую очередь умеренно повышенный тон и увещания, чтобы ребенок не допускал проступок. А в качестве второй меры наказания Я.А.Коменский допускает и розгу, что является одной из отрицательных сторон его педагогической системы. В остальном же приемы и способы воздействия на детей, выдвигаемые Я.А.Коменским, нужно считать разумными, обдуман-ными, применимыми до наших дней.

Заслуживает глубокого внимания забота Я.А.Коменского о воспитании детей в труде. Причем Я.А.Коменский имел в виду такой труд, который не превышает сил ребенка, и соединяет его с играми детей.

В «Материнской школе», как и в «Великой дидактике», Я.А.Коменский стремится найти сущность образования и в этих поисках он ставит задачу научить детей всему и притом основательно:

1. Все хорошо знать.
2. Осуществлять в деятельности и
3. Уметь передать другим свои знания в речи устно, а на высших ступенях образования и письменно.

Развивая свои мысли об обучении, Я.А.Коменский устанавливает три вида деятельности. Один вид он относит к деятельности ума, другой – к деятельности языка, третий – к действию руки. К первому виду он относит такие традиционно установленные учебные предметы, как диалектика, то есть искусство доказывать и спорить, арифметика, геометрия, музыка.

Я.А.Коменский разъясняет читателям, как в дошкольном возрасте у детей закладываются навыки речи и как попутно с этим, при хорошем воспитании, можно готовить их к освоению элементов грамматики, риторики и поэтики: умение правильно называть вещи, пользоваться образными выражениями, чувствовать ритм и рифму в речи. Все эти навыки усваиваются детьми не в виде отдельных учебных предметов, а в процессе живого общения воспитателей с детьми и детей друг с другом Я.А.Коменский не настаивает на распределении материала этих навыков с полной точностью по годам или месяцам, как в школах. Такое распределение было бы непосильно для значительного количества родителей, невозможно в домашней обстановке и, пожалуй, не

нужно по существу дела.

Интересны указания Я.А.Коменского о том, как развивать в детях экономические познания и навыки. Так, уже на четвертом-пятом году он предлагает приучать детей к бережливости: различать одежды, предназначенные для будней и для праздников, к праздничным одежам относиться более бережливо. Отсюда дети в этом возрасте поймут, для какой цели предназначены некоторые предметы домашней утвари: сундуки, шкафы, замки, ключи и т.п. В этих же целях развития хозяйственных познаний навыков Я.А.Коменский рекомендует подбирать соответствующие игрушки и игры с ними.

Сосредоточив свое внимание на вопросах дошкольного и дошкольного воспитания в семье, не раскрыв назревших гораздо позже общественных форм воспитания детей дошкольного возраста, Я.А.Коменский в своих размышлениях, однако, не дает оснований рассматривать воспитание в семье формой, противоречащей воспитанию в общественных учреждениях. Наоборот, мы видим у Я.А.Коменского отчетливое заявление о положительном значении и влиянии сверстников на детей. Заканчивая свои размышления о том, «как разумно развивать в детях понимание вещей», Я.А.Коменский пишет: «Прибавлю одно. Хотя няньки и родители во всем этом могли бы принести детям немало пользы, однако еще более полезны тут детям сверстники, все равно – рассказывает, ли что-либо один другому или играет с ним. Одинаковый детский возраст, одинаковые успехи, нравы и привычки более способствуют взаимному развитию».

Итак, никто не будет сомневаться в том, что ребенок развивает другого ребенка более, чем это мог бы сделать кто-либо другой. И поэтому следует не только позволять, но и даже принимать меры к тому, чтобы дети ежедневно посещали компании детей и вместе с ними играли на улицах и бегали. В этой последней фразе, без преувеличения, можно видеть некоторое предвосхищение общественных форм воспитания детей дошкольного возраста.

Обсуждая вопрос: «Как долго следует держать детей в материнской школе», Я.А.Коменский считает нецелесообразным передавать детей в школу ранее шестилетнего возраста. Во-первых, не без основания он полагает, что юный возраст требует больше забот, чем те, которые может дать ребенку учитель, имеющий на своем попечении множество детей. Во-вторых, он считает, что на шестом году едва лишь заканчивается все образование черепа и головного мозга, следовательно, небезопасно обременять мозг детей систематическим обучением раньше этого срока.

Однако задерживать ребенка дома более шести лет, по мнению Я.А.Коменского, также нецелесообразно. Оставаясь дома, ребенок привыкает к бесполезному досугу, а это может повести к тому, что не только задержит своевременное развитие, но и послужит условием для развития у детей вредных привычек, а то и пороков. «Однако, – продолжает Я.А.Коменский свои мысли, – этого не следует понимать безусловно, как будто переход в школу непременно должен происходить только после исполнения шести лет. Сообразно со способностями ребенка, этот срок можно или продлить, или сократить на полгода или даже на целый год».

Последнюю, XII главу Я.А.Коменский посвящает обсуждению вопроса о том, «Каким образом родители должны готовить своих детей к школе». И тут советы Я.А.Коменского заслуживают большого внимания и распространения в наше время. В этих советах Я.А.Коменский предлагает родителям не запугивать детей школой и учителями, а, наоборот, ободрять их и изображать перед детьми школу и учителей с самой положительной стороны. Они должны внушать детям любовь и доверие к будущим учителям, раскрывать перед детьми ученость, мудрость учителей и их доброту.

Я.А.Коменский призывал родителей, в частности, матерей, заботиться с величайшей тщательностью о здоровье своего ребенка и давал конкретные указания об уходе за малышом, о том, каким должно быть его питание, одежда, режим.

Очень важно было требование Я.А.Коменского о кормлении младенцев непременно молоком матери, его советы обеспечить детям как можно больше движений – давать им возможность бегать, играть, развиваться. Игру Я.А.Коменский справедливо рассматривал, как необходимую для ребенка форму деятельности. Он требовал, чтобы родители не мешали детским играм, а сами принимали в них участие. В то время, когда практике семейного воспитания широко применялись физические наказания, он предлагал воздействовать на детей в случае их дурного поведения или проступка, прежде всего, увещанием и порицанием, прибегая к наказаниям лишь в самых крайних случаях.

По мнению Я.А.Коменского, имеются три ступени, три задачи воспитания: познание себя и окружающего мира (умственное воспитание), управление собой (нравственное воспитание) и стремление к богу (религиозное воспитание). В отличие от средневековых педагогов он считал весьма важным решение первой задачи [3].

Как видим, своей системой Я.А.Коменский охватывает физическое, моральное, интеллектуальное развитие детей дошкольного и дошкольного возраста вплоть до усвоения ими приемов и навыков поведения в жизни.

Руководствуясь высокими целями и задачами в воспитательной работе, Я.А.Коменский постоянно поучает родителей и воспитателей тому, как поставить это воспитание в соответствии с развивающимися, крепнущими физическими силами и природными задатками детей, не мешая им быть детьми и вести бодрую, радостную, детскую жизнь.

Он учит родителей и воспитателей пользоваться обычным опытом ребенка и его общением со взрослыми, но вместе с тем он предлагает родителям и воспитателям глубоко понять, осмыслить этот опыт как материал, входящий в обучение детей.

Таким образом, Я.А.Коменский показывает, как уже в раннем детстве накапливаются данные для научных и практических познаний, которые представляют собой исключительную ценность и для последующих ступеней образования, вплоть до самой высшей.

В представленной статье далеко не исчерпано все богатое и разнообразное содержание «Материнской школы» Я.А.Коменского. Но из изложенного видно, что в этом классическом труде представлена развернутая система дошкольного и дошкольного воспитания.

В педагогических взглядах Джона Локка (1632 – 1704) выражены его политические и философские воззрения, а также огромный педагогический опыт, накопленный им в работе преподавателя и домашнего воспитателя.

Большой интерес для нас представляют идеи Джона Локка, изложенные в его труде «Мысли о воспитании».

Прежде всего этот труд был ценен тем, что в нем Локком была изложена педагогическая система воспитания ребенка, в которой были освещены довольно широко вопросы семейного воспитания.

Этот трактат был прежде всего обращен к родителям и являлся как бы руководством к практическому воспитанию.

В нем Локком обстоятельно рассматриваются различные стороны воспитания: физического, умственного, нравственного; разрабатывается содержание воспитания в различных его направлениях; рассматриваются вопросы о мерах и средствах воздействия на ребенка; касается методических вопросов; разрабатывает содержание обучения ребенка.

Особо интересным является положение о воспитателе и положении воспитателя в семье. Дж.Локк отмечает, что родитель «никоим образом не должен разрешать

воспитателю, когда бы то ни было, бить мальчика без согласия на то родителя.

Но, вместе с тем, чтобы поднять авторитет воспитателя в глазах воспитанника, должен скрыть от последнего, что его воспитатель не властен применять розги; кроме того, вы обязательно должны и сами оказывать воспитателю большое почтение и заставлять точно также относиться к нему всю вашу семью.

Ибо, если вы находите, что воспитатель достоин презрения, вы сделали плохой выбор, но если вы обнаруживаете свое презрение к нему, ваш сын навряд ли будет относиться к нему иначе [3, с. 198].

Пример воспитателя для ребенка огромен. И воспитатель прежде всего должен заботиться об оберегании своего воспитанника от влияния дурных примеров, не допуская их в себе самом.

Родитель не должен скупиться на расходы, связанные с воспитанием своих детей. Поэтому, при подборе педагога, воспитателя, учителя ребенку необходимо заботиться не о чрезмерном расходе, а о том, какими качествами должен обладать педагог. А он должен быть рассудительным, трезвым, мудрым, сдержанным, нежным, усердным человеком.

Как тонкий педагог и психолог, Дж.Локк, отмечал, что дети ненавидят праздное времяпрепровождение, им присуще естественное стремление к свободной, разнообразной деятельности, в условиях которой раскрываются их природные характеры, наклонности и способности. Только опираясь на эти естественные склонности детей, ничего им не навязывая и не превращая занятия в бремя, педагог может успешно руководить их обучением.

В записных книжках Дж.Локк фиксирует свои мысли о влиянии положительных эмоции и чувства удовлетворения на успех в обучении. «Когда выбран предмет и душа, как и тело, расположена к учению, то что же остается как не приняться за него?» Долг педагога — «поддерживать душу всегда настроенной к общению и восприимчивости истины». «Нужно заботиться, чтобы дети всегда делали с удовольствием то, что для них полезно». В этом он видел не только условие успешности обучения, но и показатель общей воспитанности ребенка [3, с. 199].

В работе «Мысли о воспитании» Джон Локк посвятил отдельную главу вопросу назначения педагога. Здесь он рассуждает о роли педагога в воспитании, о влиянии его личности на развитие ребенка, предъявляет педагогу (гувернеру) определенные требования: «Чтобы формировать молодого джентльмена, каким он должен быть, его воспитатель сам должен быть хорошо воспитан, — он должен знать правила обхождения и формы вежливости

и заставлять своего воспитанника всегда соблюдать их в той мере, в какой этого требует его возраст. Этому искусству нельзя ни обучить, ни научиться по книгам. Оно дается лишь сочетанием хорошего общества и наблюдательности», «Хорошие качества составляют существенное богатство души, и тот, кто хочет быть приятным, должен придавать своим поступкам не только силу, но и красоту. Солидности и даже практических талантов недостаточно. Изящная манера и форма во всем — вот, что украшает человека и делает его привлекательным. Поэтому, хотя все это не по силам детям и не следует ради этого мучить малышей, однако молодой джентльмен должен начать усваивать это и в значительной мере усвоить, пока он находится под руководством наставника, раньше, чем он выйдет в свет и станет держаться на собственных ногах: ибо тогда бывает обыкновенно уже поздно рассчитывать на исправление некоторых манер, вошедших в привычку... Ибо манера держать себя еще не такова, какую она должна быть, пока она не сделалась естественной во всех подробностях, давая, подобно пальцам искусного музыканта, гармонические аккорды без усилий и без обдумывания» [3, с. 199].

Итак, в представленной статье сосредоточивается внимание на рассмотрении историко-педагогического аспекта в зарубежной педагогике становления семейного и общественного воспитания детей, утверждение разных точек зрения на признание их приоритета. На протяжении всей истории развития рассматриваемой проблемы, начиная с самых ранних высказываний о ценности воспитания детей с раннего возраста, зарождались идеи гуманного отношения к ребенку, о значимости семьи, семейного воспитания, о роли родителей, вырабатывались требования к домашнему воспитателю и школьному учителю.

Предлагаемая статья имеет теоретическое и практическое значение, ценные высказывания, предлагаемые методики и программы классиками педагогики в разные исторические периоды бесценны для современной семьи и школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богомолова М.И. К вопросу подготовки специалистов по дошкольному воспитанию в зарубежной педагогике: монография. /Национальные образовательные системы в зарубежных странах и России. Книга II. Казань, 2000. 424с.
2. Коменский Я.А. Материнская школа. М.: Госучпедизд., 1947. 102с.
3. Локк Дж. Мысли о воспитании. /Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. Сост. А.И. Пискунов. М.: Просвещение, 1971. С. 189 – 219.

TO THE QUESTION OF FAMILY AND SOCIAL UPBRINGING OF CHILDREN IN FOREIGN PEDAGOGIES HISTORY IN XVIII CENTURE

© 2014

M.I. Bogomolova, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of preschool pedagogics
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N.Ulyanov, Ulyanovsk (Russia)

Annotation: The issues represented in the article are urgent because of the discussion of different aspects concerning a family and upbringing of children in pedagogics, especially it refers to preschool children. Despite the variety of investigating problems the historical aspect in the pedagogical heritage remains insufficiently explored. Many valuable findings of outstanding scholars of the recent past are unfairly forgotten. Accessing to them for an objective assessment in respect to contemporaneity will enrich the theory and practice of children's education and upbringing with useful tips nowadays. Scientific novelty lies in the historical and pedagogical assessment of outstanding scholars' achievements is conceptually given, valuable pedagogical heritage concerning family-related and children's upbringing issues of prominent scholars and public figures such as M.F. Quintilian, J. A. Comenius, John Locke, J. H. Pestalozzi and others are studied. Their important remarks, books, recommendations, experimental researches and experience have theoretical and practical significance for modern parents and teachers in children's education and upbringing.

Keywords: children's upbringing in a family, social upbringing of children, home education, free education, "school for little children"

УДК 378

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ

© 2014

М.В. Боровицкая, кандидат экономических наук, доцент кафедры
«Бухгалтерский учет, анализ и аудит»

Н.А. Ярыгина, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Бухгалтерский учет, анализ и аудит»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: Информационные и коммуникационные технологии на сегодняшний день достигли высочайшего уровня развития, и это позволяет сформировать мощную систему дистанционного образования – открытую информационную среду, позволяющую свободно и независимо от национальных особенностей и границ, распространять знания и всевозможную информацию. Развитие и распространение системы дистанционного образования, дает возможность посредством продвижения российского образования за пределы страны, повысить конкурентоспособность системы образования России, обеспечить широкий доступ к получению образования, повысить культурный и образовательный уровень жителей планеты. В статье рассматриваются актуальные вопросы внедрения и становления системы дистанционного обучения в России. Отражены преимущества дистанционной формы обучения над традиционной формой. Подчеркнута роль системы дистанционного обучения в расширении доступности и открытости образования, повышении качества подготовки выпускников, обеспечении роста имиджа и рейтинга образовательного учреждения на рынке образовательных услуг, расширении возможности граждан в получении непрерывного образования в течение всей жизни, повышении качества образовательных услуг путем обеспечения доступа к информационным ресурсам, созданию условий и возможности повышения профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации граждан. Затронуты проблемы централизации управления системой дистанционного обучения в России и процессы взаимодействия этой системы с отдельными вузами страны, реализующими программы бакалавриата и магистратуры через дистанционное обучение. Подчеркнута необходимость формирования новой информационной образовательной среды, координации на государственном уровне дистанционной и традиционных форм обучения, координации российских и международных программ в области дистанционного образования, контроля над созданием и функционированием системы дистанционного образования.

Ключевые слова: дистанционное обучение, электронные образовательные ресурсы, информационная образовательная среда, традиционная форма образования, централизация управления дистанционным обучением.

Сегодня, чтобы соответствовать требованиям информационного общества к уровню квалификации людей, необходимо развитие обучения, позволяющего подготовить необходимые обществу кадры в нужном количестве за минимальное время и при минимальных затратах.

Таким видом обучения является дистанционное обучение, с помощью которого осуществляется процесс эффективного использования информационных технологий и электронных образовательных ресурсов в сфере высшего образования.

Информационные и коммуникационные технологии на сегодняшний день достигли высочайшего уровня развития, и это позволяет сформировать мощную систему дистанционного образования – открытую информационную среду, позволяющую свободно и независимо от национальных особенностей и границ, распространять знания и всевозможную информацию.

Бесспорно, система дистанционного образования на сегодняшний день, является одной из самых перспективных форм образования, приемлемой для любых слоев населения России, а также других стран и регионов. Развитие и распространение системы дистанционного образования, дает возможность посредством продвижения российского образования за пределы страны, повысить конкурентоспособность системы образования России, обеспечить широкий доступ к получению образования, повысить культурный и образовательный уровень жителей планеты.

В России принят ряд нормативных актов, способствующих внедрению дистанционного обучения, это:

- закон «Об образовании»;
- закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»;
- приказ Министерства образования РФ от 18.12.2002 г. № 4452 «Об утверждении методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации».

Система дистанционного обучения, как современная образовательная технология, основанная на применении информационно-коммуникационных технологий,

дает уникальную возможность формировать индивидуальный подход к обучению, посредством доставки студентам электронных курсов, автоматизации тестирования.

Данная система расширяет доступность и открытость образования, способствует повышению качества подготовки выпускников, обеспечивает рост имиджа и рейтинга образовательного учреждения на рынке образовательных услуг, расширяет возможности граждан в получении непрерывного образования в течение всей жизни, способствует повышению качества образовательных услуг путем обеспечения доступа к информационным ресурсам, создает условия и возможности повышения профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации. Таким образом, данная технология обладает широчайшими возможностями и бесспорной привлекательностью для пользователей, что способствует ее популяризации и внедрению во всех ведущих вузах страны.

Бесспорным является и тот факт, что в условиях «демографической ямы», вузы ведут постоянную борьбу за абитуриента. В связи с этим, система дистанционного обучения, дает возможность обеспечить набор, посредством привлечения к обучению молодых матерей, находящихся в отпусках по уходу за детьми, инвалидов с ограниченными возможностями здоровья, жителей районов и населенных пунктов, находящихся вдали от вузов.

Нельзя забывать и о такой социальной группе, как осужденные, которые посредством данной системы получают возможность получения качественного образования, позволяющего им лучше адаптироваться после выхода на свободу.

Посредством внедрения и развития дистанционного обучения, решаются две важнейшие задачи: с одной стороны, посредством ежегодного набора образовательное учреждение обеспечивает своих сотрудников работой на ближайшие три - четыре года. С другой стороны – позволяет получить желанное и необходимое высшее образование категории людей, не имеющих возможность в силу объективных причин, использовать традиционную форму обучения.

Нельзя развивать систему дистанционного обуче-

ния обособленно, без связи со службами занятости населения, социальной защиты и органами управления. Для определения востребованности тех или иных направлений подготовки, необходим мониторинг состояния рынка труда, прогноз отраслевой и профессионально-квалификационной структуры работников, прогноз среднесрочных и долгосрочных перспектив и тенденций развития отраслей народного хозяйства и потребности в кадрах.

Для успешной реализации системы дистанционного образования и повышения ее эффективности, необходима централизация управления ею, через общегосударственные стандарты Министерства образования и науки России.

Следует продумать специализированную структуру управления дистанционным образованием, в функции которого будет входить выработка рекомендаций по формированию новой информационной образовательной среды, координация на государственном уровне дистанционной и традиционных форм обучения, координация российских и международных программ в области дистанционного образования, контроль над созданием и функционированием системы дистанционного образования [1].

Российское понятие дистанционного образования возникло от международного e-learning, которое подразумевает «электронное образование». Основоположники e-learning, утверждают, что это новая философия, новая педагогика образования.

Следует заметить, что необходимо различать понятия «форма получения образования» и «форма получения обучения». По данному вопросу дал разъяснения Закон РФ «Об образовании».

Законом установлено, что дистанционная образовательная программа с учетом возможностей и потребностей личности осваивается в следующих формах: в образовательном учреждении — в форме очной, очно-заочной (вечерней), заочной; вне его — в форме семейного образования, самообразования и экстерната. Закон допускает и сочетание этих форм. Таким образом, закон установил принцип, способ получения образования, реализуемый через обучение.

Как показывает практика, реализация основных образовательных программ на сегодняшний день осуществляется в традиционной форме образования и новой, динамично развивающейся, дистанционной форме образования.

Разновидности данных форм образования во многом идентичны, это и очная, очно-заочная, заочная, экстернат. Для всех форм получения образования в пределах конкретной основной общеобразовательной или основной профессиональной образовательной программы действует единый государственный образовательный стандарт.

Несмотря на то, что цели и задачи, организация учебного процесса, технологии реализации программы (информационные, педагогические), содержание программ, материально-технические и педагогические ресурсы для реализации этих программ в традиционной и дистанционной формах получения образования сильно отличаются, на первый план все же выходит психолого-педагогический аспект.

Главным преимуществом образовательного процесса в дистанционной системе обучения является возможность обучаемого самостоятельно определять последовательность освоения дисциплин, учиться в удобном для себя месте и в удобное для себя время, с индивидуальной скоростью.

Следовательно, данная форма получения образования является наиболее привлекательной для тех пользователей, которые по определенным причинам не имеют возможности обучаться очно, но желают повысить свой образовательный уровень.

Немаловажное значение в приоритетности выбора формы обучения, имеет и стоимость обучения. Как известно, дистанционная форма обучения значительно дешевле традиционной. Об этом говорят данные статистических исследований как в области повышения квалификации персонала, так и при получении образования в высшем учебном заведении.

Не менее значимым преимуществом дистанционного обучения является его большая эффективность, так как по данным исследований, время обучения сокращается, а скорость запоминания материала напротив возрастает. Хотя и здесь есть свои «но»: не весь изучаемый материал легко отрабатывается дистанционно, в некоторых случаях более эффективным является очное общение, как например, при изучении иностранных языков. Поэтому очень важно скрупулезно подходить к разработке структуры каждого изучаемого курса и методике подачи изучаемого материала.

Качество образования при дистанционной форме обучения повышается посредством возможности использования мировых образовательных ресурсов и увеличения доли самостоятельного освоения материала.

Преобладание самостоятельной работы обучаемого также способствует развитию жизненно необходимых качеств для его успешной карьеры: самостоятельность, ответственность, организованность и умение реально оценивать свои силы и принимать взвешенные решения, владение навыками применения информационно-коммуникационных технологий.

Очень удобным и актуальным дистанционное обучение становится для крупных компаний, когда возникает необходимость обучения большого количества сотрудников за минимальный промежуток времени, а компания имеет большое число филиалов и представительств, территориально удаленных друг от друга.

Все более широкое распространение дистанционное обучение получает сегодня в государственных и муниципальных структурах, для организации и поддержки системы непрерывного повышения квалификации служащих [2-13].

Помимо этого, дистанционное обучение активно используют многочисленные учебные центры, для организации и проведения онлайн-курсов в сферах информационных технологий и бизнеса [14].

В крупных компаниях и госструктурах, где постоянно возникает необходимость в повышении квалификации и обучении своих работников, онлайн-обучение в условиях внедрения новых информационных технологий позволяет сократить расходы на обучение. Зачастую компании имеют ряд территориально удаленных филиалов и представительств, для обучения персонала на местах не хватает компетентных специалистов. В этой связи переобучение сотрудников становится очень затратным мероприятием.

Не стоит забывать и о конкурентоспособности компаний. Чем больше образованных, владеющих современными передовыми технологиями и знаниями сотрудников, тем более привлекательна и конкурентоспособна компания. Это также способствует увеличению пользователей и потребителей дистанционных образовательных технологий.

Необходимость в дистанционном обучении постоянно возникает и в связи с потребностью обучения новых сотрудников вследствие высокой текучести кадров, особенно в сфере услуг и торговли.

На сегодняшний день популярность и востребованность в дистанционном обучении в отдельных сферах экономики различна. Нет точных данных, характеризующих объем российского рынка дистанционного обучения, вследствие отсутствия официальных аналитических исследований, а также сокрытия информации о своих доходах компаний, занимающихся данным видом оказания образовательных услуг.

За период с 2004 г. по настоящее время прослеживается положительная динамика развития дистанционного обучения. Крупные предприятия и учреждения России, такие как, «Российские железные дороги», «СеверСталь», «Норильский никель», «РусАл», «ВымпелКом», «УралСиб», «Связьинвест», Государственная Дума Федерального собрания РФ, Центральный банк России, Внешторгбанк и др., с успехом обучили своих сотрудников по различным направлениям подготовки с использованием дистанционных форм обучения.

2013-2014 гг. можно считать знаковыми для системы дистанционного обучения в России. Все большее количество образовательных учреждений среднего и высшего профессионального образования внедрило и внедряют систему дистанционного обучения на своих площадках. В частности Тольяттинский государственный университет очень активно участвует в данной работе. На 2014-2015 учебный год на дистанционную форму обучения в Тольяттинском государственном университете впервые переведены ряд магистерских программ [15, 16].

И все же существует еще очень много проблем в области дистанционного образования.

Во-первых, недостаточно привлекательных для пользователей дистанционного обучения электронных контентов на русском языке.

Во-вторых, недостаточно развитая инфраструктура отдельных регионов и культурные барьеры.

В-третьих, следует признать, что для получения базового образования все-же предпочтительнее остается традиционное образование в виде очной формы обучения.

Дистанционное обучение привлекательнее для корпоративного сектора, государственных структур и центров переподготовки кадров.

Несмотря на существующие проблемы, дистанционное обучение продолжает интенсивно развиваться. По прогнозам Академии «АйТи», эффективное комбинирование традиционных видов образования и новейших разработок в сфере информационных технологий позволит рынку дистанционного обучения занять не менее 30% от общего объема обучения, а в некоторых отраслях – даже до 75%.

В образовательных учреждениях высшего образования данный вид обучения становится все более привлекательным, особенно для экономических специальностей, в связи с сокращением бюджетных мест, сокращением числа абитуриентов, а также острой конкуренции со столичными вузами. В связи с этим, дистанционное обучение дает возможность привлечь студентов различных социальных групп и регионов, а главное позволит существенно сократить затраты на обучение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ширококов, С. М. Нормативное и правовое обеспечение системы дистанционного образования – актуальная задача развития системы образования в России / С. М. Ширококов // АльмаМатер. - 2008. - №4. - С. 26-35.
2. 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.
3. Горбатов С.В. Использование электронных технологии в процессе обучения лиц с ограниченными возможностями // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 14-15.
4. Гогицаева О.У., Кочисов В.К. Роль дистанционного образования в современных условиях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 10-12.
5. Овчинникова Л.П. Индикаторы эффективности функционирования бикорпоративной системы подготовки специалистов по заочной форме обучения //

Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). С. 71-73.

6. Ахметова Д.З. Обеспечение качества дистанционного обучения в призме личностного развития обучающихся // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 55-58.

7. Фирсова Е.Ю. Формирование готовности экономистов-менеджеров к профессиональной деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 202-207.

8. Бекоева М.И., Кокаева Ф.А., Кубанцева Г.С. Аудиовизуальные технологии обучения как средство повышения качества педагогического образования // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2011. № 1. С. 30-33.

9. Власенко С.В., Корягина О.В. Развитие инновационной деятельности педагога в системе повышения квалификации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 16-18.

10. Мельник Н.М. Концепция и технология повышения квалификации инженерных кадров в условиях инновационного развития экономики // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 1 (19). С. 86-93.

11. Тимирязова А.В., Крамин Т.В. Предпосылки и направления интеграции в российском образовании // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 1 (25). С. 144-150.

12. Бондаренко О.Н., Наумова О.Н. Кадровая политика как приоритетное направление развития организации: основы формирования и критерии оценки // Школа университетской науки: парадигма развития. 2011. Т. 2. № 2-3. С. 27-31.

13. Ширина Т.Г. Состояние и проблемы адаптации иностранных студентов в рамках международных образовательных программ // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 71-72.

14. Шляхтина. С.А. Перспективы развития дистанционного обучения в мире и в России. КомпьютерПресс №1. 2006г.

15. Ярыгина Н.А. К вопросу о подготовке магистров экономики // Ярыгина Н.А., Боровицкая М.В. Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. №3(25).

16. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33-36.

TO THE QUESTION ABOUT THE DEVELOPMENT OF DISTANCE LEARNING
SYSTEM IN THE RUSSIA

© 2014

M.V. Borovitskaya, candidate of economical science, associate professor of the chair
«Accounting, analysis and audit»

N.A. Yarygina, candidate of economical science, associate professor of the chair «Accounting and Audit»
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: Information and communication technologies have reached the highest level of development today, and it allows us to create a powerful system of distance education - an open information environment that enables you to disseminate knowledge and all sorts of information freely and without dependency on national characteristics and boundaries. Development and dissemination of distance education system gives opportunity to improve Russian education system competitiveness, to ensure broad access to education, to raise our planet inhabitants' cultural and educational level by promoting Russian education outside the country. The article deals with current issues of distance learning system implementation and development in Russia. The distance learning advantages over traditional form are also viewed in the issue. The distance education role, its increase in the availability and openness, improving graduates quality, educational institution image and ranking growth in the education market, the empowerment of citizens in obtaining continuing education throughout life, educational services quality improving by providing access to information resources, creating conditions and opportunities to improve training, retraining and advanced training of citizens are pointed out in the article. The problems of centralization of distance education system management in Russia and the system interaction processes with country's separate universities, implementing undergraduate and graduate programmes through distance learning are touched on the issue. A new education information service, coordination of distance learning traditional forms at the national level, coordination of Russian and international programmes in the field of distance education, control over the creation and functioning of the distance education system are required.

Keywords: distance learning, electronic learning resources, information educational environment, the traditional form of education, centralized management of distance learning.

УДК 159.923.2

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЖЕНЩИНЕ ДЕВУШЕК 19-22 ЛЕТ РАЗЛИЧНОЙ
НАЦИОНАЛЬНОСТИ — РУССКИХ И ТАТАРОК

© 2014

Е.А. Брагина, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология»
И.А. Семенова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология»

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Ульяновск (Россия)

Аннотация: Проведен анализ оценочного, содержательного и аффективного компонентов представлений о женщине-матери и деловой женщине в сопоставлении с представлением о себе девушек юношеского возраста, русских и татарок, с различным уровнем образования.

Ключевые слова: представления о женщине-матери; представления о деловой женщине; содержательный, оценочный, аффективный компоненты; девушки юношеского возраста; национальные различия; уровень образования.

В современной России, с одной стороны, ведется активная пропаганда и поддержка материнства на государственном уровне, а с другой – социально-экономические условия предлагают девушке широкие возможности для самореализации в профессиональной сфере, предъявляя при этом довольно жесткие требования к ее конкурентоспособности. Это не может не вызывать изменений женской идентичности как итогового выражения процессов формирования самосознания, развивая в девушке социальную активность, независимость, стремление к самоутверждению. Ю.Е. Алешина и А.С. Волович констатируют разнообразие представлений о подлинно женских качествах, открывающее большие возможности для формирования женской полоролевой идентичности [1]. Авторы пишут, что девушки с юных лет усваивают необходимость совмещать женскую, материнскую роль с профессиональной, однако вопрос об иерархии этих ролей остается открытым [там же; с.74]. Заметим, что еще в 1967 году Э. Эриксон призывал к исследованию женской идентичности как самостоятельного объекта, считая, что функциональная уникальность женщины не должна рассматриваться изолированно от иных аспектов человеческого существования [2; с.293]. Последователи Эриксона делают вывод о существовании разных вариантов формирования женской идентичности, связывая их с решением женщиной вопроса о том, когда будет реализована ее репродуктивная способность [3].

Современные исследователи склоняются к признанию преимущественной социокультурной детерминации гендерных стереотипов, в значительной сте-

пени определяющих гендерную социализацию [1,4,5]. Показано, в частности, что в мусульманских семьях весьма влиятельны традиционные представления о женщине, рассматривающие материнство как единственное предназначение женщины, позволяющее ей занять достойное место в обществе и определяющее ее самоуважение. И в настоящее время у восточных народов, как отмечает С. Касымова, «успешность материнства извиняет и безуспешность во внесемейной сфере, и отсутствие профессионального статуса. Напротив, успешная карьера не оправдывает, не компенсирует и не легитимирует не-материнство» [6; с.77].

В собственном исследовании мы исходим из того, что идентичность девушки проявляется, среди прочего, в привлекательности для неё материнской и/или профессиональной сфер самореализации, и для девушек из семей мусульманского вероисповедания, татарских, в частности, материнство в силу особенностей традиционного национального воспитания является более приоритетной сферой. В свою очередь, указанные приоритеты могут быть обнаружены в национально обусловленных особенностях оценочного, содержательного и аффективного компонентов представлений о женщине-матери и деловой женщине, соотнесенных с представлением девушек о себе. Отметим, что в научной литературе исследования представлений о женщине сосредоточены преимущественно на гендерных стереотипах, гендерных ролях и установках [напр., 1,4,5], а также на изучении представлений девушек о материнстве и семейной жизни [напр.7,8,9]. Кросскультурное исследование представлений о женском поведении осуществлено О.В.

Митиной и В.Ф. Петренко с привлечением российских и американских женщин [10], однако вопрос о национальной обусловленности этих представлений остается практически неизученным.

Фокус нашего исследования на девушках юношеского возраста определен тем, что, согласно современным концепциям формирования идентичности, юношеский возраст имеет центральное значение в становлении идентичности и в жизненном самоопределении. Именно в юношеском возрасте складывается индивидуальная система приоритетов как основа личностных выборов и выстраивания жизненной перспективы девушки, в том числе с учетом того, когда будет реализована ее репродуктивная способность.

В исследовании приняли участие студентки-старшекурсницы вуза и работающие девушки, не имеющие высшего образования, русские и татарки 19–22 лет. Это две группы работающих девушек (группы РР и РТ, 20 и 14 человек), и две группы девушек 4–5 курсов педагогического университета: группа ФТ, 14 человек, отделение татарского языка и литературы филологического факультета, и группа ЮР, 22 студентки юридического факультета. Выбор группы ФТ обусловлен не только национальной принадлежностью, но и тем, что эти девушки связали свою будущую профессию с национальной культурой, что, по нашему мнению, свидетельствует о высокой степени их национальной самоидентификации. Все девушки в период своего участия в исследовании не состояли в браке и не имели детей. В группу работающих девушек-татарок мы приглашали тех, кто владеет татарским языком и ранее жил в небольших поселках с преимущественно татарским населением.

В качестве исследовательских методик использовались:

1. Список определений (85 униполярных признаков), составленный на основе модифицированной процедуры РЕП-теста Дж. Келли. Девушкам предлагалось заполнить матрицу способом «галочек и пробелов». В строках задавались признаки-определения, в столбцах – объекты. Объектами были определены: «Я», «Деловая женщина», «Счастливая женщина», «Женщина-мать», «Успешная женщина». В инструкции предлагалось представить конкретную женщину, которую можно назвать «деловой» (или, соответственно, «настоящей женщиной-матерью» и т.д.), и отметить определения, её характеризующие.

Затем для каждой девушки определялись коэффициенты корреляции между характеристиками всех объектов. В предлагаемом анализе мы опираемся на следующие коэффициенты корреляции, которые рассматриваем как показатели: 1) оценки женщины-матери как счастливой (М/Сч), 2) оценки женщины-матери как успешной (М/Ус) 3) оценки деловой женщины как счастливой (Д/Сч), 4) оценки деловой женщины как успешной (Д/Ус), 5) сходства представления о себе и о женщине-матери (Я/М), 6) сходства представления о себе и о деловой женщине (Я/Д), 7) представления о себе как счастливой (Я/Сч).

Мы считаем, что показатели Я/Сч, Я/Д и Я/М можно рассматривать как показатели степени идентификации девушки с образом счастливой женщины, деловой женщины и женщины-матери. Кроме того, нами были получены групповые «портреты» женщины-матери и деловой женщины, что позволило выявить содержательный компонент соответствующих представлений о женщине наряду с оценкой их «счастливости» и успешности.

2. Модифицированный вариант методики Косвенного Измерения Системы Самооценки (КИСС). Девушкам предлагалось разложить карточки со схематическим изображением лица в порядке предпочтения по параметрам: мне нравится, похоже на хорошую мать, похоже на деловую женщину, похоже на меня. Далее подсчитывались коэффициенты корреляции раскладок: Я/хорошая мать (оценка себя как будущей матери) и хорошая мать/

нравится (привлекательность образа хорошей матери). Аналогично обрабатывались данные по раскладке «похоже на деловую женщину». Эта методика направлена на исследование, прежде всего, аффективного компонента изучаемых представлений.

Различия показателей анализировались на основе применения U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок, T-критерия Вилкоксона для связанных выборок, а связь между показателями определялась с помощью коэффициента корреляции Спирмена.

3. Кроме этого, мы предлагали девушкам заполнить небольшую анкету с вопросами об их жизненных планах и желаниях. В настоящей статье на результаты анкеты мы ссылаемся, но подробно не анализируем.

Анализ средних значений показателей первой методики (табл.1) и результатов их статистической обработки позволяет отметить, что девушки всех групп, кроме группы ЮР, считают, что женщина-мать счастливее, чем деловая женщина. Девушки группы ФТ считают женщину-мать и более счастливой и не менее успешной по сравнению с деловой женщиной. Женщина-мать в их оценке столь же успешна, сколь и счастлива. Деловая женщина для большинства девушек более успешна, чем счастлива. Исключение составляют девушки группы ЮР: для них деловая женщина и более успешна и не менее счастлива, чем женщина-мать, и может быть одновременно и успешной, и счастливой.

Таблица 1 – Средние значения показателей в исследуемых группах

Группы	Показатели							
	М/Сч	М/Ус	Д/Сч	Д/Ус	Я/М	Я/Д	Я/Сч	Я/Ус
ЮР	0,519	0,297	0,608	0,659	0,382	0,452	0,405	0,367
ФТ	0,706	0,679	0,378	0,645	0,377	0,287	0,313	0,293
РР	0,344	0,220	0,136	0,467	0,178	0,394	0,112	0,036
РТ	0,327	0,171	0,123	0,436	0,199	0,235	0,177	0,034

Иными словами, девушки всех групп, кроме группы ФТ, рассматривают женщину-мать как счастливую, но не слишком успешную. Студентки-татарки считают женщину-мать и более счастливой, и не менее успешной по сравнению с деловой женщиной. Таким образом, русские девушки всех групп и работающие девушки-татарки связывают успех, прежде всего, с профессиональной самореализацией женщины, что наиболее отчетливо проявилось в группе ЮР, а счастье – с материнством. В целом представление о женщине-матери как счастливой согласуется с результатами исследования Е.Х. Валеевой. Однако и в ее исследовании выделяется группа девушек, связывающих счастье с хорошей работой, активной жизнью и профессиональной самореализацией [7].

Сравнение данных групп девушек, различающихся по национальности и уровню образования, на основе U-критерия Манна-Уитни позволило уточнить отмеченные факты (табл.2). Существенные различия выявлены по показателям М/Ус (девушки-татарки выше оценивают успешность женщины-матери по сравнению с русскими девушками), Д/Сч (русские девушки в большей степени склонны считать деловую женщину счастливой) и Я/Д (русские девушки в большей степени идентифицируют себя с образом деловой женщины). При сравнении групп студенток значимое различие выявлено, кроме того, по показателю оценки женщины-матери как счастливой.

Иная ситуация наблюдается при сравнении объединенных групп девушек – студенток и работающих. Различия здесь установлены по всем показателям, за исключением показателя Я/Д: студентки обеих национальностей выше оценивают и женщину-мать, и деловую женщину как счастливую и успешную, и в большей степени идентифицируют себя с образом женщины-матери. Интересен зафиксированный в исследовании факт связи показателя Я/М с показателем Я/Сч: чем в большей степени девушка считает себя счастливой, тем выше степень ее идентификации с образом женщины-матери (значения коэффициентов корреляции Спирмена для показателей Я/М и Я/Сч – 0,581, 0,670, 0,592 и 0,658

в группах ЮР, ФТ, РР и РТ, соответственно, $p \leq 0,01$). Статистически значимые различия показателей Я/М и Я/Д установлены только в группе РР, в которой показатель идентификации с образом женщины-матери оказался существенно ниже, чем показатель идентификации с образом деловой женщины (впрочем, также достаточно низким – 0, 394).

Таблица 2 – Значения U-критерия для изучаемых показателей

Сравниваемые группы	Сравниваемые показатели					
	М/Сч	М/Ус	Д/Сч	Д/Ус	Я/М	Я/Д
Работающие русские девушки / работающие татарки	183,5	116,5	170,5	164,0	205,0	91,5*
Русские девушки / девушки-татарки	483,0	391,5*	433,0*	516,0	694,0	378,5**
Студентки русские / студентки-татарки	79,0**	62,0**	67,5**	221,5	211,5	83,0*
Студентки / работающие девушки	409,0**	398,0**	403,0**	412,0**	436,5*	586,5
Студентки русские / работающие русские девушки	121,0**	203,0	126,0**	118,5**	123,5**	188,0
Студентки-татарки / работающие татарки	39,0**	33,0**	37,5**	46,0**	51,0*	87,0

** - $p \leq 0,01$; * - $p \leq 0,05$

Качественный анализ обнаруживает отчетливое инвариантное ядро представлений о женщине-матери во всех группах. 80% всех девушек выделили такие качества женщины-матери: есть семья, любит детей, счастливая, умеет любить, надежная, теплая, чуткая, терпеливая, ответственная. Одновременно мы выделили те характеристики женщины-матери, которые хотя бы в одной группе отметили не менее 50% девушек. В результате в обобщенный список вошло 38 определений. Корреляционный анализ зафиксировал значимые коэффициенты корреляции Спирмена между списками выделенных качеств женщины-матери в группах РР и РТ (0,555), ФТ и ЮР (0,499), что подтверждается значениями U-критерия: 558,0 для ФТ и РТ, $p \leq 0,05$ и 496,5 для ЮР и РР, $p \leq 0,01$. Качественный анализ позволил выявить характеристики, получившие наибольшие значения разности рангов в группах студенток и работающих девушек. Таковыми оказались: обеспечена, социально ориентирована, удовлетворена жизнью, образованная, не надеется только на себя, самореализованная. Эти характеристики имеют более высокий ранг в группах ФТ и ЮР. (Однако, если признак «самореализованная» отметили 65% девушек группы ФТ, то в группе ЮР – только 25%). Различия содержательного компонента представлений о женщине-матери оказались связанными, таким образом, более всего с социально-экономическими характеристиками. В поисках объяснения мы вновь обратились к показателю М/СЧ, значения которого существенно различаются в группах студенток и работающих девушек. Детство девушек, принявших участие в нашем исследовании, совпало с глубокими и для многих болезненными преобразованиями в стране в 90-х годах XX века. Мы полагаем, что полученный результат связан, прежде всего, с тем, как родительская семья девушки и ближайшее окружение справлялись со сложной жизненной ситуацией (инструкция предлагала вспомнить конкретную настоящую женщину-мать), что и нашло отражение в содержательных особенностях соответствующего представления.

В образе деловой женщины девушки всех групп выделили такие качества, как: умная, уверенная, образованная, целеустремленная, богатая, самореализованная, умеет планировать жизнь, организованная, серьезная, обидчивая и независимая. Низкие ранги во всех группах отмечаются у таких качеств, как: вызывает доверие (ранг 33) и надежная (35,5). Признак «есть семья» вошел в обобщенный список с рангом 29, однако в списке группы ЮР у него значительно более высокий ранг: 18,5. Существенные различия выявлены только между списками характеристик деловой женщины группы

ЮР и остальных групп. Качественный анализ показал, что различия эти связаны с такими характеристиками, как: полноценная, есть семья, обаятельная, интересная, привлекательная, женственная, – которые с более высокими рангами вошли в список русских студенток. В остальных группах «портрет» деловой женщины более «холодный», с более высокими рангами появляются такие характеристики, как авторитарная, расчетливая и эгоистичная. В группах ЮР и ФТ зафиксированы самые высокие коэффициенты корреляции между списками характеристик женщины-матери и деловой женщины: 0,48 и 0,383. Иными словами, для девушек этих групп нет сколько-нибудь серьезных различий в качествах женщины-матери и деловой женщины и, значит, субъективно нет препятствий для совмещения этих ролей, что подтверждается и уже отмеченным отсутствием значимых различий между показателями Я/М и Я/Д.

Результаты методики КИСС подтверждают наше предположение о большей привлекательности образа женщины-матери для девушек-татарок (табл.3). В свою очередь, образ деловой женщины более привлекателен для русских девушек. Если русские девушки выше оценивают себя как деловую женщину, то девушки-татарки в большей степени — как мать, что наиболее ярко проявилось в группе ФТ (табл.3).

Таблица 3 – Средние значения показателей методики КИСС

Группы	Показатели			
	Привлекательность образа матери	Привлекательность образа деловой женщины	Я как мать	Я как деловая женщина
ЮР	0,306	0,489	0,201	0,524
РР	0,316	0,378	0,274	0,336
ФТ	0,456	0,315	0,609	0,414
РТ	0,488	0,284	0,382	0,243

Анализ показателей идентификации девушек, русских и татарок, с образом женщины-матери в двух методиках обнаруживает: результаты первой методики различий по этому показателю не фиксируют, а по результатам методики КИСС девушки-татарки существенно выше оценивают себя как мать. Однако этот факт противоречием является только на первый взгляд. В результатах первой методики показатель идентификации определяется содержательными характеристиками женщины, которая уже состоялась как мать, а в методике КИСС — целостным переживанием себя как соответствующей образу матери, то есть аффективным компонентом. Полагаем, что данные методики КИСС можно в определенной степени рассматривать как показатель субъективной готовности девушки быть хорошей матерью.

Подводя итоги, мы можем констатировать, что полученные результаты свидетельствуют как об особенностях представлений о женщине-матери и деловой женщине, связанных с национальной принадлежностью девушек, так и об особенностях, связанных с уровнем образования и, по-видимому, социальным статусом.

Национально обусловленные различия представлений о женщине-матери и деловой женщине отчетливо проявились в оценочном и аффективном компонентах. Девушки-татарки существенно выше оценивают степень успешности женщины-матери, и ее образ для них более привлекателен, чем для русских девушек. Русские девушки – и студентки, и работающие, более успешной считают деловую женщину, и ее образ для них более привлекателен как в сравнении с привлекательностью образа женщины-матери, так и в сравнении с привлекательностью образа деловой женщины для девушек-татарок. Наиболее ярко связанные с национальной принадлежностью различия в оценочном компоненте представлений о женщине проявились в группах студенток. Русские студентки оценивают деловую женщину и как более успешную, и не менее счастливую по сравнению

с женщиной-матерью, в то время как студентки-татарки считают, что женщина-мать более счастлива, чем деловая женщина, и так же успешна. Заметим, что в исследовании О.В. Митиной и В.Ф. Петренко связь представления о счастье с профессиональной деятельностью обнаружена у американских женщин, в то время как для россиянок более характерной оказалась установка на счастье в семье [10]. Наши результаты дают основания говорить о том, что и среди российских девушек с высоким образовательным потенциалом, в нашем случае русских по национальности, распространяется представление о возможности быть счастливой, реализуя себя в профессиональной деятельности.

Различия содержательного компонента представлений о женщине-матери оказались связанными с уровнем образования и, как представляется, социальным статусом девушек. Для девушек-студенток женщина-мать не только полноценная, имеющая семью и любящая детей, но и социально ориентирована, обеспечена, удовлетворена жизнью, имеет образование, не надеется только на себя, самореализованная. Интересен результат русских студенток: вполне патриархальное представление о материнстве: семья и защищенность (женщина-мать обеспечена и не надеется только на себя), – сосуществует у них с привлекательностью образа независимой деловой женщины, которая и успешна, и счастлива одновременно. По-видимому, такое сочетание может быть характерно для многих российских девушек, ориентированных на индивидуальный успех, но сохраняющих ценность материнства.

Тем не менее, особенности содержательного компонента представлений о деловой женщине в группе студенток-юристов в сочетании с высокими показателями привлекательности образа деловой женщины и идентификации с деловой женщиной в обеих методиках в этой же группе подтверждают уже высказанное выше предположение о том, что для многих русских девушек юношеского возраста с высоким уровнем образования самореализация и успех в профессиональной сфере, по-видимому, более привлекательны, чем счастье материнства. Однако соединение привлекательности профессиональной самореализации с отмеченным выше патриархальным представлением о материнстве может стать источником внутреннего конфликта профессионально состоявшейся женщины в более старшем возрасте, что и обнаруживается в ряде современных исследований [напр.11].

Наши результаты, таким образом, позволяют сделать общий вывод о том, что для девушек-татарок независимо от уровня образования материнство является приоритетным, с ним связывается представление и о счастье, и об успехе женщины. Русские девушки-студентки связывают счастье женщины в равной степени и с материнством, и с профессиональной самореализацией, а успех – практически только с профессиональной сферой. Можно предполагать, что задача координации материнской и профессиональной сфер самореализации будет многими русскими девушками с высшим образованием решаться в пользу последней. Заметим кстати, что, отвечая на вопросы анкеты, 76% русских девушек отметили, что не иметь ребенка в 30 лет нормально, в

то время как большинство девушек-татарок (53,5%) утверждали, что это плохо.

Работающие девушки обеих национальностей имеют между собой много общего. В целом у работающих девушек мы констатируем неблагоприятный эмоциональный фон: они не замужем, но счастье женщины в одинаковой степени связывают с материнством, хотя и оценивают степень «счаستگی» женщины-матери не так оптимистично, как студентки. Объединяющие их низкие образовательный капитал и социальный статус сглаживают, по-видимому, различия, связанные с национальной принадлежностью, и в первую очередь это проявилось в низких показателях идентификации со счастливой женщиной.

Девушки с низкими значениями показателя идентификации со счастливой женщиной были во всех группах. Предварительный анализ индивидуальных данных позволяет высказать предположение о связи этого показателя с отношением девушки и к материнству, и к возможности профессиональной самореализации, и, помимо этого, с самооценкой как базовым образованием идентичности. Изучение этого вопроса открывает, по нашему мнению, возможность более глубокого понимания различных вариантов полоролевой идентичности современных женщин.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 1991. №4. С.47–82.
2. Эриксон Э. Идентичность и кризис: пер. с англ./ Э. Эриксон. М.: «Прогресс», 1996. 344с.
3. Schiedel D. G., Marsia J. E. Ego identity, intimacy, sex role orientation, and gender // Development Psychology. 1985. Vol.21. No.1. P.149–160.
4. Клецина И.С. От психологии пола — к гендерным исследованиям в психологии // Вопросы психологии. 2003. №3. С.61–78.
5. Котлова Т.Б., Рябова Т.Б. Библиографический обзор исследований по проблемам гендерных стереотипов // Женщина в российском обществе. 2002. №1. С.25–33.
6. Касьмова С. Традиции многодетного материнства у таджиков в контексте гендера и времени // Вестник Евразии. 2006. №4. С.63–84.
7. Валеева Е.Х. Отношение девушки к себе как к будущей матери // Стандарты и мониторинг образования. 2006. №2. С.45–54.
8. Юферева Т. И. Образы мужчин и женщин в сознании подростков // Вопросы психологии. 1985. №3. С.84–90.
9. Брагина Е.А. Сравнительный анализ представлений о материнстве незамужних девушек — работающих и выпускниц вуза: национально-этнический аспект // Вестник Ульяновского государственного педагогического университета. 2011. Вып.7. С.80–88.
10. Митина О.В., Петренко В.Ф. Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения (в России и США) // Вопросы психологии. 2000. №1. С.68–86.
11. Алешина Ю.Е., Лекторская Е.В. Ролевой конфликт работающих женщин // Вопросы психологии. 1989. №5. С. 80–88.

19-22 YEAR OLD RUSSIAN AND TATAR GIRLS CONCEPTIONS ABOUT WOMAN

© 2014

E.A. Bragina, candidate of psychological science, associate professor of the chair “Psychology”
I.A. Semenova, candidate of psychological science, associate professor of the chair “Psychology”
Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk (Russia)

Annotation: The article deals with the analysis of content, evaluation and affective components of conceptions about woman as a mother and woman as a professional of 19-22 years Russian and Tatar girls in connection with their ethnic origin and educational level.

Keywords: conceptions about woman as a mother and about woman as a professional; content, evaluation and affective components; ethnic differences; level of education.

УДК 37.035.6

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ
КАБАРДИНСКОГО И ОСЕТИНСКОГО НАРОДОВ

© 2014

А.Х. Броев, соискатель межфакультетской кафедры педагогики и психологии
С.Р. Чеджемов, доктор педагогических наук, профессор межфакультетской кафедры
педагогики и психологии

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

Аннотация: В статье отражены современные политико-правовые реалии Российской Федерации, которые требуют качественного улучшения воспитательной системы с опорой на накопленный педагогический опыт и традиции прошлых поколений народов Северного Кавказа в целом, и, кабардинского и осетинского в частности.

Ключевые слова: история педагогики, воспитание подрастающего поколения, педагогический опыт прошлых поколений, история образования и воспитания.

Одна из важнейших задач, стоящих перед государством и обществом – это воспитание подрастающего поколения. Чтобы сохранить себя как вид на Земле, уже первобытные люди были заинтересованы в том, чтобы передать молодому поколению накопленный опыт добычи пищи, защиты от непогоды, опыт охоты, сооружения жилищ и т. д. Эти первоначальные виды обучения и воспитания, когда ребенок овладевал знаниями, умениями и навыками в процессе совместной деятельности с взрослыми, подражая им. Новое поколение, восприняв опыт предков, использовало его, добавляя при этом в него что-то новое, более совершенное. Так постепенно, от поколения к поколению формировалась народная культура.

Проблема гармоничного воспитания личности конкретизируется в тексте преамбулы Конституции Российской Федерации, где говорится «Мы, многонациональный народ Российской Федерации, соединенные общей судьбой на своей земле, утверждая права и свободы человека, гражданский мир и согласие, сохраняя исторически сложившееся государственное единство, исходя из общепризнанных принципов равноправия и самоопределения народов, чтя память предков, передавших нам любовь и уважение к Отечеству, веру в добро и справедливость, возрождая суверенную государственность России и утверждая незыблемость ее демократической основы, стремясь обеспечить благополучие и процветание России, исходя из ответственности за свою Родину перед нынешним и будущими поколениями, народы нашей страны» [1].

Качественное улучшение процесса воспитания зависит от политической культуры у широких народных масс. Главной задачей системы образования является достижение такого уровня политической культуры общества, когда гражданская позиция станет неотъемлемой частью культуры и, в особенности, в молодежной среде. Сделать это можно и должно усилиями педагогов различных категорий, но основная тяжесть ответственности ложится на плечи работников средней и высшей школы.

История образования и воспитания современной России, как многонационального и поликонфессионального государства, насчитывает столетия и важнейшим ее аспектом является система патриотического воспитания, без чего невозможно воспитание гармонично развитой личности. В 2012 году Россия торжественно отмечала 1150-летие своей государственности и можно без преувеличения сказать, что все это время накапливался позитивный опыт и формировалась уникальная по своей сути система патриотического воспитания сплотившая воедино свыше ста различных наций и народностей в единое государство разбившее, казалось бы, непобедимые армии Наполеона и Гитлера.

Политико-правовые реалии Российской Федерации сегодня требуют качественного улучшения воспитательной системы с опорой на накопленный опыт и традиции. Как образно подметил Президент РФ В.В. Путин, в современном мире котел барахлит и ча-

дит так называемый западный плавильный, в то время как Россия возникла и веками развивалась как многонациональное государство, в котором постоянно шел процесс взаимного привыкания, взаимного проникновения, смешивания народов сотен этносов, живущих на своей земле вместе и рядом с русскими. Освоение огромных территорий, наполнявшее всю историю России, было совместным делом многих народов» [7].

Проблема связи патриотического и физического воспитания возникла еще в начале XIX века, и в наши дни не только не утратила своего значения, но, и приобретает новое звучание в связи с проявлением таких явлений в обыденной жизни большинства городов Европы и Америки, как космополитизм и гиподинамия. В условиях проявления межэтнической социальной напряженности, роста криминальных проявлений в обществе наметилось стремление человечества, в особенности его педагогической части организовать систему патриотического воспитания, что невозможно без воспитания здорового человека. Имея здоровый дух в здоровом теле, человек сможет дать адекватный ответ вызовам современности, в том числе и в духовно-нравственной сфере.

Нынешняя межконфессиональная напряженность, международный терроризм, небывалый рост преступности подрывают моральные и нравственные устои мира и человеколюбия. Противоправная и антисоциальная деятельность отдельных групп населения нашей страны усугубилась в 90-е годы XX столетия в условиях так называемой перестройки, приведшей СССР и его народы к духовно-нравственному кризису, породившему негативные явления в системе образования и воспитания. Наметился порочный и замкнутый круг взаимообусловленности процессов роста социальной напряженности и экономического кризиса. Значительная часть молодежи Северного Кавказа, столетиями формировавшаяся на патриотических традициях, способствующих приобщению подрастающего поколения с раннего детства к основам физического, духовного, нравственного совершенства, оказалась вне благотворного влияния семьи и школы.

В деле поиска эффективных средств образования особая роль принадлежит творческому использованию педагогического опыта прошлых поколений, всего того позитивного, что было накоплено историей педагогики и образования различных народов, составляющих полиэтничное пространство Российской Федерации, в том числе народов Осетии и Кабардино-Балкарии. Историко-культурные наработки, создаваемые веками, все еще не стали предметом серьезных исследований. Сама жизнь обуславливает необходимость обретения нравственно-духовных ценностей прошлого. Это положение дел в полной мере относится к педагогической мысли осетинского и кабардинского народов.

Не раз высказывались справедливые мнения (Е.А. Норченко) по поводу того, что «опыт взаимодействия царской России с северокавказскими самобытными обществами будет весьма полезным для реализации

современных проектов по модернизации северокавказского края» [3, с. 16].

В сокровищнице гуманитарной мысли народов Северного Кавказа особое место принадлежит творческому наследию Ш.Б. Ногмова. Общеизвестно, что Шора Бекмурзович Ногмов, выдающийся кабардинский просветитель, и фактически, основоположник российского патриотического воспитания своего народа. Писатель, ученый и педагог, он сумел подметить и выразить истинные гуманистические черты народной педагогики (1794-1844). Выходец из уважаемой абадзехской семьи, он успешно окончил мусульманскую религиозную школу «Эндерийское медресе» и стал муллой в родовом ауле, близ Пятигорска. В качестве переводчика стал сотрудничать с представителями русского правительства в Кабарде. Помимо переводчика, был еще писарем полевой канцелярии 1-го Волжского казачьего полка. За усердие в службе был произведен в чин корнета лейб-гвардии Кавказско-горского полускадрона в Петербурге, служил поручиком Отдельного Кавказского корпуса в Тифлисе. После выхода в отставку преподавал по собственной методике в им же организованной школе аманатов в Нальчике, сотрудничал с академиком А. Шегреном.

Перу Ногмова принадлежит ряд научных и методических произведений, изданных, в основном, после его смерти. Это «Начальные правила адыгейской грамматики», написанное в 1840 году, «История адыгейского народа, составленная по преданиям информаторов-кабардинцев». «Черкесские предания» и многие другие. Являясь, по сути, первым кабардинским русскоязычным ученым-энциклопедистом, он явил миру собственный исследовательский почерк, благодаря которому читательская аудитория России ознакомилась с народной педагогией кабардинцев. Этому, отчасти способствовала его образовательно-воспитательная деятельность в школе аманатов.

Так, например, во Владикавказе (с 1784 по 1860 гг. еще крепости) и Нальчике действовало важнейшее просветительское учреждение. Оно не носило название школы или иного образовательного учреждения, а именовалось «Домом для аманатов». «Аманаты в переводе с арабского языка означают заложники. Действительно в крепости содержались заложники – представители народов Северного Кавказа, но появление «*маленьких аманатов*» во Владикавказе явление политико-педагогическое. Сущность этого явления характеризуется не столько политико-правовыми, сколько просветительно-педагогическими и воспитательными характеристиками [6, с. 147].

Их пребывание в крепостях, помимо всего прочего, давало детям горской аристократии возможность получить российское обучение и воспитание. Никаких репрессивных мер в отношении детей-аманатов за всю историю существования дома для аманатов нами среди архивных источников выявлено не было.

Одно из первых упоминаний об аманатах мы находим в вышедшей в 1827 году книге Н. Нефедьева «Поездка на Кавказ и в Грузию в 1827 году». Автор не только отмечает наличие во Владикавказе дома для аманатов, (Думается, что в данном случае речь идет не о доме, как таковом, а о системе зданий Прим. С.Ч.) но и подчеркивает то обстоятельство, что аманаты гуляют по центральной аллее крепости, заменяющей бульвар [2, с. 86].

Есть сообщения об аманатах и в произведении А.С. Пушкина «Путешествие в Арзрум», впервые опубликованном в 1836 году. Александр Сергеевич пишет о том, что «в крепости видел черкесских аманатов – резвых и красивых мальчиков. Они поминутно проказят и бегают из крепости. Вероятно, что аманаты, выпущенные на волю, не жалеют о своем пребывании во Владикавказе» [4, с. 226].

В действительности, «школа аманатства» являлась

одним из важнейших средств приобщения северокавказских народов к русской государственности и гражданской ответственности.

Профессор С.Р. Чеджемов вполне справедливо интерпретировал опыт работы подобных школ на Кавказе, отмечая, что школы аманатов в XIX веке по существу были важнейшими образовательными учреждениями [6, с. 102].

Правосознание народов Северного Кавказа и, в частности осетин, нашло свое выражение в политико-правовой мысли осетинского народа. Видный ее представитель К.Л. Хетагуров (1859 – 1906) в своих произведениях уделял большое внимание вопросам взаимодействия северокавказских обществ в деле борьбы с противоправным поведением. Анализируя некоторые действия центральных властей, он отмечал, что они шли вразрез с общим стремлением налаживания мирной гражданской жизни в крае.

«Представители осетинской интеллигенции с возмущением восприняли решение администрации Терской области, запретившей своим постановлением от 15 марта 1891 года туземцам одной национальности проживать в районах поселения русских и туземцев другой народности» [2]. Это решение явилось наглядным выражением политики на разделение народов, сохранение их национальной обособленности, сеяния недоверия и вражды между ними. Оно консервировало и укрепляло национальную замкнутость кавказских народов, искусственно разделяя и противопоставляя их друг другу, а горские народы – русскому. С горечью писал К.Л. Хетагуров о действиях администрации края, отрицающих возможность у коренных народов «...видеть и непосредственно наблюдать русскую гражданственность, и жизнь, а также деятельность культурных людей, слышать русскую речь, работать рука об руку с русским пионером и малопомалу ассимилироваться» [4, с. 103].

В данном случае К.Л. Хетагуров под ассимиляцией подразумевал приобщение осетинского народа к российской государственности. Во взаимоотношениях северокавказских народов друг с другом и с русским народом, в том числе с казачеством, большую позитивную роль сыграли такие доюридические феномены, как институты аталычества, побратимства и куначества. В условиях присоединения Северного Кавказа к России институт аталычества фактически вобрал в себя институт аманатства.

Подытоживая вышесказанное, следует отметить, что модернизация российского государства, формирование гражданского общества, гармоничное воспитание и развитие подрастающего поколения являются ведущими направлениями успешного поступательного развития России как великой державы, а ее тщательно выверенная образовательная политика, с учетом историко-педагогического наследия, является одним из условий этого.

Как показал анализ традиционной культуры воспитания, опыт народного воспитания у всех этносов, наций и народов очень богат и разнообразен, но характеризуется почти одинаковыми требованиями к качествам формируемой личности и системе средств ее воспитания и обучения. Он представляет собой своеобразную (общую для всего человечества) народную мудрость, систему общечеловеческих ценностей, проверенных тысячелетиями. Но это не означает, что надо использовать весь арсенал народных средств и факторов воспитания без изменений и критической оценки. Необходимо брать те из них, которые эффективны сегодня и соотносятся с нашими представлениями о гуманизме и общечеловеческих ценностях.

Таким образом, в общей сокровищнице педагогических знаний произведения просветителей северокавказских народов занимают достойное место. Их идеи о необходимости интеграции усилий национальных обществ и органов российского государства в деле воспитания гармонично развитой личности не потеряли своей

актуальности и сегодня, ибо из них можно почерпнуть сведения, которые и могут пригодиться в современном непростом деле воспитания будущего поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конституция РФ. М., 1993. Преамбула.
2. Нефедьев Н. Поездка на Кавказ в 1827 году. М., 1829. – 328 с.
3. Норченко Е.А. Модернизация Северного Кавказа в 50-е годы XIX века. автореф. дис. ... канд. ист. наук.

Владикавказ, 2013. – 21 с.

4. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений в 10 т. Т.6. М., 1949. – 656 с.
5. Хетагуров К.Л. Церковно-приходские школы в Осетии. Собр. соч. в 5-и томах. М.: АН СССР, 1959-1960. Т.4. – 126 с.
6. Чеджемов С. Р. Развитие государственно-правовых отношений и правовой культуры на юге России. Монография. Владикавказ, СОИНСИ. 2012. – 348 с.
7. <http://www.putin2012.ru>

PROBLEMS OF EDUCATION OF THE PERSON IN TEACHING THOUGHT KABARDA AND OSSETIAN PEOPLE

© 2014

A.H. Broev, competitor of the department of inter-faculty of pedagogy and psychology
S.R. Chedzhemov, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of inter-faculty of pedagogy and psychology
North Ossetin State University named after K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: This paper presents contemporary political and legal realities of the Russian Federation, which require a qualitative improvement of the educational system, building on lessons teaching experience and traditions of past generations of the peoples of the North Caucasus as a whole, and Kabardian and Ossetians in particular.

Keywords: history of pedagogy, education of the younger generation, teaching experience of past generations, the history of education.

УДК 378. 371.134

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ

© 2014

В.Г. Бураева, ассистент кафедры информационных систем в экономике Северо-Кавказского горно-металлургического института, соискатель кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова Владикавказ (Россия)

Аннотация: В статье раскрывается сущность и содержание профессиональной мобильности студентов как педагогической категории; выдвигается предположение, что в основу формирования профессиональной мобильности будущих специалистов должны быть положены профессиональные компетенции, которые имеют большой диапазон действия, профессионально и психологически подготавливают специалиста к освоению новых профессий, обеспечивают готовность к требованиям в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мобильность, формирование профессиональной мобильности, подготовка студентов, профессиональная деятельность, личностные свойства, профессиональные качества специалиста.

В связи с происходящими сегодня процессами разрушения нравственных основ развития личности, ростом социальной нестабильности и дегуманизации общественной жизни в центре внимания оказались проблемы дезадаптации человека к изменившимся условиям жизни страны в целом: дисгармонии отношений человека и общества; воспитательной несостоятельности определенной части социальных институтов; низкого уровня культуры, жизнеспособности, воспитанности человека; низкой конкурентоспособности, низкого уровня профессионализма, образованности, и, соответственно, профессиональной мобильности молодых специалистов в сложившихся условиях. По мнению большинства ученых (М.П. Гурьянова [3], И.М. Ильинского [4, с. 51-58], А.И. Лактионовой, М.М. Плотнова, Д.И. Фельдштейн [10, с. 270-275] и др.), в условиях, когда государство ограничило свое участие в обеспечении базового уровня жизни населения, когда ответственность за свою судьбу полностью находится в руках самого человека, становится очевидным, что большей части людей, и прежде всего молодежи, не хватает психологической готовности жить и трудиться в соответствии с этим социальным укладом; инструментальных знаний, личностных качеств и способностей, позволяющих достойно выходить из необычных и сложных ситуаций, в которые их ставит жизнь; моральной устойчивости, оберегающей личность от деформаций и деградации в период неустоявшихся ценностей и социальной нестабильности.

Таким образом, актуальность обозначенной проблемы инициирована необходимостью разрешения существующего противоречия между активным употребле-

нием термина «*профессиональной мобильности*» в междисциплинарном пространстве фундаментальных наук, как показателе устойчивой жизнеспособности, мобильности и эффективности личности специалиста в определенной ситуации, и недостаточно изученными проявлениями этого феномена в реальном поведении человека, в конкретных социальных ситуациях.

Проблемы и перспективы формирования профессиональной мобильности частично рассматриваются в работах отечественных ученых: Н.А. Анисимовой, В.И. Байденко, Л.В. Горюновой, Л.С. Гребнева, Ю.И. Калиновского, В.Б. Касевича, Г.А. Лукичева, Т.И. Мясниковой, С.А. Смирнова, С.Л. Тимкина. Психолого-педагогические аспекты профессиональной мобильности раскрываются в работах М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, С.Е. Каплиной, Е.А. Никитиной, Н.Ф. Хорошко. Вопросы о роли и значении вузов в формировании профессиональной мобильности студентов отражены в исследованиях А.А. Архангельского, В.И. Жукова, Е.А. Князева, В.Л. Матросова, Г.А. Месяц, Т.А. Стефановской. Ученые отмечают, что при условии грамотного применения педагогических средств и технологий, эффективного использования потенциала образовательного процесса многие качества и свойства, составляющие основу профессиональной мобильности, получают мощный стимул развития.

Современная наука не определилась однозначно в отношении этого термина. Операционализация этого понятия в новых условиях происходит на фоне тех научных открытий и дискуссий, которые более всего характеризуют развитие чисто академических знаний.

Для определения и конкретизации понятия «*профессиональная мобильность студента*» необходимо провести анализ понятия, рассмотреть его составные компоненты, механизмы их взаимодействия и технологии эффективного формирования. Воспользуемся для этого научной и энциклопедической литературой (общей и специальной: педагогической, психологической), научными трудами (диссертациями, авторефератами, статьями), учебными и учебно-методическими пособиями.

Понятие «мобильность» для обозначения качеств личности, обеспечивающих быструю социальную и профессиональную адаптацию человека в обществе, было введено русским ученым, профессором Гарвардского университета П.А. Сорокиным в 1927 году. В его работах было дано развернутое описание данного понятия. Для обозначения перемещений, изменений внутри социального пространства П. А. Сорокин еще в конце 1920-х гг. использовал понятие «социальная мобильность», которое он трактовал как «любой переход индивида или социального объекта (ценности), т. е. всего того, что создано или модифицировано человеческой деятельностью, из одной социальной позиции в другую» [9, с. 57-59].

В российской науке под «мобильностью» понимается способность и готовность работников к изменению своего положения в системе занятости. В связи с этим выделяют различные виды мобильности: социальную, социокультурную, профессиональную и другие (Т.И. Мясникова, Ю.И. Калиновский, С.А. Кугель, Н. М. Таланчук и др.). Зарубежные ученые называют «мобильностью» любые перемещения работников на рынке труда (Ю. Вениге, Ж. Дедор, О. Дункан, С. Шоу).

Мобильность, на наш взгляд, является собирательным понятием и может рассматриваться как ключевое, наиболее точно отражающее особенности современного этапа развития человека и общества. Она рассматривается учеными и как социально важное качество личности (Ю.И. Калиновский) [5, с. 128], и как результат адаптационного процесса (Анисимова Н.А.) [1, с. 8-15], и как потребность в устойчивой личностной диспозиции (Т.И. Мясникова) [7], и как способность человека к быстрым действиям (Т.А. Стефановская), то есть носит многосторонний характер. Такая многосторонность данной категории, как отмечает Д.И. Фельдштейн, характеризуется тем, что человек может быть мобильным, если он обладает определенными личностными и профессиональными качествами, но его мобильность может проявляться только в деятельности, и говорить о степени и уровне мобильности человека следует только при условии ее реализации в деятельности [16, с. 270-275].

В педагогической науке делают попытки обоснования типа личности, соответствующего текущим общественным потребностям. При этом явный акцент делается на адаптационные свойства личности, прежде всего, приспособительные, что выражается, к примеру, в профориентационной работе по принципу «выбирай по выгоде» (себе, учебному заведению), – и крайне мало уделяется внимания на созидательные свойства личности: стремление улучшить собственную жизнь и жизнь вокруг себя посредством общественно – значимой деятельности; потребность в труде и т.п.

В энциклопедической литературе слово «мобильность» означает подвижность, способность к быстрому передвижению, действию [2]. Мобильность человека – это движение с целью разрешения ситуации затруднения, она не может проявляться без активного реагирования личности на жизненную ситуацию, но это сознательный выбор, направленный на рациональное изменение ситуации, статус-позиции, ориентации человека в обществе и способность личности организовать процесс изменения жизненного пути [6, с. 102-106]. При этом человек проявляет повышенную целенаправленную активность по оцениванию ситуации, соотносит со своими возможностями, ценностными ориентациями, мотивами и притязаниями и намечает стратегию деятельности,

самореализации, саморазвития, продвижения, проявив волевые качества. Следовательно, регулятором любого вида мобильности (профессиональной, социальной и др.) является оценка жизненной ситуации, умение смотреть на себя «под углом зрения внутренней логики деятельности и социальной среды».

Мобильность Т.И. Мясникова представляет как умение быстрой перестройки и корректировки своих действий в определенных ситуациях, умение быстро реагирования на происходящие изменения [7, с. 94]. О.А. Кондратенко мобильностью называет потребность, способность и готовность изменить создавшуюся ситуацию; она основывается на совокупности различных способов взаимоотношений между индивидом и обществом (профессиональной группой, социальным слоем) в постоянно меняющихся условиях. Мобильность зависит от уровня развития личности, от стремления активно воздействовать и преобразовывать объективную реальность [6, с. 102-105].

Е.Ю. Самоделкин определяет мобильность как «способность к быстрому, стремительному действию, результативной перестройке в новых условиях» [8, 60-62]. Ю.И. Калиновский понимает под мобильностью интегративное качество личности, характеризующее ее способность быстро менять свой статус или положение в социальной, культурной или профессиональной среде [5, с. 147].

Мобильность личности – средство преодоления жизненных трудностей, форма реакции человека на различные изменения, происходящие во внутренней и внешней среде. Исходя из такого понимания мобильности, Ю.А. Лукаш определяет ее как совокупность качеств, составленную из «внутренних» психофизиологических свойств личности и «внешних» социально-психологических качеств, связанных с поведением человека в структуре межличностных и организационно-управленческих отношений в коллективе.

Анализ понятия «мобильность» показал, что данная категория отражает подвижность и связанные с ней характеристики личности: повышенная целенаправленная активность, способность изменить ситуацию, умение быстрого реагирования на происходящие изменения и перестройки в новых условиях. Все эти личностные качества крайне необходимы будущим специалистам в современных социально-экономических условиях и должны формироваться в процессе профессиональной подготовки.

Профессиональная мобильность студента, рассматриваемая нами как способность быстро и качественно осваивать смежные виды профессиональной деятельности и готовность к эффективной адаптации к различным условиям на современном рынке труда, обеспечивает возможность оптимально результативной перестройки в новых условиях и достаточно высокую конкурентоспособность будущего специалиста.

В этой связи, актуализируются не просто мотивы, но и потребности в специальном изучении, осмыслении и создании условий формирования *профессиональной мобильности* студентов в контексте развития ресурсов и возможностей преодоления трудных жизненных ситуаций, принятия ответственных решений, поиска путей продуктивной жизни, реализации молодым человеком своих потребностей и целей, в том числе и в условиях социально-экономической депривации.

В различных научных областях психолого-педагогического направления наблюдается значительное расхождение во взглядах на сущность и содержание профессиональной мобильности [10-15].

Профессиональную мобильность специалиста в педагогическом контексте, по мнению Н.А. Анисимовой, следует рассматривать как интегративное качество личности, которое проявляется в ее социальной активности, требовательности к себе, настойчивости, оптимизме, профессиональной компетентности, конкурентоспособ-

ности, акмеологическом совершенствовании своих личностных потенциалов, стремлении к самореализации, саморазвитию, самообразованию и умении успешно менять собственную деятельность в соответствии с современными требованиями [1, с. 8-15].

Тщательный анализ вышеперечисленных подходов позволяет утверждать, что профессиональная мобильность выпускника характеризуется тремя уровнями: *высоким* (потенциально мобильные), *средним* (условно мобильные) и *низким* (потенциально немобильные), определяемыми с помощью ряда критериев, соответствующих компонентам профессиональной мобильности выпускника, и показателей, характеризующихся точностью, быстротой, активностью и креативностью принимаемых решений и выполняемых действий. Сама структура профессиональной мобильности выпускника включает *мотивационный, рефлексивный, когнитивный и деятельностный компоненты*, а процесс формирования профессиональной мобильности студентов осуществляется в условиях реализации в образовательном процессе структурно-функциональной модели, включающей следующие взаимосвязанные компоненты: *целевой*, определяющий направленность процесса на формирование готовности будущего специалиста к требованиям профессии, рынка труда и смене вида профессиональной деятельности; *содержательно-технологический*, раскрывающий профили подготовки, средства и формы развития профессиональной мобильности, обуславливающие содержание процесса подготовки; *оценочно-результативный*, обеспечивающий установление соответствия целей процесса результатам подготовки и устанавливающий градацию уровня профессиональной мобильности выпускника. Выделенные компоненты выполняют соответственно *прогностическую, развивающую и диагностическую функции*.

В качестве исходного теоретического положения методологии процесса подготовки студентов для работы в условиях современного рынка труда, на наш взгляд, выступает фундаментализация и гуманитаризация учебного процесса вуза, который предполагает системное и всеохватывающее обогащение содержания образования фундаментальными знаниями и методами творческого мышления, проявляющаяся в единстве научной, культурной и практической сфер современного информационного общества. Эта связь неизбежно должна быть отражена в моделях специалистов, учебных планах, программах, учебниках, содержании и организации учебного процесса, который обеспечивает расширение узкоспециализированных компетенций у студентов в процессе обучения в вузе, что создает широкие возможности для эффективной адаптации выпускника в будущей профессиональной деятельности. Только на этой основе высшая школа станет способной формировать высокие личностные качества выпускника, необходимые ему для плодотворной профессиональной деятельности в современных условиях.

Таким образом, *профессиональная мобильность* студента рассматривается нами как многоуровневое интегративное качество личности, включающее в себя: на профессиональном уровне – адаптивные свойства, творческую направленность личности; на личностном – духовно-ценностные ориентации, морально-нравственные установки взгляды и чувства; на индивидуальном – качественно своеобразное проявление потенциальных свойств мобильности и жизнеспособности, присущие каждому молодому человеку как уникальной личности.

В заключении отметим, что формирование устойчивой профессиональной мобильности студентов способствует развитию следующих личностных качеств: они социально компетентны и непринужденно чувствуют себя как в обществе сверстников, так и среди взрослых; их характеризуют как приветливых, умеющих расположить к себе и стремящихся учиться у старших; эти студенты уверены в себе и легче преодолевают непред-

виденные ситуации; их отличает независимость, они живут своим умом и, хотя прислушиваются к советам взрослых, не попадают при этом под их влияние; они обычно устанавливают несколько устойчивых, придающих им чувство безопасности и защищенности контактов с другими людьми – это могут быть отношения, как с однокурсниками, так и с преподавателями, родственниками, соседями и т.д.; они мотивированы на достижение успеха; такие студенты уверены, что могут добиться многого и изменить те условия, которые их окружают, в лучшую сторону.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимова Н.А. Содержание и особенность подготовки студентов вуза к проявлению профессиональной мобильности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – Челябинск: ЧГПУ, 2011. – № 7. – С. 8–15.
2. Большой толковый социологический словарь / сост. Д. Джерри, Дж. Джерри. – М.: Наука, 1999. Т. 2. – 588 с.
3. Гурьянова М.П. Воспитание жизнеспособной личности в условиях дисгармоничного социума // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 12-18.
4. Ильинский И.М. Основы концепции воспитания жизнеспособных поколений // Государство и дети: реальность России: материалы международной научно-практической конференции «Государство и дети: реальность России». М.: 1995. – С. 51-58.
5. Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2001. – 470 с.
6. Кондратенко О.А. Воспитание жизнеспособности студента вуза в условиях гуманизации образования // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6. – С. 102-105.
7. Мясникова Т.И. Развитие профессиональной мобильности в процессе профилизации подготовки будущих специалистов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010. – 192 с.
8. Самоделькин Е.Ю. Концептуальный подход к разработке и применению моделей педагогических ситуаций профессиональной мобильности студентов в образовательном процессе технического вуза // Высшее образование сегодня. 2012. – № 9. – С. 60 – 62.
9. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество: пер. с англ. – М.: Политиздат, 2002. – 543 с.
10. Фаина А.Г., Еремицкая И.А. Проектная деятельность как условие развития готовности к профессиональной мобильности студентов-психологов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 212-219.
11. Самиева О.Б., Сбитнева А.Н. Психолого-педагогические проблемы академической мобильности в современной системе образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 57-60.
12. Дубасенюк А.А. Акмеологическая концепция личностного и профессионального развития педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 22-27.
13. Малышевский О.В. Актуальные проблемы профессиональной подготовки инженеров-педагогов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 28-30.
14. Фирсова Т.А. Исследование мотивационных предпочтений и личностных особенностей студентов с различной профессиональной направленностью // Самарский научный вестник. 2013. № 2 (3). С. 58-61.
15. Хальзова В.М. Некоторые подходы к организации языковой подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в системе дополнительного профессионального образования // Балтийский гуманитарно-педагогический журнал. 2014. № 3 (18).

NATURE AND CONTENT PROFESSIONAL MOBILITY OF STUDENTS AS A PEDAGOGICAL CATEGORIES

© 2014

V.G. Buraeva, assistant of the department of Information systems in the economy of the North-Caucasian mining and metallurgical Institute, competitor of the department of pedagogy and psychology
North-Ossetian State University K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: The article deals with the nature and content of professional mobility of students as a pedagogical category; the speculation is that the basis for the formation of future occupational mobility specialists should be based on professional competence, which have a large range of activities, professionally and psychologically prepared to develop new specialist professions, provide readiness requirements in professional activities.

Keywords: mobility, the formation of professional mobility, training of students, professional activities, personal qualities, professional quality specialist.

УДК 316.6–1:316(045)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ МЕЖПОКОЛЕННОЙ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

© 2014

В.И. Веллева, преподаватель кафедры психологии
Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: При усвоении молодым поколением содержания ценностей старшего поколения происходит усваивание и противоречий между декларируемыми ценностями и индивидуальной иерархией ценностей. Тем самым проявляется специфика механизма преемственности, что проявляется также и в «двойном стандарте» поведения. Кроме того, наблюдаются значительные противоречия между поколениями в сфере индивидуальных ценностных предпочтений.

Ключевые слова: поколения, преемственность, ценностные аспекты взаимосвязи поколений, изменение системы ценностей в различных возрастных группах.

Среди основных процессов, которые свойственны массовому сознанию в ситуации трансформации общества, находятся изменения, происходящие в системе ценностей на поколенном уровне [1]. Анализ ценностных аспектов взаимосвязей и взаимоотношений поколений очень важен в условиях изменения системы ценностей, так как при изменении системы ценностей различных поколенных групп меняются и механизмы трансляции и усвоения культурно-исторических ценностей [2]. Проблематика поколения, смены поколений и межпоколенной трансляции ценностей, ценностных ориентаций, опыта занимает важное место в современном общественном сознании.

Известно, что смена поколений видится одним из наиболее существенных факторов более широких и глубоких общественных трансформаций, а с понятием нового, молодого поколения связывается вопрос о будущем общества [4].

Из проведенного литературного обзора можно отметить, что исследования, посвященные проблеме поколений, акцентируются на изучении взаимоотношений между старшим поколением и младшим, на влиянии родительского поколения на младшее поколение [7].

Старшее поколение - это родительское поколение относительно молодого поколения, имеющее определенный социальный статус в семейной и профессиональной сфере жизни и достаточно стойкую систему ценностей. Оно тяжело адаптируется в условиях происходящих трансформаций, несмотря на это, не сохраняет целостной традиционности.

Младшее поколение - это особая общность в возрасте до 25 лет. Оно находится в стадии становления, формирования системы ценностей, построения профессиональных и жизненных планов. Социальный статус молодого поколения определяется социальным статусом семьи, или характеризуется «будущим» социальным статусом [3].

С целью выявления ценностных предпочтений опрашиваемых поколений и для изучения свойств терминальных ценностей, а также для сравнения их со свойствами ценностной системы исследуемых поколений нами был проведен эксперимент с использованием опросника тер-

минальных ценностей И. Г. Сенина (ОТеЦ) [6]. В опросе участвовали студенты и их родители (или их заменяющие).

Опросник терминальных ценностей основывается на предположениях о том, что жизненные сферы, действующие в жизни каждого человека, выражаются в разной степени значимости, и в этих сферах осуществляются всякие желания и стремления человека. Перечень терминальных ценностей состоит из 8 пунктов:

- Собственный престиж – добиться признания обществом путем следования определенным социальным требованиям.

- Высокое финансовое состояние – определение материального благополучия главным смыслом жизни.

- Креативность – осуществлением творческих способностей изменять окружающую среду.

- Активные социальные контакты – построение благоприятных отношений в разных областях взаимодействия в социуме, расширение круга своих личностных связей, реализация своей социальной роли.

- Развитие себя – выявление собственных индивидуальных особенностей, непрерывное развитие знаний, умений и других личностных характеристик.

- Достижения – как основной фактор в решении жизненных задач.

- Духовное удовлетворение – управление морально-нравственными принципами и доминирование духовных потребностей над материальными.

- Сохранение собственной индивидуальности – превосходство своих мнений, взглядов, убеждений над общественными, сохранение собственной уникальности.

Жизнь человека в реальности многообразна. Каждый человек выполняет разные социальные роли, разные функции, несколько видов деятельности. И эти особенности осуществляются в определенных жизненных сферах. Таким образом, помимо определения значимости терминальных ценностей указывался и уровень значимости следующих сфер жизни:

- а) профессиональной жизни;
- б) обучения и образования;
- в) семейной жизни;

- г) общественной жизни;
- д) увлечений.

Конструкция методики ОТеЦ дает возможность определить:

1. преобладание какой-либо терминальной ценности;
2. значимость какой-либо жизненной сферы;
3. определение значимой жизненной сферы для осуществления доминирующей терминальной ценности.

Следовательно, структура методики ОТеЦ позволяет анализировать полученные данные, как в отношении значимости каждой терминальной ценности и значимости жизненной сферы, так и в отношении значимости каждой из терминальных ценностей в каждой жизненной сфере. Кроме того, позволяет отследить такое свойство ценностных ориентаций, как иерархичность.

Обработка результатов проводилась с помощью ключа, в котором указываются номера ответов. Сумма ответов дает шкальную оценку, в соответствии с которой определялась значимость терминальных ценностей и жизненных сфер.

«Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина (ОТеЦ) позволил, наряду с выявлением значимости терминальных ценностей, выявить и уровень значимости основных жизненных сфер, а также определить выраженность каждой терминальной ценности в жизненных сферах исследуемых поколенных групп. Терминальные ценности – это убеждения человека в преимуществах жизненных целей по сравнению с другими целями. Они определяют смысл жизни человека, указывают, что для него особенно важно, значимо и ценно.

Именно терминальные ценности соотносятся с так называемыми смыслообразующими мотивами. Жизненные сферы, представленные в жизни человека, обладают для людей разной степенью значимости, в каждой из которых осуществляются различные желания и стремления человека. На основании данных первичной обработки результатов методики ОТеЦ была выявлена ранговая структура терминальных ценностей и жизненных сфер исследуемых нами поколенных групп, выявлены их приоритетные жизненные сферы. Отметим, что интерпретации подверглись показатели, выходящие за пределы диапазона от 4 до 7 стенов, так как все показатели, находящиеся в этом диапазоне, можно считать близкими к среднему значению (рис 1).

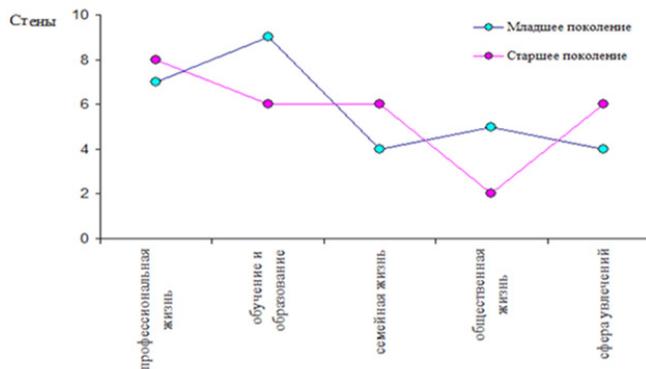


Рис. 1. Значимость жизненных сфер у представителей двух поколений

Анализ выраженности жизненных сфер у молодой поколенной группы выявил значимость сферы обучения и образования. Это объясняется основными задачами, которые стоят перед каждой отдельной личностью в период приобретения профессии. Эта значимость определяется и характером ведущей учебной деятельности студенческой молодежи. Ярко выраженной жизненной сферой для старшего поколения является сфера профессиональной жизни и сфера семейной жизни. Это говорит о приоритетности в жизни старшей поколенной группы профессиональной деятельности, которая является ос-

новным видом деятельности и главным ее содержанием. Представители этой поколенной группы, преодолев кризис утраты профессиональной деятельности, связывают свои жизненные интересы с интересами членов своей семьи. Это говорит о высокой значимости для людей старшей поколенной группы всего связанного с жизнью семьи.

Представители старшего поколения тратят много времени и энергии на решение своих семейных проблем, так как они считают, что семейное благополучие является главным в жизни. Любопытно, что малозначимой сферой для этого поколения является сфера общественной жизни. Такая особенность может отчасти объяснять низкую социальную активность нашего населения, большую часть которого составляют представители старшего поколения. Можно отметить, что приоритет той или иной жизненной сферы для каждого поколения определяется возрастными особенностями и характером ведущей деятельности.

Анализ значений терминальных ценностей студенческой молодежи показал, что наибольшую выраженность имеет ценность «высокое материальное положение». Эта ценность связана, как нами было отмечено, с высокой степенью значимости сферы обучения и образования (рис.2).

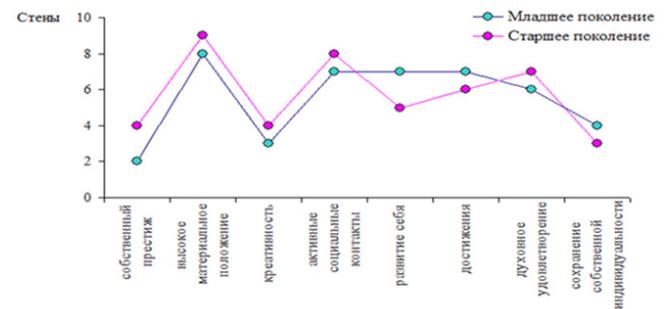


Рис. 2. Выраженность терминальных ценностей у представителей двух поколенных групп

Поэтому высокое материальное состояние отражается в желании иметь такой уровень образования, который способен будет гарантировать достаточную зарплату и другие материальные блага.

При этом стремление молодого поколения к повышению уровня своего материального благосостояния объясняется тем, что молодежь считает его условием жизненного благополучия. Ценность «собственный престиж» является для младшего поколения незначимой. Достижение материального достатка, таким образом, младшее поколение не связывает со стремлением добиться в обществе признания через выполнение социально одобряемой работы.

Значимой для старшего поколения, также, как и для младшей поколенной группы, является ценность «высокое материальное положение» и «активные социальные контакты».

Высокий уровень финансового достатка выражается в желании приобрести работу, приносящую высокую зарплату и другие финансовые доходы. По этой причине люди, относящиеся к этой поколенной группе, могут поменять свою специальность, если нет достаточного уровня материального благосостояния.

С другой стороны, уровень материального достатка является основой развития чувства собственной значимости.

Для старшего поколения также важной считается ценность «активные социальные контакты». В сфере профессиональной жизни эта ценность проявляется в желании к коллегиальности в работе, построении благоприятных взаимоотношений с сослуживцами, в предпочтении благоприятной социальной и психологической

атмосферы в коллективе и доверительных отношений, взаимопомощи между коллегами.

Также, как и среди двух других поколенных групп младших по отношению к старшей поколенной группе, для старшего поколения ценным считается «высокое материальное положение», понимаемое как условие жизненного благополучия.

Ценность «высокое материальное положение», выраженная в сфере семейной жизни, определяется достижением высокого уровня материального достатка своей семьи.

При этом для старшей поколенной группы значимым считается ценность «духовное удовлетворение», для морального удовлетворения во всех сферах жизни, однако особую значимость для представителей этой поколенной группы имеет глубокое взаимопонимание с членами семьи, духовная близость с ними. Представители этой поколенной группы в супружестве больше всего склонны ценить любовь и поэтому считают ее основным фактором семейного счастья. Наименьший вес значимости имеет ценность «креативность». Представители старшего поколения ценят размеренный стиль жизни и тяжело воспринимают его перемены.

Обобщая результаты исследования, можно отметить, что у каждого отдельного поколения выявлена взаимосвязь терминальных ценностей с доминирующими жизненными сферами, главным условием выбора которых является ведущая деятельность. У студенческой молодежи ведущей деятельностью является учебная деятельность, старшая поколенная группа в качестве ведущего вида деятельности имеет профессиональную деятельность. Для старшего поколения главной сферой жизни становится семья.

Полученные данные относительно рассматриваемых нами поколений позволяют заключить, что при определенном отличии предпочитаемых терминальных ценностей значимость ранга ценности «высокое материальное положение» у поколенных групп довольно близка. Отличие состоит лишь в проявлении ее в различных жизненных сферах. Так, например, младшая поколенная группа выражает значимость ценности «высокое материальное положение» в сфере обучения и образования, а старшая поколенная группа – в семейной и в профессиональной сферах. Важность ценности «высокое материальное положение» вполне объяснима ценностной значимостью недостающего, т.е. потребности индивида исходят из социально-экономического благосостояния: большую субъективность приобретает обычно то, чего сравнительно не хватает.

Вполне очевидно, что механизм преемственности системы ценностных ориентаций не может быть сведен лишь к пассивному принятию ценностных норм предшествующих поколений.

Ценности, принимаемые в процессе интериоризации, преломляются сквозь призму социально - экономического состояния, группового сознания близкого социального окружения индивида.

Отсюда – происходит процесс переосмысления и трансформации ценностного поля, сложившегося в период интериоризации. В результате осуществляется перевод ценностной информации на индивидуальный лад. Таким образом, значимость конкретной ценности может быть не одинаковой для членов разных поколенных групп.

Обращаясь к механизму межпоколенной преемственности, можно утверждать, что здесь наблюдается такой его этап, как передача старшими поколениями культурных достижений, и принятие младшим поколением общепринятых мер и правил старших поколений. Особенным в процессе преемственности является не только процесс усвоения ценностей предшествующих поколений, но и факт отбора. Каждое поколение пересматривает ценности старших поколений. В итоге математического анализа было обнаружено, что тер-

минальные ценности в выделенных поколенных парах показывают статистически значимую высокую степень тесноты связи при $p < 0,06$.

Это говорит о том, что молодое поколение в выборе целей жизни, или терминальных ценностей, ближе к старшему, или родительскому поколению.

В структуре реального поведения субъекта мотивы его деятельности предшествуют поведенческому акту более непосредственно, чем ценностные ориентации [8-13].

Таким образом, реальное поведение рассматривается как выражение ценностных ориентаций личности в конкретных ситуациях, в зависимости от которых они реализуются.

Как мы считаем, эти данные указывают лишь на незначительные причины неэффективности старшего поколения в процессе межпоколенной преемственности ценностных ориентации, а именно – межпоколенное взаимное непонимание и неподкрепленные взаимные ожидания.

Молодежь смотрит на старость как на далекое будущее, о которой появляются позитивные мысли. Наряду с этим, у старшего поколения имеются свои жизненные потребности и ценности. Это является одной из причин малой степени взаимопонимания между старшим и младшим поколениями. Особенность межпоколенных взаимоотношений в Азербайджане сегодня проявляется в обесценивании старости в глазах молодого поколения. Все чаще и острее стали проявляться элементы эйджизма (дискриминации по возрасту).

В последние годы становления нашего общества налицо трансформация отношений молодого поколения к старшему поколению: из традиционно почтительного отношения в нетрадиционно осуждающее, отвергающее или безразличное отношение.

Изучение межпоколенных связей исследуемых поколенных групп на ценностном уровне показали смешанную картину. Постоянная непрерывная преемственность нормативных ценностей от старшего поколения к младшему поколениям сменяется преемственностью в сфере терминальных ценностей и индивидуальной структуры ценностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афиногенова Е.А. Жизненные приоритеты и ценности молодых // США: Экономика. Политика. Идеология, 1994, № 1, с.97-103
2. Гаврилюк В.В., Трикоз Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации. Москва: 2002, 96с.
3. Дрегалю А.А.; Ульяновский В.И. Ценностные ориентации студентов Северного региона в условиях трансформантного общества // Молодежь-97, М.: 1997. с.115-118
4. Левада Ю.А. Поколения XX века: возможности исследования. Отцы и дети. М.: 2005, 141с.
5. Реутова М.Н. Межпоколенная мобильность молодежи: профессиональный и образовательный аспекты // Социальная политика и социология, 2004, № 3, с. 143-152
6. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей. Ярославль: 1991,122 с.
7. Шевырнова Л.А. Преемственность поколений в поступательном развитии общества. Красноярск: Изд-во Красноярск. Ун-та, 1983,110 с.
8. Бунас А.А. Личностно-психологические предикторы склонности к рискованному поведению // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 5-8.
9. Терпелюк С.И. Особенности формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 67-70.
10. Горбунова О.В. Социальная зрелость и черты

характера личности // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 54-57.

11. Яковлева Е.Л. К проблеме интеллектуального возрождения человека // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 128-131.

12. Васильковская Г.А. Развитие ценностных ориен-

таций старшеклассников в процессе усвоения знаний о человеке // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 21-25.

13. Халитов Р.Г., Юсупов И.М. Уровневая модель психосоциального взаимодействия субъектов // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 127-128.

EXPERIMENTAL STUDY OF INTERGENERATIONAL CONTINUITY

© 2014

V.I. Veliyeva, Lecturer, Department of Psychology
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Annotation: When mastering the younger generation content values of the older generation occurs assimilation and contradictions between the declared values and personal hierarchy of values. Thereby revealing the specificity of the mechanism of succession, which is also evident in the «double standards» of behavior? In addition, there are significant contradictions between the generations in the individual value preferences.

Keywords: generation, continuity, valuable aspects of the relationship of generations, the change of values in different age groups.

УДК 37.013.43

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

© 2014

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

Аннотация: Специалист в любой области должен обладать профессиональной культурой, составной частью которой является педагогическая культура. Она характеризуется уровнем усвоения специалистом педагогического опыта и его реализации в процессе профессиональной деятельности. Для сотрудников пенитенциарных учреждений педагогическая культура имеет особое значение, так как он работает с людьми, имеющими особые потребности, социальные проблемы. Эта категория людей особенно нуждается в человеческом участии и непосредственной помощи.

Ключевые слова: педагогическая культура, профессионально-педагогическая культура, сотрудники пенитенциарных учреждений, аксиологический подход, деятельностный подход, личностный подход.

Термин «педагогическая культура» в отечественной науке впервые появился в 1940 году в публикации Л.Е. Раскина. В 50-х годах прошлого столетия его активно начал использовать в своих работах В.А. Сухомлинский, в конце 80-х годов он прочно вошел в научно-педагогические издания, а позже и в диссертационные исследования. Однако сегодня еще нет единого мнения по вопросу правомерности выделения специфической педагогической культуры.

Одно из ведущих мест в общем развитии личности специалиста занимает его моральный облик, определяющий избирательность отношений человека с окружающим миром. История культуры знает немало попыток в лаконичной форме определить «золотое правило» морали, которого К.А. Гельвеций соотносил с любовью к людям и истине; Л. Бетховен – с добротой; Л.Н. Толстой – с желанием человека как можно больше давать другим. Нетрудно заметить, что во всех приведенных примерах звучит мысль о нравственности, служении людям, гуманности, заботе, о благе ближнего. Такая позиция полностью согласуется с целевой установкой педагогической культуры, направленной на поддержку, развитие, совершенствование человека.

Профессионально-педагогическая культура выступает частью общечеловеческой культуры как социального явления. Носителями педагогической культуры являются люди, занимающиеся педагогической практикой как на профессиональном, так и непрофессиональном уровнях. Носителями же профессионально-педагогической культуры являются люди, призванные осуществлять педагогический труд, составляющими которого являются педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность как субъект деятельности и общения на профессиональном уровне.

Возможность глубже изучить и осознать все многообразие ее сущности дает знакомство с основными философскими подходами, определяющими место личности в общечеловеческой культуре. Одним из них является

аксиологический подход, согласно которому культура понимается как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством (Г.Г. Карпов, А.А. Зварькин, Г.П. Францев и др.). Существует другой, не менее важный подход – *деятельностный*, основанный на понимании культуры как процесса творческой деятельности человека. Представители данного направления (Э.А. Баллер, Л.Н. Коган, Н.С. Злобина) под культурой понимают, в первую очередь, совокупность творческих способностей, существенных сил самого человека. Сторонники еще одного методологического подхода – *личностного* (В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, М.С. Каган) в качестве ведущих направлений своего исследования определили вопросы, связанные с общей характеристикой культуры человека как универсального свойства саморазвивающегося субъекта в общественной жизни.

Для понимания сущности педагогической культуры сотрудников пенитенциарных учреждений важен каждый из представленных философских подходов. Так, *аксиологический подход* дает возможность определить ценности, на которые ориентируется педагогика как наука о воспитании; *деятельностный* – исследовать сущность, средства и способы педагогической деятельности, обеспечивающей реализацию этих ценностей, *личностный* – выявить актуальные свойства личности профессионала как саморазвивающегося субъекта воспитательных отношений и педагогической деятельности.

Педагогическая культура в рамках пенитенциарных учреждений рассматривается как часть общечеловеческой культуры, имеющая своим содержанием мировой педагогический опыт, как смена культурных эпох и соответствующих им педагогических цивилизаций, как история педагогической науки и образования, как смена образовательных парадигм (М.В. Богуславский, А.П. Валицкая, Г.А. Виленский, А.В. Вильковская, Г.Ф. Карпова, И.А. Колесникова, З.И. Равкин, Н.Л. Шеховская, Е.Н. Шиянов).

Как показывает практика, сферами проявления педагогической культуры человека является его отношение к себе, своему совершенствованию, взаимодействие с другими людьми и особенно, где непосредственно приходится решать педагогические задачи. В педагогическом плане она предстает в качестве социального явления, характеристики особенностей межпоколенного и педагогического взаимодействия, средства педагогизации окружающей среды, носителями и творцами которой являются педагоги, родители, общественные воспитатели, педагогические сообщества (В.М. Данильченко, И.Ф. Исаев, Г.И. Риц, М.И. Ситникова).

С точки зрения образовательных учреждений педагогическая культура исследуется как сущностная характеристика среды, уклада жизни, особенностей педагогической системы, как процесс ее движения к новому качественному состоянию (Г.В. Звездунова, Е.Ю. Захарченко).

В индивидуально-личностном плане ее трактуют как проявление сущностных свойств личности, профессиональной деятельности и общения учителя (А.В. Барабанщиков, Т.Ф. Белоусова, Н.Е. Воробьев, Т.В. Иванова, Е.А. Соболева). В этом плане она представляет собой усвоенный и повседневно проявляемый человеком социальный опыт педагогической деятельности в соответствии с возрастом и сферой жизнедеятельности.

Так, Т.Ф. Белоусова выдвигает мысль о том, что учитель с высоким уровнем педагогической культуры – это учитель, обладающий необходимыми для педагогической деятельности личностными качествами, осуществляющий педагогическую деятельность на профессиональном уровне, ведущий творческий поиск решения педагогических задач, имеющий устойчиво проявляющуюся потребность в творчестве, добывающий высокие результаты в обучении и воспитании всех учащихся.

К определению сущности понятия «педагогическая культура» в современной научной литературе обозначено несколько подходов. В исследованиях Н.М. Багвенкова, И.В. Гребенщикова, И.Т. Гусева, С.В. Захарова, Л.А. Нейштадт, В.А. Слестина и других ученых она представлена как часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени сконцентрированы профессиональные и нравственно-ценностные приоритеты, а также способы педагогической творческой деятельности, необходимые человеку для осмысления исторического процесса смены поколений и социализации личности [5]. Другие исследователи (А.В. Барабанщиков, Е.В. Бережнова, И.А. Колесникова, В.В. Краевский, С.С. Муцных и др.) определяют ее как сущностную характеристику целостной личности, способной к диалогу культур в индивидуально-личностном плане. Третьи ученые (В.П. Зинченко, И.Ф. Исаев, С.Н. Козлова, А.А. Орлов, Т.В. Леонтьева, А.С. Роботова, Б.А. Тахохов, Е.Н. Шиянов и др.) под педагогической культурой понимают совокупность педагогических ценностей, способов деятельности и профессионального поведения, в качестве ведущих компонентов которых выделяются профессиональные умения, личностные качества, культура профессионального поведения, педагогическая позиция, профессиональные знания, культура педагогического мышления, саморегуляция личности, творческий характер педагогической деятельности [2; 5].

Анализ представленных подходов позволяет выделить в них некоторые общие позиции, касающиеся исследования педагогической культуры работника пенитенциарного учреждения как одного из элементов его личностной сферы. Учитывая это, ряд педагогов (О.С. Булатов, Г.М. Коджаспирова, А.И. Мищенко, Ю.М. Рябова и др.) предложили рассматривать педагогическую культуру как специфическое проявление общей культуры человека в педагогической сфере его

деятельности, усвоенный и повседневно проявляемый уровень искусства человека в отношении к себе, к другим людям [1; 3; 4]. Вследствие этого она представляет собой сложное динамичное интегральное образование, отражающее определенный уровень развития личностных качеств, психолого-педагогических знаний, а также практических навыков и умений, обеспечивающих высокую эффективность профессиональной деятельности [6-10].

Внутреннюю составляющую педагогической культуры часто приравнивают к уровню тех знаний и умений в педагогической теории и практике, которые имеет специалист любой области. С таким подходом нельзя согласиться. Дело в том, что человек может иметь достаточно большой объем знаний и умений, но далеко не всегда может проявлять их в повседневной жизни и практической деятельности. Данный факт свидетельствует о том, что уровень знаний и умений характеризует всего лишь компетентность человека в соответствующей области. Внутренняя культура человека – это тот стержень, та основа, которая во многом определяет его поведение в различных жизненных ситуациях, профессиональной деятельности. Следовательно, речь идет не только об уровне знаний и умений человека в области педагогики, но и о сформированных личностных установках, идеалах, потребностях и мотивах, определяющих сферу и условия их повседневного проявления. Изложенное позволяет выделить основные компоненты внутренней культуры специалиста социальной сферы:

а) личность специалиста, внутреннее своеобразие с его индивидуально-психологическими и социально-педагогическими достоинствами и недостатками – *индивидуально-личностный уровень*;

б) объем и степень усвоения специалистом накопленного в профессиональной деятельности педагогического опыта, эту часть внутренней составляющей называют *рациональным уровнем* и показывает, какие психолого-педагогические знания и как усвоены специалистом, в какой степени они могут быть им использованы в профессиональной деятельности;

в) сформированное чувственное отношение у специалиста к объекту, к своей работе, ее результатам, и самосовершенствованию в педагогической области. Данная часть внутренней составляющей называется *эмоциональным уровнем* педагогической культуры, ее эмоциональным компонентом. Данный уровень формируется и укрепляется в процессе овладения опытом социально-педагогической деятельности. Он включает в себя: испытываемые специалистом чувства (симпатии или антипатии, уважения, безразличия или пренебрежения и пр.) к собеседнику, самой деятельности; его переживания в процессе деятельности, а также в оценке достигаемых результатов; развитие потребности в познании и овладении новым опытом межличностного взаимодействия. Эмоциональный уровень часто определяет внутреннее отношение специалиста к педагогической деятельности, потребность в педагогическом самосовершенствовании. Он во многом характеризует его внутреннюю нравственную культуру.

Рациональный и эмоциональный уровни педагогической культуры сотрудника пенитенциарного учреждения реализуются самой личностью, через ее волевой компонент. Он характеризуется сформированными нравственно-волевыми качествами специалиста, определяющими его способность реализовать свой личный педагогический опыт в профессиональной деятельности.

Внешняя составляющая педагогической культуры специалиста – это то, что находит повседневно проявление в его отношении к объекту, социальной работе, социально-педагогической деятельности, их результатам. Она включает:

а) внешние достоинства и недостатки специалиста как человека (внешний вид, привычки, манеры и прочее) – *личностный уровень* проявления педагогической

культуры. Он характеризует педагогическую сторону личности как специалиста;

б) собственно проявляемые педагогические аспекты деятельности специалиста в процессе профессиональной деятельности (поведение, действия, поступки, оказывающие педагогическое воздействие на объект) специалиста – *поведенческий уровень педагогической культуры*. Данный уровень характеризует повседневное педагогическое проявление специалиста в общении с людьми, клиентами;

в) проявление уровня владения педагогическими технологиями, методами и методиками, средствами и приемами – *практико-педагогический уровень* специалиста как педагога. Он показывает степень владения специалистом реальным педагогическим опытом, искусством педагогической деятельности, его педагогические возможности в работе с клиентом, а также результативность его профессиональной деятельности;

г) отношение специалиста к объекту своей деятельности – уровень внешнего отношения. Специалист может уметь эффективно выполнять ту или иную профессиональную работу, эффективно реализовывать ее педагогические аспекты, но отношение к ней и ее результативность часто зависят от его личностной позиции. Внешнее отношение показывает внимание специалиста к человеку – объекту его социально-педагогической работы, – особенности взаимодействия с другими людьми, заинтересованность или безразличие к результатам своей деятельности. Оно выступает важной характеристикой проявления педагогической культуры специалиста. Как показывает практика, внешнее отношение специалиста во многом является проявлением его чувственного (эмоционального) уровня – внутренней педагогической культуры.

В условиях роста экономической обусловленности взаимоотношений людей в профессиональной сфере проблема отношения к объекту, самой работе в пенитенциарных учреждениях и ее результативности становится особенно актуальной. Деятельность сотрудников пенитенциарных учреждений является преимущественно не коммерческой, а государственной и уголовно-исправительной деятельности. Данный факт свидетельствует о том, что в новых условиях нравственная позиция личности сотрудника органов внутренних дел приобретает особое значение как показатель его профессиональной и педагогической культуры.

По своей сути внутренняя педагогическая культура сотрудников пенитенциарных учреждений – это накопленный им социально-педагогический опыт как составная часть работы органов внутренних дел и эмоционально-чувственное отношение к ней; внешняя культура – индивидуальный стиль профессиональной деятельности этого же специалиста, включающий социально-педагогический компонент и отношение к ней.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Булатов О.С. Педагогический артистизм: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М., 2001.
2. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений // Под ред. А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева. – М.: Академия, 2000.
3. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога: Пособие / Под ред. Ю.М. Забродина — М.: Педагогика, 1994.
4. Мищенко А.И. Введение в педагогическую профессию. – Новосибирск, 1991. – 286 с.
5. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
6. 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.
7. Павленко А.Ю. Понятие общей культуры в историко-педагогическом аспекте // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 46-48.
8. Добрыдень А.В. Культура общения как составляющая профессионального мастерства педагога // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 11-14.
9. Лысова М.Ю. Классификация процессов профессионального роста (на примере профессии научно-педагогических работников) // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2013. № 6 (32). С. 28-33.
10. Мыхнюк М.И. Цели развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин ПТУЗ // Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). С. 63-66.

METHODOLOGICAL BASES OF RESEARCH PROBLEMS OF IMPROVING TEACHING CULTURE

© 2014

L.A. Gagieva, graduate student of the Department of Pedagogy and Psychology
North Ossetian State University. K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: An expert in any field should have a professional culture, part of which is the pedagogical culture. It is characterized by the level of assimilation of specialist teaching experience and its implementation in the course of professional activities. For prison staff pedagogical culture is of particular importance, since it works with people with special needs, social problems. This category of people in particular need of human involvement and direct assistance.

Keywords: pedagogical culture, professional and pedagogical culture, prison staff, axiological approach, activity-based approach, personal approach.

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

© 2014

Ж.А. Геворкянц, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация: Материалы статьи посвящены проблеме формирования учебного плана бакалавриата по подготовке педагогических кадров для системы билингвального дошкольного образования, которое является наиболее сензитивным в речевом развитии ребенка, когда создаются оптимальные психофизиологические и биологические возможности организма для эффективного речевого развития.

Ключевые слова: билингвизм, дошкольное образование, подготовка педагогических кадров, формирование учебного плана бакалавров.

Своеобразием речевого развития детей дошкольного возраста в современной российской образовательной среде является тот факт, что оно протекает в условиях билингвизма, которое связано с разными причинами: значительной миграцией населения; проживанием некоренного населения в русскоязычной среде, в которой представители различных народностей, как правило, не теряют родной язык. Детский билингвизм рассматривается как объективная реальность нашего времени, требующая пристального изучения всех его аспектов. Наиболее распространенным типом билингвизма в России является национально-русский язык, который усваивается как посредством обучения, так и прямым общением с русскоязычным населением. Такая ситуация способствует возникновению лингвистических, социальных, психологических, образовательных проблем, связанных с билингвизмом.

Дошкольный период является наиболее сензитивным в речевом развитии ребенка, когда создаются оптимальные психофизиологические и биологические возможности организма для эффективного речевого развития. Показателями сензитивности являются повышенная восприимчивость и чувствительность к педагогическому воздействию. В это время отмечается значительный рост словарного запаса, формируется звуковая культура речи, осваиваются грамматический строй, развиваются все формы связной устной речи. Если оба языка усваиваются в ходе коммуникации, как это происходит при их одновременном освоении, а не при специальном обучении, билингвизм ребенка формируется как естественный [5, с. 60-64]. 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. Степень развития речи неизбежно сказывается на успешности социализации ребенка и результативности коммуникативного процесса, что делает значимым своевременность профессионального психолого-педагогического сопровождения процесса речевого развития детей дошкольного возраста.

Проблема развития билингвизма в дошкольном возрасте, его положительные и отрицательные стороны, эффективные педагогические условия формирования находятся в центре внимания исследователей дошкольного детства во многих национальных республиках (Т.Т. Камболов, А.А. Лосева, Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина, Г.Н. Чиршева и др.).

По мнению А.А. Лосевой «Двуязычие детей дошкольного возраста существенно не влияет на динамику развития семантической функции речи, но ее становление имеет свою специфику. Процесс внутреннего элементарного осмысления особенностей использования в речи двух языков стимулирует развитие мышления ребенка-билингва. Это отражается в более высоких темпах формирования у него житейских понятий и более широких представлениях о «языке» и «речи» в сравнении с ровесниками из монолингвальной коммуникативной

среды» [8].

Относительно периода дошкольного детства, как отмечают Е.Ю. Протасова и Н.М. Родина, понимание двуязычия имеет свою специфику. В этом возрасте речь выступает, прежде всего, как важнейшее средство общения, неразрывно связанное с процессом формирования мышления и представляющее собой инструмент освоения окружающего мира, вхождения в мир духовных национальных и общечеловеческих ценностей. По нашему мнению, двуязычие в период дошкольного детства предполагает относительно свободный уровень владения родным и неродным языками, достаточный для выстраивания коммуникативного общения в социальной среде окружения ребенка [9, с. 82].

Оптимальным для усвоения второго языка является 4-7-летний возраст ребенка. К этому времени дети уже довольно хорошо владеют родным языком, что создает благоприятные предпосылки для обучения второму (русскому) языку. Артикуляционный аппарат каждого человека с детства привыкает к определенным движениям, характерным для звуков родного языка, его фонетической системы в целом. Следовательно, у ребенка до поступления в школу слух и органы речи привыкают к звукам родного языка. В силу этого двуязычные дети звуковую систему русского языка начинают усваивать, имея уже твердо сложившиеся навыки восприятия и произношения звуков родного языка. Именно в это время начинают усваиваться фонологическая система русского языка и на ее основе формироваться специфические для русского языка слухо-произносительные навыки.

Дошкольники особо восприимчивы к фонетике и интонации речи. Как показывают исследования (А.Р. Гергян, Т.Т. Камболов, Л.А. Кучиева, М.М. Михайлова, К.Х. Ханазаров и др.), обучение иноязычному произношению дошкольников может быть успешным в том случае, если дети научатся самостоятельно контролировать свое произношение и как можно раньше начать отличать правильное от неправильного. При усвоении второго языка дети воспринимают звучание слова через фонологическую систему родного языка. Поэтому формирование иноязычного фонематического слуха предполагает создание новых звуко-различительных механизмов на базе соответствующих механизмов родного языка. Осуществляясь в рамках общих закономерностей формирования и переноса умений, этот процесс связан с необходимостью преодоления отрицательного влияния системы звуко-различительных механизмов родного языка на звуки второго языка.

Общение должно проходить таким образом, чтобы ребенок стал его непосредственным участником. Мотивом совместной деятельности на втором языке может быть радость, удовольствие от общения, от взаимодействия, сотворчества с взрослым и сверстниками. Он используется в игровых ситуациях, когда второй язык выполняет свою функцию – быть средством общения. Отдельные речевые действия совершаются в сенсорных, предметно-практических, соревновательных, воображаемых, занимательных, сказочных и т.п. игро-

вых обстоятельствах. Иностраный язык выступает как своеобразное «правило игры», «шифр» к достижению результатов общения и совместной деятельности.

В РСО – Алания статус государственного имеют два языка, русский и осетинский языки. Распространенным явлением выступает ранний бытовой билингвизм, когда усвоение ребенком родного осетинского и русского языков идет практически параллельно. Хотя можно наблюдать некоторые территориальные особенности в освоении языка в условиях города и села, когда дети, выросшие в сельских условиях, сначала осваивают родной язык, а затем изучают русский, а также низкий уровень владения родным языком в условиях города и более позднее использование его как язык изучения [6, с. 152–157].

Следовательно, дошкольное образование в национальных республиках в сложившихся условиях должно выстраиваться как двуязычное (билингвальное), что выступает как один из факторов формирования свободной личности, понимающей и принимающей других людей, умеющей выстраивать с ними партнерское взаимодействие. Идеальным условием для организации образовательного процесса в возрастных группах детского сада является представление ребенку возможности общаться на двух языках с воспитателями дошкольного учреждения в нерегламентированных видах деятельности [2, с. 29].

В дошкольных образовательных учреждениях РСО-Алания сложился опыт по использованию полилингвальной образовательной модели в двух вариантах – русско-осетинской и осетино-русской. Модель полилингвального образования предполагает организацию образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста на двух языках (русском и осетинском), где для русскоговорящих детей русский язык является языком обучения, а осетинский – языком изучения. Соответственно, для осетиноговорящих детей русский язык выступает языком изучения, а осетинский – языком обучения [3, с. 56–59].

Возникает объективная потребность в воспитателях-билингвах, в равной степени владеющих двумя языками и готовых к реализации образовательной деятельности в полилингвальной модели поликультурного образования. Полилингвальная модель поликультурного образования (ПМПО) – это такая образовательная система, которая формирует социально-установочные и ценностные качества личности обучающихся через ведущие языки и культуры, в том числе собственные, адекватно запросам современного российского общества [7, с. 191–193].

Современный федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100.62 Педагогическое образование, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2011 г. № 46, нацелен на освоение одновременно двух профилей. Это позволяет усилить лингвистическую составляющую основной образовательной программы и решить проблему подготовки педагогических кадров для полилингвальной модели поликультурного дошкольного образования.

В Северо-Осетинском государственном педагогическом институте в рамках направления подготовки 050100.62 Педагогическое образование, реализуется профиль «Дошкольное образование + Родной язык и литература». Основная образовательная программа (ООП) нацелена на подготовку педагогических кадров востребованных на рынке труда, обладающих всей полной компетенций в избранной ими сфере деятельности; формирование у педагогических работников ценностно-смыслового отношения к этнокультурным потребностям обучающихся; развитие поликультурной толерантной личности, готовой творчески реализовывать свой интеллектуальный и культурный потенциал в образовательной сфере современного демократического общества,

характеризующегося высокой степенью межкультурной коммуникации, международным сотрудничеством в социальной и гуманитарной сферах. Трудоемкость освоения студентом данной ООП ВПО за весь период обучения в соответствии с ФГОС ВПО по данному направлению составляет 300 зачетных единиц и включает все виды аудиторной и самостоятельной работы студента, практики и время, отводимое на контроль качества освоения студентом ООП ВПО.

Построение учебного плана подготовки с двумя профилями видится модульной, гибкой, нелинейной. Базовая часть учебного плана выстраивается в соответствии с ФГОС ВПО (2011 г.). Вариативная часть профессионального цикла учебного плана состоит из модулей «Дошкольное образование» и «Родной язык и литература». Первый модуль предполагает освоение теории и технологий современного дошкольного образования, второй модуль – погружение в освоение теории и технологий осетинского языка и литературы и включает перечень дисциплин, содержание которых, прежде всего, ориентировано, на специфику дошкольного возрастного периода формирования родного языка.

Примерное содержание модуля «Родной язык и литература»:

- Введение в языкознание
- Общее языкознание
- Сопоставительное языкознание
- Родной язык (осетинский)
- История родного языка
- Практикум по родному языку
- Филологический анализ текста
- Практикум по русской орфографии и пунктуации
- Фольклор родного народа
- История родной литературы
- Литература родственных народов
- Литературное краеведение
- Родная детская литература
- История зарубежной литературы
- Родная диалектология

Блок «Дисциплины по выбору студента» учебного плана наряду с другими включает в себя модуль «Полилингвальная модель поликультурного образования», составляющие дисциплины которого предполагают ознакомление студентов с особенностями полилингвальной модели поликультурного образования, в том числе и дошкольного:

- Теоретические основы полилингвального и поликультурного образования
- Психолого-педагогические основы поликультурного и полилингвального образования
- Этнопедагогика и этнопсихология
- Основы межличностной коммуникации в поликультурной среде
- Ребенок в мире культуры родного края
- Методика обучения детей осетинскому языку
- Методика сопоставительного обучения родному языку и литературе в условиях полилингвальной модели поликультурного образования
- Технологии формирования российской гражданской идентичности на уроках родного языка и литературы

Педагогическая практика (производственная и учебная) проводится на базе дошкольных образовательных учреждений республики, в которых апробируется ПМПО и максимально нацелена на формирование практических навыков по обеспечению педагогического сопровождения детей-билингвов в освоении двух государственных языков, что создает равные стартовые возможности первоклассников к моменту обучения в начальной школе.

Реализация двух профилей профессиональной подготовки бакалавров видится перспективной и позволяет максимально удовлетворить образовательные запросы на региональных уровнях в педагогических работни-

ках, которые готовы реализовывать образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста на двух государственных языках в качестве воспитателей или в качестве педагога по родному языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аврорин В. А. Проблемы двуязычия и многоязычия // Двуязычие и школа. – 2002. – №6. – С. 49-62.
2. Вишневская Г.М. Билингвизм и его аспекты. Иваново, 1997. – 120 с.
3. Геворкянц Ж.А. К проблеме сопровождения двуязычных детей в дошкольных учреждениях // Сборник статей и тезисов: Современные технологии обучения. – Вып. 11. – Владикавказ: Изд-во СОГПИ, 2011. – С.56-59.
4. Геворкянц Ж.А. Создание билингвальной среды в дошкольных образовательных учреждениях Республики Северная Осетия – Алания // материалы IV Международной заочной научно-практической конференции. 25 апреля 2011: Актуальные вопросы современной педагогической науки / науч. ред. М.В. Волков – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2011. – 240 с. (С. 33-37)
5. Георгян А.Р. Психолого-педагогические особенности речевого развития детей дошкольного возраста в ситуации билингвизма. Современные технологии в образовании / Сборник научных статей. Вып. 11. В 2-х

частях. Часть 1./Сост. Фардинова М.Д. – Владикавказ: Изд-во СОГПИ 2011. – С.60 – 64.

6. Камболов Т.Т. Полилингвальная образовательная модель в системе образования РСО–Алания // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: Матер. II Междунар. конф. – Владикавказ, 2008. – С. 152–157.
7. Кучиева Л.А. О подготовке педагогических кадров к работе в условиях поликультурного образования // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества: Материалы III международной научной конференции. – Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2010. – С.191-193.
8. Лосева А.А. Особенности речевого развития двуязычных коммуникантов дошкольного возраста [электронный ресурс] http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2010/VII/uch_2010_VII_00042.pdf
9. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Многоязычие в детском возрасте. Книга для преподавателей и родителей. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
10. Чиршева Г.Н. Особенности формирования лексики ребенка-билингвина // Проблемы детской речи. – Спб.: Образование, 2010. – №5. – С. 182-185.

FEATURES TRAINING BACHELORS TO PROFESSIONAL EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT BILINGUAL

© 2014

J.A. Gevorgyants, candidate of pedagogical sciences, associate professor of preschool education
North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: Materials paper are devoted to the problem of formation of the curriculum in undergraduate teacher training for bilingual preschool education system, which is most of the sensitive in the speech development of the child when creating optimal physiological and biological capabilities of the body for effective speech development.

Keywords: bilingualism, preschool education, training teaching staff, curriculum formation bachelors.

УДК 378. 37.08

КРИТЕРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

© 2014

T.E. Гордеева, аспирант кафедры социальной работы и социальной педагогики
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Аннотация: В статье определены и обоснованы функциональный, мотивационно-личностный и информационно-коммуникационный компонент профессиональной мобильности социальных работников. На основе выделенных составляющих профессиональной мобильности автор предлагает рассматривать деятельностно-гностический, субъективный и коммуникативно-контактный критерий профессиональной мобильности социальных работников.

Ключевые слова: компоненты профессиональной мобильности, критерии профессиональной мобильности, функциональный компонент, мотивационно-личностный компонент, информационно-коммуникационный компонент, субъективный критерий, деятельностно-гностический критерий, коммуникативно-контактный критерий.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Исследования профессиональной и других видов мобильности, как показал анализ научных источников, в научно-педагогическом аспекте только начинается, многие выявленных характеристик этого понятия описаны лишь теоретически. Для того, чтобы формировать профессиональную мобильности социальных работников необходимо знать структуру профессиональной мобильности, критерии формирования профессиональной мобильности и учитывать специфику социальной работы как профессиональной деятельности. Учитывая, что профессиональная деятельность социального работника является практико-ориентированной и характеризуется направленностью на активизацию внутренних ресурсов личности клиента с целью решения проблем клиента. Важна не только профессиональная компетентность социального работника, но и его личностные качества. Спецификой социальной работы является и то, что социальный работник находится между двумя составляющими в триаде «социальная политика госу-

дарства (общественные отношения) - социальный работник - клиент» и должна обеспечивать благоприятные социальные условия для решения проблем клиентов. Для того, чтобы социальный работник оставался конкурентноспособным на рынке труда важно выделить критерии профессиональной мобильности социального работника.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Структура профессиональной мобильности исследовали Л. Горюнова, А. Никитина, Б. Игошев, Л. Амирова, А. Кердяшева, Т. Мясникова, М. Вотинцев, А. Любимова, Н. Анисимова, Е. Иванченко, Н. Кожемякина, Р. Прима, И. Шпекторенко, И. Хомьук и В. Хомьук.

Анализ научной литературы показал, что в структуре профессиональной мобильности авторы выделяют две группы взаимосвязанных составляющих:

- В рамках профессиональной деятельности (деятельность личности; содержательный, организационно-

деятельность и оценочно-результативный компонент; компетентность; когнитивный и деятельностный; когнитивный и действенно-практический; диагностико-проектный, содержательный, процессуальный, уровень профессиональных знаний и качеств и уровень «надпрофессиональных» знаний и качеств, стремление к профессиональному и карьерному росту; социально-профессиональная и профессионально-управленческая; функции профессиональной среды; деятельностный);

- В пределах индивидуальных особенностей (качество личности и процесс самопреобразования личности; целевой; активность и готовность к деятельности, креативность; ценностно-мотивационный и рефлексивный; мотивационный и рефлексивный; поведенческий; мотивационно-ценностный и креативный; целеполагания; сформированность положительной «Я-концепции»; коммуникативный и регулятивно-эмоциональный; качества педагога, и процесс самосовершенствования, комплекс ценностно-ориентационных и компетентностных качеств). Однако вне поля зрения ученых остаются проблемы профессиональной мобильности социальных работников.

Цель статьи: театерическое обоснование критериев профессиональной мобильности социальных работников. *Задача:* охарактеризовать признаки и показатели критериев профессиональной мобильности социальных работников

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Исследуя структуру профессиональной мобильности современных специалистов и опираясь на структуру профессиональной мобильности Р. Примы, Е. Иванченко, И. Шпекторенка, А. Любимовой, а также учитывая специфику социальной работы мы считаем, что ключевыми в структуре профессиональной мобильности социальных работников целесообразно считать: в пределах профессиональной деятельности – функциональный компонент; в пределах индивидуальных особенностей – мотивационно-личностный компонент и информационно-коммуникационный компонент.

Функциональный компонент предполагает способность эффективно использовать знания и умения; умение решать сложные профессиональные задачи; готовность брать на себя ответственность за принятие решений; самостоятельность в принятии решений (в рамках своих профессиональных обязанностей), эффективно определять цели, стратегии, формы и методы деятельности, скорость и качество принятия решений (в пределах должностных обязанностей). Нестандартно решать профессиональные задачи, готовность к формальному (повышение квалификации, образовательного уровня, получения дополнительной специальности) и неформальному (самостоятельное повышение профессионального уровня, овладения передовыми знаниями и технологиями в области социальной работы) профессионального самосовершенствования.

Рассматривая социальную работу как профессиональную деятельность В. Бех, отмечает, что социальный работник работает со своими клиентами на многих уровнях: микроуровень - индивидуумы и семья, мезоуровень - социальные сообщества и организации, макроуровень - общества - национальный и интернациональный [1, с. 223]. Таким образом происходит определенное регулирование механизмов функционирования социальных институтов общества именно через социальных работников. Кроме того социальный работник должен применить оптимальные и искать новые формы взаимодействия в системах «социальный работник - клиент» и «социальный работник - руководитель». Учитывая специфику социальной работы функциональный компонент предусматривает уровень реакции на социальную политику государства. Проводя исследования актуальных знаний и умений практических социальных работников С. Ищук на первом месте выделяет знания и умение

применить на практике законодательство и нормативное обеспечение социальной работы вообще и социальной поддержки отдельных категорий клиентов [2, с. 23]. Кроме того Л. Тюття отмечает, что функциональность социальной работы, ее эффективность зависит от законодательного подкрепления деятельности организаций и учреждений государственного и негосударственного сектора на региональном и административном уровнях, определение правового статуса субъектов и объектов социальной работы, создание системы социальной безопасности в социальной работе [3]. *Мотивационно-личностный компонент* предусматривает глубокую мотивацию в профессиональной деятельности (мотивация на саморазвитие и самосовершенствование, самопознание), высокий уровень креативности и нестандартность мышления, стрессоустойчивость, развитые волевые качества и самоконтроль, соблюдение морально-этических принципов (эмпатийность, толерантность, доброжелательность, уважение к личности клиента и т.д.), гуманистическая направленность личности, личная и социальная ответственность, чувство собственного достоинства и уважения к клиентам, адекватная самооценка. Социальный работник достигает высоких результатов в учебе, саморазвитию и самообразованию, выполнении поставленных задач.

Е. Карпенко в деятельности социального работника выделяет мотивационный фактор, который предусматривает превращение знаний, умений и навыков в средства личностного и профессионального роста, тем самым усиливая качество деятельности клиента и качество деятельности социального работника как профессионала. Исходя из этого, автор утверждает, что мотивация как социокультурный феномен, позволяет увидеть детерминацию социальных действий индивида с точки зрения влияния на него системы правовых норм и ценностей, ролевого статуса, культурных традиций его включения в социальные процессы [4]. Таким образом глубокая мотивация в социальной работе обеспечивает через мотивационный компонент роста уровня профессиональной мобильности.

Важной составляющей мотивационно-личностного компонента является способность социального работника к самоанализу. В психологии под самоанализом понимают изучение человеком самого себя, стремление познать свой внутренний мир, попытка проникнуть в глубины своей собственной психики [5]. В педагогике под самоанализом понимают сопоставления принятого плана самовоспитания с реальностью, результатами деятельности, установления их несоответствия и внесение необходимой коррекции для достижения намеченного, поиск причин отклонений и т.д. [6]. Самоанализ социального работника, по нашему мнению, предполагает соотнесение с собственными силами возможности выполнения поставленных задач социальной работы; осознание своих сильных и слабых профессиональных и личностных качеств; в своей работе использовать более сильные качества и работать над усовершенствованием слабых; анализа своих успехов и причин неудач. Это позволяет специалисту непрерывно работать над самосовершенствованием и саморазвитию.

Не менее важным качеством можно считать и стрессоустойчивость. Так, Гавришук Е. определяет стрессоустойчивость как способность противостоять стрессу. Исследователь определяет, что для этого социальному работнику нужны такие качества как умение переключаться и управлять своими эмоциями, самовнушения и самоконтроль, физическая тренированность. Для социального работника стрессогенные ситуации обусловлены прежде спецификой деятельности и спецификой объекта работы (клиента) [7]. Важнейшим условием достижения профессионализма обязательно мощное развитие у человека общих способностей, психологической культуры, духовности и преобразования общечеловеческих ценностей в ее собственные ценности,

означает нравственную воспитанность личности. Это объясняется тем, что личностное пространство шире профессиональный, он лежит в его основе. Тем более важно вызвать потребность постоянного личностного и профессионального саморазвития у молодежи в условиях ее профессиональной подготовки как залог профессионализма будущей профессиональной деятельности [8, с.255-256].

Информационно-коммуникационный компонент предполагает владение спецификой общения с каждой отдельной группой клиентов социальной работы на высоком уровне, творческое применение стратегии общения в зависимости от ситуации [9-12]. Умение эффективно работать с большими массивами информации, на высоком уровне информационная грамотность, скорость и качество обработки и анализа информации [13-18]. Творчество в решении проблемы деловых и межличностных отношений со специфической категорией клиентов социальной работы и внутри коллектива. Достижение высоких результатов в общении. Социальная работа не может считаться эффективной, когда специалист не ориентируется в современном информационном обществе, не умеет быстро получать и обрабатывать большие объемы информации, не умеет правильно выделять главное и второстепенное, проводить анализ полученной информации и анализ ее достоверности.

Особенности определенных компонентов профессиональной мобильности, целесообразно раскрывать через соответствующие им критерии. Мы считаем, что функциональный компонент целесообразно рассматривать через *деятельностно-гносеологический критерий*. Он позволяет выявить уровень овладения умениями и навыками, необходимыми для профессиональной мобильности социального работника, а также определить глубину усвоения будущим социальным работником приобретенных профессиональных знаний. В рамках предложенного критерия, по нашему мнению, целесообразно рассматривать способность усваивать знания и умения; умение решать сложные профессиональные задачи; готовность брать на себя ответственность за принятие решений; самостоятельность в принятии решений в рамках своих профессиональных обязанностей; умение ставить цели, стратегии, формы и методы деятельности; нестандартность в решении профессиональных задач, готовность к формальному (повышение квалификации, образовательного уровня, получения дополнительной специальности) и неформального (самостоятельное повышение профессионального уровня, овладения передовыми знаниями и технологиями в области социальной работы) профессионального самосовершенствования.

Высокий уровень предусматривает способность эффективно усваивать знания и умения; умение решать сложные профессиональные задачи; готовность брать на себя ответственность за принятие решений; самостоятельность в принятии решений в рамках своих профессиональных обязанностей. Социальный работник эффективно определяет цели, стратегии, формы и методы деятельности, отличается умением быстро и качественно принятия решений в рамках должностных обязанностей. Нестандартно решает профессиональные задачи, готов к формальному (повышение квалификации, образовательного уровня, получения дополнительной специальности) и неформального (самостоятельное повышение профессионального уровня, овладения передовыми знаниями и технологиями в области социальной работы) профессионального самосовершенствования

Достаточный уровень. Социальный работник способен решать профессиональные задачи, достигает поставленных руководством целей, через определенные формы и методы деятельности, довольно быстро и качественно принимает решение. К решению

профессиональных задач подходит алгоритмически, активно в профессиональном самосовершенствовании проявляет не систематично (ситуативно), однако в целом готов к формальному и неформальному профессиональному самосовершенствованию

Низкий уровень. Социальный работник не достаточно владеет умениями, способен решать профессиональные задачи только под руководством и контролем более квалифицированного специалиста, не всегда достигает поставленных целей, решение принимает в соответствии с определенным образцом, не проявляет инициативы и самостоятельности. Полностью не готов к формальному и неформальному профессиональному самосовершенствованию.

Мотивационно-личностный компонент предлагаем определять через *субъективный критерий*. Субъективный критерий диагностирует уровень мотивации на профессиональную мобильность, а также сформированность важных и необходимых для профессиональной мобильности качеств и способностей личности социального работника: лидерские качества, стремление к самообразованию и самосовершенствованию, мотивация на саморазвитие и самосовершенствование, самопознание; уровень креативности и нестандартность мышления; стрессоустойчивость; развитые волевые качества и самоконтроль; соблюдение морально-этических принципов (толерантность, доброжелательность, уважение к личности и прав клиента, гуманистическая направленность личности и т.д.); чувство собственного достоинства и уважения к клиентам; адекватная самооценка.

Высокий уровень. У социальных работников наблюдается глубокая мотивация в профессиональной деятельности (мотивация на саморазвитие и самосовершенствование, самопознание), высокий уровень креативности и нестандартность мышления, стрессоустойчивость, развитые волевые качества и самоконтроль, соблюдение морально-этических принципов (толерантность, доброжелательность, уважение к личности и прав клиента, гуманистическая направленность личности и т.д.), чувство собственного достоинства и уважения к клиентам, адекватная самооценка. Социальный работник достигает высоких результатов в учебе, саморазвитию и самообразованию, выполнении поставленных задач. На высоком уровне развиты лидерские качества

Достаточный уровень. В социальных работников на достаточном уровне сформирована мотивация в профессиональной деятельности (мотивация на саморазвитие и самосовершенствование, самопознание), достаточный уровень креативности и нестандартности мышления, стрессоустойчивость, волевые качества и самоконтроль преимущественно развитые. Социальный работник придерживается морально-этических принципов (эмпатийность, толерантность, доброжелательность, уважение к личности и прав клиента и т.д.), имеет четко выраженную гуманистическую направленность личности, личную и социальную ответственность, чувство собственного достоинства и уважения к клиентам, адекватная самооценка. Развитые лидерские качества проявляются ситуативно.

Низкий уровень. У социальных работников наблюдается низкая мотивация в профессиональной деятельности (мотивация на саморазвитие и самосовершенствование, самопознание). Преобладает внешняя мотивация, креативность и нестандартность мышления почти отсутствует, стрессоустойчивость, волевые качества и самоконтроль присутствуют ситуативно. Соблюдение морально-этических принципов (эмпатийность, толерантность, доброжелательность, уважение к личности и прав клиента и т.д.) является второстепенной. Лидерские качества не проявляются.

Информационно-коммуникационный компонент можно определить через *коммуникативно-контактный критерий*. Согласно этому критерию предлагаем диаг-

ностировать уровень владения спецификой общения с каждой отдельной группой клиентов социальной работы, умение применять стратегии общения в зависимости от ситуации (т.е. будущий социальный работник коммуникативно компетентный) адаптивность к социальной среде, мобильность в общении; социальная активность; уровень владения современными информационными технологиями; умение работать с большими массивами информации.

Высокий уровень. Социальный работник на высоком уровне владеет спецификой общения с каждой отдельной группой клиентов социальной работы, творчески применяет стратегии общения в зависимости от ситуации. Умеет эффективно работать с большими массивами информации, на высоком уровне информационная грамотность, скорость и качество обработки и анализа информации. Творчески решает проблемы деловых и межличностных отношений со специфической категорией клиентов социальной работы и внутри коллектива. Достигает высоких результатов в общении.

Достаточный уровень. Социальный работник обладает спецификой общения с каждой отдельной группой клиентов социальной работы, творчески применяет стратегии общения в зависимости от ситуации. Умеет работать с большими массивами информации, скорость и качество обработки и анализа информации на достаточном уровне. Способен решать проблемы деловых и межличностных отношений со специфической категорией клиентов социальной работы и внутри коллектива.

Низкий уровень. У социального работника наблюдается низкая активность в общении с клиентами, не всегда верно выбирает стратегии общения с каждой отдельной группой клиентов социальной работы. Не умеет работать с большими массивами информации, скорость и качество обработки и анализа информации на низком уровне. Способен решать проблемы деловых и межличностных отношений со специфической категорией клиентов социальной работы и внутри коллектива только за вмешательство более квалифицированного специалиста

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Главным заданием современному высшему учебному заведению, прежде всего, является формирование конкурентоспособного специалиста на рынке труда. Его конкурентоспособность прямопропорционально зависит от уровня профессиональной мобильности будущего специалиста. Учитывая сложность структуры профессиональной мобильности социальных работников и специфику профессиональной деятельности важно выделить критерии и показатели формирования профессиональной мобильности. Именно разработка критериев и показателей профессиональной мобильности социальных работников обеспечит возможность диагностировать уровень профессиональной мобильности будущих социальных работников, а также выделить педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущих социальных работников в пределах высшего учебного заведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бех В. П. Соціальна робота в сучасному суспільстві : монографія / В. П. Бех, М. П. Лукашевич, М. В. Туленков ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 601 с., С. 223
2. Ішук С.В. Етика соціальної роботи : Курс лекцій / С.В. Ішук - Тернопіль, ТДПУ, 2008.- 59 с
3. Тюття Л. Т. Соціальна робота: теорія і практика : Навч. посіб. – 2-ге вид., перероб. і доп. / Л. Т. Тюття, І. Б. Іванова. – К.: Знання, 2008. – 574с.
4. Карпенко О. Г. Мотивація в структурі діяльності соціального працівника : [Текст] / О. Г. Карпенко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://>

studentam.net.ua/content/view/7342/97/

5. Лейбин В. Словарь-справочник по психоанализу [Электронный ресурс] / В. Лейбин, 2010 г. – Режим доступа : <http://vocabulary.ru/dictionary/881/word/samoanaliz>

6. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник. / В. В. Ягупов – К. : Либідь, 2002. – 560 с

7. Гавришук Е. Стресс и стрессоустойчивость в деятельности социального работника : Психотехнологии в социальной работе / Под ред. Козлова В.В. - Ярославль: МАПН, 1998 - 201 с. / Е. Гавришук [Электронный ресурс] : Режим доступа : <http://marks.on.ufanet.ru/PSY/SOP3.HTM>

8. Кузікова С.Б. Професійна успішність в контексті особистісного саморозвитку / С. Б. Кузікова / –Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XII, ч.3 – Електронний ресурс] – Режим доступу:http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pzpp/2010_12_3/254-263.pdf, с.255-256

9. Коновалова Е.Ю. Влияние социально-экономических изменений в обществе на культуру речи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 157-159

10. Добрыдень А.В. Культура общения как составляющая профессионального мастерства педагога // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 11-14.

11. Коновалова Е.Ю. Уровень речеведческой компетентности студентов как условие адекватности воспроизведения содержания учебных текстов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 74-78.

12. Гайнуллина Л.Ф., Леонтьева Л.С. Право на коммуникацию: должное и сущее // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 4 (28). С. 217-225.

13. Коростелев А.А. Особенности регламентации аналитической деятельности в управлении образовательным учреждением // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 192-195.

14. Ярыгин О.Н., Рябова В.М. Неявное знание как компонент компетентности в аналитической деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 131-134.

15. 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.

16. Коростелев А.А. Определение уровней и качества аналитической деятельности управления на основе технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 153-155.

17. Ярыгина Н.А. Особенности информационного обеспечения для эффективного управления вузом // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 221-227.

18. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность внутришкольного управления: понятийный аспект // Вісник Черкаського Університету. Серія: Педагогічні науки. 2010. № 179. С. 15-18.

© 2014

T.E. Hordeeva, postgraduate student of the chair «Social work and social pedagogy»
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy, Cherkassy (Ukraine)

Annotation: In article defined and reasonably functional, personal and motivational information and communication component of professional mobility of social workers. Based components videlenyh occupational mobility author proposes to consider the activity-gnostic, subjective and communicative contact criterion occupational mobility of social workers.

Keywords: components professional mobility, professional mobility criteria, functional components, motivational and personal components, information and communication component, subktivny criterion, activity-gnostic criterion communicative contact criterion.

УДК 378

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ДЛЯ ИНЖЕНЕРНЫХ ДИСЦИПЛИН НА ОСНОВЕ ПРОЦЕССНОГО ПОДХОДА

© 2014

Л.Н. Горина, доктор педагогических наук, профессор

Т.Ю. Фрезе, кандидат экономических наук

М.И. Фесина, кандидат технических наук, доцент

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: Основным мотивом создание технологии проектирования лабораторного практикума является необходимость формирования профессиональных компетенций учащихся, повышение эффективности проведения практических и лабораторных занятий. Традиционная организационная структура проведения лабораторного практикума, как правило, может иметь различные формы в зависимости от особенностей информационного поля дисциплины, формируемых компетенций и требованиями к материально-технической базе. Реализация образовательного процесса на основе процессного подхода позволяет повысить эффективность учебного процесса, оптимизировать внешние связи образовательной программы.

Ключевые слова: процессный подход, оптимизация дисциплин, лабораторный практикум, алгоритм лабораторного практикума.

Процессный подход это одна из концепций управления, в соответствии с которой может быть рассмотрена любая деятельность, субъекта, в рамках функциональных обязанностей, деятельность организации как набор процессов. Для того чтобы управлять деятельностью, необходимо управлять процессами.

Главное понятие, которое использует процессный подход – это понятие процесса. Существуют различные определения, но наиболее часто используется определение стандарта ISO 9001. «Процесс - это совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих видов деятельности, которые преобразуют входы в выходы». Применение процессного подхода позволяет установить четкие связи и взаимодействия, как внутри процесса или вида деятельности, так и, между процессами, в том случае, если процесс выходит за рамки конкретной деятельности или функционала.

В отличие от функционального подхода, процессный подход позволяет концентрироваться не на работе каждого из подразделений организации, а на взаимодействии всех структурных подразделений в целом. Процессный подход меняет понятие деятельности человека и организации. Основным элементом становится процесс. Основополагающим становится не функционал или деятельность, человека или организации, а процессы.

Процесс - последовательность исполнения работ (функций, операций), направленных на создание результата, имеющего ценность для держателя процесса и, в конечном итоге, для исполнителя процесса как оценка его работы, для организации, как оценка взаимодействия структурных подразделений.

Применение процессного подхода позволяет идентифицировать недостаточность и избыточность производственных функций, оптимизировать документооборот организации, систематизировать систему управления информационными потоками (передача документов, сроки, количество экземпляров и т.д.).

Процессный подход основывается на нескольких принципах [1].

При внедрении управления по процессам важно придерживаться следующих принципов:

Принцип взаимосвязи процессов. Любая деятельность это процесс, не изолированный, а имеющий связи с другими процессами. Все процессы организации взаимосвязаны между собой;

Принцип востребованности процесса. Каждый процесс должен иметь цель, а его результаты должны быть востребованы. У результатов процесса должен быть свой потребитель внутренний или внешний.

Принцип документирования процессов. Деятельность по процессу необходимо документировать. Это позволяет стандартизировать процесс и получить базу для изменения и дальнейшего совершенствования процесса;

Принцип контроля процесса. Каждый процесс имеет начало и конец, которые определяют границы процесса. Для каждого процесса в рамках заданных границ должны быть определены показатели, характеризующие процесс и его результаты;

Принцип ответственности за процесс. В выполнении процесса могут быть задействованы различные специалисты и сотрудники, но отвечать за процесс и его результаты должен один человек.

Процессный подход предполагает наличие базовых элементов, без которых он не может быть внедрен в организации (таблица 1).

На сегодняшний день для описания и моделирования процессов «распространенными» можно назвать две технологии:

IDEF (англ. Integrated DEFinition for Function modeling – Интегрированное Средство для Функционального Моделирования);

ЕРС (или родственная ей технология UML – Unified Modeling Language), реализованная в семействе продуктов ARIS германской фирмы.

В функционалах двух систем, и, соответственно, разумной практике их применения имеется существенное различие: если продукты, основанные на технологии IDEF, предназначены для описания процессов на низких машинных уровнях (т.е. следующим этапом в описании является уже создание программного кода), то ЕРС – это средство описания высокого, проще говоря «человеческого», уровня. Таким образом, по мнению специалистов, к CASE-средствам корректно относить только

IDEF-продукты, тогда как EPC – к самостоятельной технологии по методическому описанию процессов.

Таблица 1 – Базовые элементы процесса.

№	Наименование элемента процесса	Содержание элемента процесса	Пример
1.	Вход в процесс	Элементы, претерпевающие изменения в ходе выполнения действий. В качестве входов процессный подход рассматривает материалы, оборудование, документацию, различную информацию, персонал, финансы и пр.	Технологическая карта, деталь, приказ, журнал учета и т.д.
2.	Операции процесса	Действия, необходимые для выполнения вида деятельности	Составление графика, обработка шлифованием, проведение инструктажа и т.д.
3.	Ответственный за процесс	Руководитель структурного подразделения, специалист	Начальник цеха, отдела, инженер и т.д.
4.	Исполнитель процесса	Работник организации, обязанный выполнить действия процесса	Специалист, рабочий и т.д.
5.	Выход из процесса	Ожидаемые результаты, ради которых предпринимаются действия. Выходом может быть как материальный продукт, так и различного рода услуги, документы или информация.	Проект графика, деталь на следующую операцию, журнал инструктажа с записью и т.д.
6.	Ресурсы, показатели процесса	Элементы, необходимые для процесса. В отличие от входов, ресурсы не изменяются в процессе. Такими ресурсами процессный подход определяет оборудование, документацию, финансы, персонал, инфраструктуру, среду и пр.	Станок для обработки детали, передача документов в другое структурное подразделение со сроками и количеством и т.д.

В таблице 2 приведен краткий сравнительный анализ технологий IDEF и EPC с точки зрения их подходов к описанию процессов.

Таблица 2. Сравнительные характеристики технологий IDEF и EPC.

Характеристика	IDEF	EPC
Объекты описания	1. Потоки функций 2. Ресурсы 3. (в т.ч. информационные) 4. Организационные подразделения (участники) 5. Управляющие воздействия	1. Дерево целей 2. Организационная структура 3. Потоки функций и событий 4. Потоки ресурсов 5. Потоки информации 6. Цепочки добавленной стоимости 7. Сущности (свойства) объектов
Формат представления данных (семантика)	Жестко заданный стандарт	Произвольный (с соблюдением общей логики процесса)
Число объектов на схеме	От 2 до 8	Любое
Логика построения процесса	Принцип доминирования одной функции над другой	Хронологическая последовательность выполнения функций
Характеристики связей между объектами	Определяется направлением связи (т.е. 4 типа: слева, направо, сверху и вниз по отношению к функции) + комментарии	Определяется индивидуальными свойствами (атрибутами) связи, т.е. практически неограниченное число

Конечный результат описания реально существующего в жизни процесса, в каком бы формате оно ни производилось, будет одинаков. Однако есть и существенные различия в техниках описания, которые позволяют по-разному рассматривать один и тот же процесс. Вот лишь важнейшие из них:

1. IDEF-диаграммы более статичны, поскольку отражают структурные (иерархические) взаимосвязи между функциями, но практически ничего не говорят об их соотношении во времени. Это, с одной стороны, дает IDEF преимущество, так как в форматах EPC неочевидно, какая функция какой управляет (если только речь не идет о вложенном процессе), но, с другой, содержит и тот недостаток, что без временной взаимосвязи функций процессы чрезвычайно сложно объяснить их потенциальным участникам и, следовательно, внедрить.

2. Формат IDEF-диаграмм жестко задан: можно отображать только от 2 до 8 функций на одной схеме, - что сильно сокращает степень свободы в творческом описании процессов и лишает диаграммы индивидуальности.

3. Это же ограничение плюс необходимость отразить все существенные детали и свойства процесса делают IDEF-диаграммы перегруженными специфическими обозначениями – они плохо воспринимаются пользователями.

Все вышеперечисленные факторы заставляют сделать вывод о том, что для задач проектирования процес-

сов более продуктивным и удобным является технология EPC.

Рассмотрев идеологию процессного подхода и технику построения процессов, можно перейти к вопросу применения процессного подхода для проектирования лабораторного практикума при изучении дисциплин. Для примера возьмем учебный план направления подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность».

По данному направлению в вузах осуществляется подготовка специалистов для служб охраны труда, промышленной безопасности, пожарной безопасности и охраны окружающей среды. Все эти направления деятельности человека достаточно регламентированы государством в рамках законодательной и нормативной правовой базы. При изучении специальных дисциплин необходимо использовать принцип практикоориентированного обучения, другими словами, содержание дисциплин должно полностью соответствовать информационному полю профессиональной деятельности, например, организация работ по охране труда, охране окружающей среды, эксплуатации и обслуживания опасных производственных объектов, выезд пожарных машин к источнику возгорания. Поскольку внутренние процедуры каждого направления деятельности строго регламентированы по выполняемым действиям, ответственного исполнителя, документов и сроков, то изучение специальных дисциплин может и организовано по принципу описания процессов или на основе процессного подхода.

Всякая теория исходит из практики, для того, чтобы в дальнейшем служить для нее теоретической опорой. Определить научные закономерности проектирования содержания дисциплин, в частности, лабораторного практикума, позволил анализ работ [2,3] по созданию и функционированию систем управления в безопасности жизнедеятельности. В результате анализа можно назвать следующие ключевые закономерности:

1. Необходимым условием для проектирования содержания дисциплин является наличие определенной общественной потребности и определенных процессах (например, разработка паспорта отхода), которая обеспечивает актуальность получения практических навыков, умений, профессиональных компетенций для будущей деятельности.

2. Перед проектированием лабораторного практикума на основе процессного подхода проводят предварительные исследования видов деятельности по профилю специальных дисциплин.

3. Проектирование лабораторного практикума на основе процессного производится после того, как четко определен круг профессиональных задач, достаточных и необходимых для деятельности.

4. При проектировании лабораторного практикума необходимо установить внутренние связи между элементами курса, а также внешние для определения связи с другими специальными дисциплинами (например, процессы разработки паспорта отхода, тесно связаны с разработкой проекта лимитов на образование отходов, а также с учетом процесса движения отходов).

На основе вышеприведенных закономерностей, а также, учитывая традиционные этапы разработки содержания дисциплин [1], предлагаем следующую технологию выполнения лабораторного практикума (рисунок 1).

В зависимости от особенностей проблемы и условий ее решения последовательность технологических операций может быть нарушена, возможны объединение операций или их пропуск. Рассмотрим поподробнее содержание каждой операции.

Таким образом, можно сформулировать определенные выводы:

1. Традиционная организационная структура проведения лабораторного практикума, как правило, может иметь различные формы в зависимости от особенностей информационного поля дисциплины, формируемых компетенций и требованиями к материально-техниче-

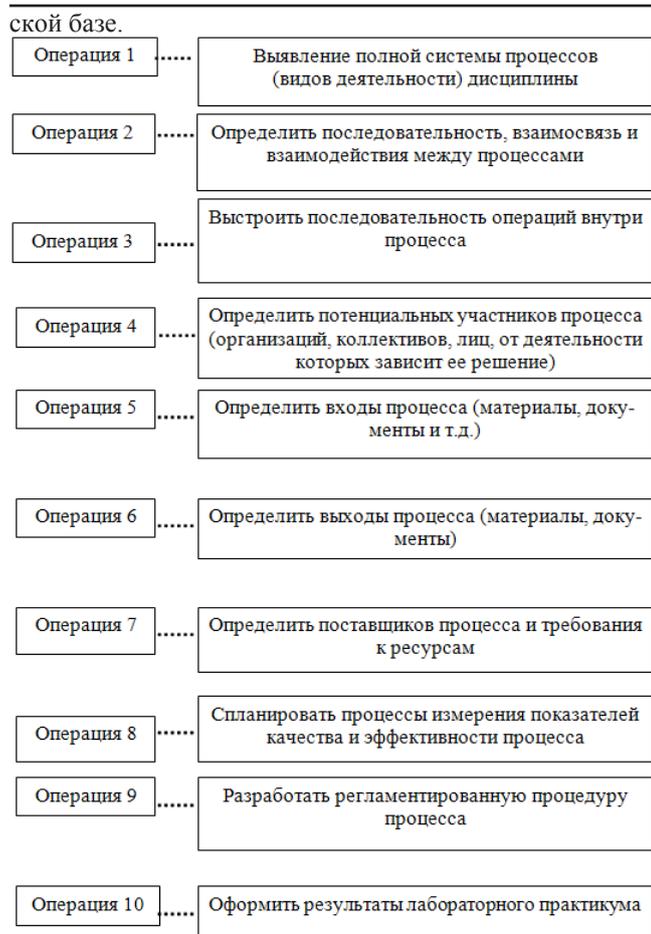


Рис. 1. Алгоритм технологии выполнения лабораторного практикума на основе процессного подхода.

LABORATORY DESIGN WORKSHOP FOR ENGINEERING DISCIPLINES ON THE BASIS OF THE PROCESS APPROACH

©2014

L.N. Gorina, Doctor of Education, professor, vice President for Academic Affairs

T.Yu. Freze, candidate of economical sciences, senior lecturer of chair

«Management of industrial and ecological safety»

M.I. Fesina, PhD, Associate Professor of “Management of industrial and environmental safety”

Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: The main motive for the creation of a laboratory practical design technology is the need to build professional competencies of students, improving the efficiency of practical and laboratory classes. The traditional organizational structure Prove Denia laboratory practical, as a rule, can take different forms depending on the characteristics of the information field of discipline formed competencies and requirements for material and technical base. The implementation of the educational process on the basis of the process approach allows to increase the efficiency of the educational process, to optimize the external relations of the educational program

Keywords: process approach, optimization disciplines, laboratory practice, laboratory practical algorithm

2. Для системы управления образовательным процессом необходимо установить внешние связи с другими дисциплинами для логического построения цикла однопрофильных дисциплин и исключения повторяемости учебного материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. http://www.kpms.ru/General_info/Process_approach.htm Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс: 2-е изд. учебник. – М.: «Фирма Гардарика», 1996. – 416с. Данилина

2. Обеспечение качества обучения государственных и муниципальных служащих Российской Федерации. Выпуск 11. Инструктивно-методические материалы. Часть 1. Практические рекомендации по выбору типовой модели системы управления качеством образования. – М.: РАГС, 2006. – с.:38-44.

3. Данилина Н.Е., Ковалева А.А. Принципы отбора практикоориентированного содержания подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности. Известия Самарского научного центра РАН, Тематический выпуск, Том 12 №5 (2) (37), 2010, С. 339-345.

КОНСТРУКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ

© 2014

О.М. Гущина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Информатика и вычислительная техника»
 Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: В статье рассматривается конструктивная технология структурного анализа и проектирования системы подготовки бакалавров, удовлетворяющей требованиям федерального стандарта высшего профессионального образования третьего поколения.

Ключевые слова: система подготовки студентов; технология структурного анализа и проектирования; академический бакалавриат, прикладной бакалавриат.

Развитие экономики России обусловило необходимость учета требований работодателей к результатам высшего профессионального образования, направленным на подготовку высоко квалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда. Одним из путей, ведущих к повышению конкурентоспособности выпускника, соответствующего современным потребностям российской экономики, является развитие вариативности образовательных программ в обучении студентов бакалавров [1]:

1) подготовка практико-ориентированных работников к деятельности, связанной с внедрением, адаптацией, оптимизацией технологий и технологических процессов – прикладной бакалавриат;

2) подготовка научных работников к научно-исследовательской деятельности теоретико-методического характера – академический (классический) бакалавриат.

Создание вариативности программ подготовки бакалавров должно стать основой решения проблемы сбалансированности развития сфер труда и профессионального образования, а для этого необходимо разработать новую модель системы обучения с определенным циклом действий, началом которого служат определение требований, предъявляемых к деятельности участников образовательного процесса [2].

Для построения новой модели системы подготовки бакалавров применяется конструктивная технология структурного анализа и проектирования, представляющая интеграцию теории и практики как элементов образовательной системы, удовлетворяющей требованиям ФГОС ВПО третьего поколения, согласно которым программа бакалавриата состоит из следующих блоков:

1) блок «Дисциплины», включающий дисциплины, относящиеся к базовой части программы, и дисциплины, относящиеся к ее вариативной части – что определяется основу теоретической подготовки бакалавров;

2) блок «Практики», отвечающий за практическую подготовку и включающий практики, относящиеся к базовой части программы и практики, относящиеся к ее вариативной части;

3) блок «Государственная итоговая аттестация», который в полном объеме относится к базовой части программы.

Для контроля выполнения выделенных блоков новой системы подготовки бакалавров необходимо рассмотреть модель существующей образовательной системы, которая включает следующие компоненты (рис. 1):

*структурные:

1) цели, реализованные в программе подготовки студентов, направленной:

- на приобретение студентов к образовательному процессу и управлению им;
- согласование деятельности преподавателя и образовательного процесса студентов;

2) содержание, представляющее совокупности профессионально-значимой информации и предполагающее:

- изучение предметной области, связанной с организацией системы подготовки студентов;

- анализ функционирующей образовательной системы с целью выявления слабых мест ее организации для разработки корректирующих мероприятий, направленных на модернизацию существующей системы подготовки бакалавров;

- проектирование концептуальных моделей систем подготовки бакалавров;

3) интенсивные методы и средства организации системы подготовки студентов и контроля за ней;

4) интенсивный цикл организационных форм обучения, представляющий собой взаимосвязанные по времени и процессу виды учебных занятий;

* функциональные:

1) функции, описанные как различные виды деятельности и направленные на прогнозирование, координацию, регулирование, диагностику и оценивание процесса и результата действий субъектов образовательного процесса;

2) принципы, определяющие регулятивные нормы, которым преподаватель должен следовать в процессе подготовки студентов;

3) механизмы, обеспечивающие организацию взаимодействия субъектов образовательного процесса.



Рис. 1. Основные компоненты системы подготовки бакалавров

Применение технологии структурного анализа и проектирования направлено на решение практических проблем, связанных с изменением существующей модели образовательной системы и построением новой модели, основанной на интеграции теории и практики подготовки бакалавров. Разработка новой модели подготовки

включает выполнение основных **этапов проектирования**:

- формализация системы подготовки бакалавров, обладающей проблемой организации вариативности обучения и направленной на определение системы социально-значимых требований к качеству подготовки студентов в условиях внедрения ФГОС ВПО и требований к выполнению основных блоков программы бакалавриата;

- конструирование содержания и структуры будущей системы, включающее проектирование шкалы оценки качества подготовки и структуры, содержания и технологии подготовки студентов;

- реализация проекта, направленного на практическое применение спроектированной системы подготовки студентов для получения в будущем требуемых результатов через представленные виды деятельности.

Таким образом, последовательное выполнение выделенных этапов обеспечивает развитие системы подготовки бакалавров, представленной как комплекс взаимосвязанных и непротиворечивых правил на базе имеющихся ресурсов, позволяющих сформировать новую модель целенаправленного взаимодействия субъектов образовательного процесса на подготовку высоко квалифицированных специалистов.

Описание процесса подготовки бакалавров осуществляется специально разработанными и стандартизированными методами, которые позволяют наглядно и компактно представить большой объем структурированной информации [3]. В качестве исходных данных для формируемой модели выбраны следующие параметры:

- взаимодействие системы подготовки бакалавров с работодателями описывается как *вход* – абитуриенты, которые имеют различный уровень подготовки для освоения учебного материала по выбранному направлению и различные задатки способностей для их усвоения, что должно определить вариативность их обучения (классическое или прикладное);

- *управление* – определенный комплекс правил, на основе которых организуется взаимодействие студентов и преподавателей;

- *механизм* – участники системы подготовки и различные средства и формы для реализации данной системы;

- *выход* – результат деятельности системы (выпускники с присвоением квалификации «академический бакалавр» или «прикладной бакалавр»).

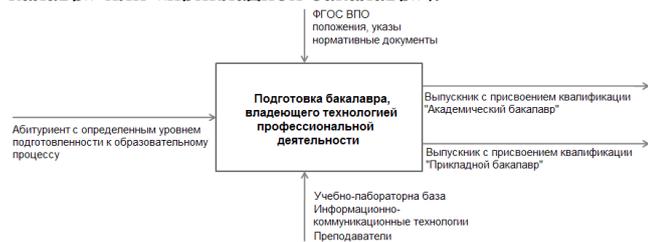


Рис. 2. Функциональная модель целенаправленного взаимодействия субъектов образовательного процесса

Целенаправленное взаимодействие субъектов процесса подготовки бакалавров основано на определении и формировании структуры, положенной в основу разработки проекта образовательной системы, используемой для подготовки студентов, и включающей следующие основные компоненты, представленные в таблице 1.

На рисунке 3 представлена модель подготовки студентов бакалавриата, на которой отображена вариативность выбора образовательной программы, согласно которой в процессе подготовки студенты должны овладеть готовностью к самостоятельной профессиональной деятельности, требующей способности ставить цели работы; конкретизировать задачи деятельности; отвечать за ее результат.

Таблица 1. Основные компоненты программ подготовки студентов

вариативность программ	«Академический бакалавр»	«Прикладной бакалавр»
компонент		
Основная задача	Фундаментальная подготовка в широкой области знаний по выбранному направлению	Практико-ориентированная подготовка к деятельности, связанной с разработкой, внедрением, адаптацией, оптимизацией технологий и технологических процессов
Наличие различных профилей подготовки	Не имеет узкой специализации, но предполагает обучение по определенным профилям подготовки	Предполагает обучение по определенным профилям подготовки
Доля практического обучения	До 10% учебного времени (включая научно-исследовательскую работу, летние практики)	До 60% учебного времени (различные виды практик, освоение рабочих специальностей, выполнение курсовых проектов по заказу предприятий, практические занятия)
Область профессиональной деятельности	научно-исследовательская деятельность теоретико-методического характера	деятельность, связанная с внедрением, адаптацией, оптимизацией технологий и технологических процессов
Профессиональные задачи	- проектная деятельность - производственно-технологическая деятельность - организационно-управленческая деятельность - аналитическая деятельность - научно-исследовательская деятельность	- проектная деятельность - производственно-технологическая деятельность

Представленная модель подготовки студентов бакалавриата предполагает выбор направления, согласно которому студенты обучаются либо по классической схеме обучения, либо по практико-ориентированной.



Рис. 3. Вариативная модель подготовки студентов бакалавриата

Различие подготовки студентов просматривается:

1) в **характере формирующих умений** студентов:

* для **прикладного бакалавриата**:

- решение практических задач (технологического или методического характера), предполагающих выбор и многообразие способов решения;
- разработка, внедрение, адаптация, оптимизация технологий и технологических процессов;
- текущий и итоговый контроль, оценка и коррекция компонентов профессиональной деятельности;

* для **академического бакалавриата**:

- решение научно-исследовательских задач теоретико-методического характера, предполагающих выбор и многообразие способов решения;
- разработка, внедрение, текущий и итоговый контроль, оценка и коррекция компонентов профессиональной деятельности;

2) в **характере получаемых знаний**:

* для **прикладного бакалавриата**:

- синтез профессиональных знаний и практического профессионального опыта;
- самостоятельный поиск, анализ и оценка профессиональной информации;

* для **академического бакалавриата**:

- синтез профессиональных знаний и исследовательского опыта;
- самостоятельный поиск, анализ и оценка профессиональной информации.

Выпускник бакалавриата с присвоением квалификации «академический бакалавр», должен обладать **профессиональными компетенциями**, соответствующими видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа бакалавриата:

- * способностью заниматься;
- проектной деятельностью;
- аналитической деятельностью;

- научно-исследовательской деятельностью;
- * способность осуществлять:
- производственно-технологическую деятельность;
- организационно-управленческую деятельность.

Выпускник программы бакалавриата с присвоением квалификации «прикладной бакалавр» должен обладать профессионально-прикладными компетенциями, соответствующими видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа бакалавриата:

- способностью заниматься проектной деятельностью;
- способностью осуществлять производственно-технологическую деятельность.

Выпускники программ прикладного бакалавриата отличаются практико-ориентированным характером полученных умений и знаний. На этом основании можно прогнозировать их большую востребованность на рынке труда в тех областях, где требуется профессиональная квалификация наряду с теоретической подготовкой, соответствующей высшему профессиональному образованию.

Таким образом, акцентируя внимание на том, что конкурентоспособность сегодняшнего выпускника зависит от возможности преобразования основных

процессов в поддержку стратегических инициатив, направленных на удовлетворение требований общества как заказчика, необходимо огромное влияние уделять управлению подготовкой бакалавров, владеющих комплектом профессиональных компетенций, удовлетворяющих современным требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и самого обучающегося.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция создания программ прикладного бакалавриата в системе профессионального образования Российской Федерации / авт.-сост.: В.И. Блинов, Ф.Ф. Дудырев, Е.Ю. Есенина, А.Н. Лейбович, А.А. Факторович – М.: Федеральный институт развития образования, 2010. – 17 с.
2. Дудина И.П., Ярыгин А.Н. Моделирование образовательной модели ИТ-профессионалов в современных условиях // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 78-80.
3. Михеева О.П. Визуализация бизнес-процессов учебной деятельности средствами uml-диаграмм // Наука и школа. 2013. № 6. С. 43-46.

CONSTRUCTIVE TECHNOLOGY OF DESIGN OF SYSTEM OF TRAINING OF BACHELORS

© 2014

O.M. Gyshchina, Candidate of Pedagogical sciences, senior lecturer, senior lecturer of department «Informatics and computers»
Togliatti State University, Tolyatti (Russia)

Annotation: In article the constructive technology of the structural analysis and design of system of the training of bachelors meeting requirements of the federal standard of higher education of the third generation is considered.

Keywords: system of management of the educational process, technology of planning and interaction of subjects, academic bachelor degree, applied bachelor degree.

УДК 378

ПРИНЦИПЫ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ОБУЧАЮЩИЙ МОДУЛЬ КАК СТРУКТУРНАЯ ЕДИНИЦА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

© 2014

Е.А. Данилина, старший преподаватель кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков»
Московский государственный гуманитарный университет им. М.А.Шолохова, Москва (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются принципы модульного обучения, применительно к обучению иностранным языкам для профессиональной деятельности. Делается акцент на содержание обучающего модуля, как целостной структурной единицы, которая включает в себя содержательный, процессуальный и технологический аспекты.

Ключевые слова: современные методы обучения иностранным языкам, модульное обучение, обучающий модуль, формирование профессионально значимых компетенций.

Процессы модернизации программ обучения коснулись и подготовки выпускников вузов в соответствии с требованиями ФГОС в том числе. Принимая во внимание необходимость формирования в процессе обучения компетенций, дающих возможность мобильности граждан, а также вариативность обучающих программ, отвечающих требованиям современной системы образования, мы считаем необходимым обратиться к модульному обучению и обучающему модулю, как средствам формирования компетенций в рамках модуля.

Наиболее полно основы и принципы модульного обучения разработаны Дж. Расселом и П.Юцвичене. В дальнейшем идеи развиты Н.В.Борисовой, В.А.Ермоленко, А.А.Муравьевой, Г.К.Селевко и др.

Модульное обучение основано на основной идее: а процессе обучения у обучающегося должны быть сформированы навыки самостоятельной работы. При этом, обучающийся несет ответственность за результаты своей учебно-познавательной деятельности, а преподаватель обязан осуществлять управление и координацию учебного процесса: мотивировать, организовывать, консультировать, контролировать обучающегося [1].

Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся полностью самостоятельно (или с опре-

деленной дозой помощи) достигает конкретных целей в процессе работы с модулем [2]. Самостоятельность студента ограничена только его возможностями и желанием. Если в процессе изучения материала модуля у обучающегося возникают трудности, задача преподавателя не только объяснить материал, но и предоставить дополнительные возможности для применения полученных знаний на практике, скоординировав учебную деятельность студента. В сущностных характеристиках модульного обучения заложено его отличие от других систем обучения.

Во-первых, содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах, усвоение которых осуществляется в соответствии с целью. Цель формулируется для обучающегося и содержит в себе не только указание на объем изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения. Кроме этого, каждый студент получает от преподавателя советы, как рациональнее действовать, где найти нужный учебный материал и т. д. Содержательный аспект обучающего модуля – это банк информации, которая осваивается студентом в процессе прохождения модуля. Применительно к обучению английскому языку бакалавров для профессиональной сферы, мы считаем, что информация, заложенная в мо-

дуле, должна иметь целью не только изучение иностранного языка, но и интеграцию его в профессиональную деятельность.

Во-вторых, меняется форма общения студента и преподавателя. Модули позволяют перевести обучение на субъект-субъектную основу: преподаватель – студент; студент – студент. Процессуальный аспект модуля реализуется посредством выстраивания паритетных связей между преподавателем и студентом, а также между студентами внутри группы. Студент и преподаватель заинтересованы в получении удовлетворительных результатов совместной учебной деятельности, в процессе которой обучающийся достигает желаемого уровня сформированности компетенций. У преподавателя, тем временем, есть возможность повышать свой профессионализм, находясь в постоянном поиске наиболее эффективных методов и приемов индивидуальной работы со студентами.

В-третьих, студент работает максимум времени самостоятельно, учится планированию своей деятельности, самоорганизации, самоконтролю и самооценке. Это дает возможность ему проанализировать свою деятельность, самому определить уровень освоения знаний, видеть проблемы и находить пути их решения. Преодолев возникшие трудности в усвоении материала обучающего модуля, студент приобретает не только профессиональные знания, умения и навыки, но также формирует общекультурные и профессионально-значимые компетенции, необходимые в его будущей повседневной и профессиональной деятельности. Технологический аспект обучающего модуля предполагает использование информационно-коммуникационных и педагогических технологий, направленных на формирование компетенций посредством заданий и упражнений.

В-четвертых, наличие модулей позволяет преподавателю индивидуализировать работу с отдельными студентами в процессе выполнения заданий, разработанных в пособиях, а также на основе материалов Интернет [3,4]. Несомненно, преподаватель управляет учебно-познавательной деятельностью обучающихся через модули и непосредственно, но это более мягкое, а главное сугубо целенаправленное и персонализированное управление. Более того, постоянно создавая, дополняя и трансформируя банк заданий, преподаватель имеет возможность подобрать для каждого студента подходящие упражнения, отвечающие его уровню, запросам и желаниям.

В интерпретации отечественных и зарубежных ученых, главное в модульном обучении – возможность *индивидуализации обучения*. С точки зрения Дж. Рассела, наличие альтернативных (выборочных) модулей и возможность их свободного выбора позволяет всем обучающимся усвоить учебный материал в индивидуальном комфортном темпе [5]. Необходимо учесть, что задания для студентов должны быть сложны и должны заставлять работать с напряжением их умственных способностей, но, одновременно не настолько сложными, чтоб можно было избежать навязчивого педагогического руководства. В потребности свободного выбора модуля из альтернативного набора скрывается одна из возможностей формирования готовности к выбору как черты личности, важной также и для формирования самостоятельности в целом. В то же время при индивидуализированной системе обучения от обучающегося требуется полное усвоение учебного материала с конкретным испытанием по каждому модулю [6, 7].

В теории модульного обучения П.А. Юцявичене принцип индивидуализации обучения пересекается с принципами *гибкости и модульности обучения*, за счет которых обеспечивается свободное изменение содержания модулей, с учетом социального заказа и актуальности темы, а также возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых.

При этом, в рассматриваемых теориях модульного обучения есть спорные моменты, например, П.А.Юцявичене отказывается от принципа *элективности*, предлагаемого Дж. Расселом, так как это может привести к фрагментарности получаемых знаний, но в тоже время П.А.Юцявичене предлагает принцип *динамичности*, который трактуется как возможность свободного изменения содержания модулей, с учетом социального заказа и реалий. На наш взгляд, принципы элективности и динамичности должны реализовываться не только с учетом желаний, потребностей обучающихся, но с опорой на ответственность студентов за получаемые результаты. То есть, у обучающегося должна быть возможность выбора и выстраивания индивидуальных учебных траекторий, исходя из результатов, к которым он стремится в процессе изучения материала обучающего модуля.

Особого внимания в теории модульного обучения П.А.Юцявичене, по нашему мнению, заслуживает принцип действительности и оперативности знаний, что в полной мере соответствует требованиям, предъявляемым к современному высшему образованию. Реализация данного принципа в практике преподавания иностранного языка приводит к формированию умений и навыков использования языка в конкретных жизненных и профессиональных ситуациях, что, в свою очередь, дает возможность повышения заинтересованности студентов к изучению языка.

В теории модульного обучения Дж. Рассела предлагаются принципы *активности и взаимодействия обучающихся* в процессе обучения, которые перекликаются с *принципами осознанной перспективы, разносторонности методического консультирования и паритетности*, выделенными в теории модульного обучения П.А. Юцявичене. Опираясь на эти принципы можно сделать вывод, что модульное обучение будет эффективным, если акцент делается на самостоятельность и ответственность студентов при работе с модулями, а также на активное взаимодействие всех участников учебного процесса.

Дж. Рассел выделил несколько основных, по его мнению, принципов модульного обучения: гибкость, элективность, активность обучающихся, взаимодействие обучающихся в процессе обучения.

Теория модульного обучения П.А. Юцявичене, в свою очередь, базируется на принципах: модульность, действительность и оперативность полученных знаний, динамичность, гибкость, осознанная перспектива действий, принцип разносторонности методического консультирования, а также принцип паритетности.

Вышеизложенные принципы модульного обучения взаимосвязаны. Они (кроме принципа паритетности) отражают особенности построения содержания обучения, а принцип паритетности характеризует взаимодействие педагога и обучаемого условиях реализации модульного подхода в процессе обучения. Все названные принципы опираются на общедидактические и тесно взаимосвязаны с ними.

Итак, модульное обучения реализуется посредством обучающих модулей. Дж. Рассел, определял модуль как пакет учебных материалов, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанных обучающимся действий [5]. Исследователи Б. и М. Гольдшмидт считают, что модуль представляет собой автономную, единицу в спланированном порядке видов учебной деятельности, предназначенную помочь студенту достичь конкретно определенных целей [4].

Г. Оуэнс, в свою очередь, понимал модуль как обучающий замкнутый комплекс, включающий в себя педагога, обучаемых, учебный материал и средства, помогающие обучающимся и преподавателю реализовать индивидуализированный подход, обеспечить их эффективное взаимодействие [8].

Современный исследователь П.А. Юцявичене опре-

деляет модуль как «блок информации, включающий в себя логически завершённую единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей»[2].

Таблица 1 - Принципы модульного обучения

<i>Индивидуализация обучения.</i> Свободный выбор обучающих модулей позволяет всем обучающимся усвоить учебный материал, но в индивидуальном темпе.	<i>Модульность.</i> Обучение строится по отдельным функциональным узлам — модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей.
<i>Гибкость.</i> Модули могут группироваться в разные комплекты. Один и тот же модуль может отвечать отдельным частям требований и касаться разных курсов. Добавляя «новые» и исключая «старые», можно, не изменяя структуру, составить любую учебную программу с высоким уровнем индивидуализации.	<i>Динамичность.</i> Обеспечивает свободное изменение содержания модулей, с учетом социального заказа.
<i>Эффективность (возможность свободного выбора действий).</i> Отсутствие жестких временных рамок позволяет студенту продвигаться в обучении со скоростью, которая соответствует его способностям и наличию свободного времени. Обучающийся может выбрать не только необходимые ему модули, но и порядки их изучения, что требует непосредственной ответственности обучающегося за результат обучения.	<i>Действенность и оперативности знаний.</i> Оперативные знания приобретаются успешнее при условии, если обучаемые в ходе самостоятельного решения задач проявляют инициативу, находчивость, способность использовать имеющиеся знания в ситуациях, отличных от тех, в которых или для которых они приобретались.
<i>Активность обучающихся в процессе обучения.</i> Для эффективного усвоения учебного материала акцент ставится на самостоятельную индивидуальную работу студентов с модулями.	<i>Гибкость.</i> Требуется построения модульной программы и соответственно модулей таким образом, чтобы легко обеспечивалась возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых.
<i>Взаимодействие обучающихся в процессе обучения.</i> Обучение — процесс субъект- субъективного взаимодействия преподавателя и обучающихся, а также обучающихся между собой.	<i>Осознающая перспектива.</i> Требуется глубокого понимания обучающимися базисных, средних и отдаленных стимулов учения. Необходимо дать обучающимся понять и осознать цели (промежуточные и конечные) учения. В модульном обучении они должны выступать в качестве значимых результатов деятельности, поэтому должны осознаваться учащимися как перспективы познавательной и практической деятельности.
	<i>Разносторонность методического консультирования.</i> Требуется обеспечения профессионализма в познавательной деятельности обучаемого и педагогической деятельности.
	<i>Паритетность.</i> Активизация обучаемых в педагогическом процессе, создание базисного условия для реализации взаимодействия в процессе обучения.
Дж. Рассел	П.Ю.Явченко

Таблица составлена на основе анализа работ Дж. Рассела и П.Ю.Явченко [5, 2].

Проанализировав понятие модуля, мы пришли к выводу, что к основным компонентам модуля относятся:

- цели его изучения (какими компетенциями должен владеть студент по окончании модуля, что студент должен уметь делать...);
- содержание учебного модуля (подаваемый учебный материал);
- материалы и вспомогательные средства (что нужно иметь для работы с учебным модулем);
- сопутствующие учебные материалы (дополнительные материалы, использование межпредметных связей и материалы из смежных дисциплин);
- технологии и стратегии обучения (методические приемы, система заданий упражнений);
- проверка результатов (тестовый материал – промежуточный и итоговый, компетенции, выраженные через «я могу..., я понимаю...»).

В своих работах ученые (Е.Б. Мордасова, Н.А. Морозова, Б.Гольдшмидт) отмечают, каждый *модуль* имеет следующую структуру:

- название модуля; цель обучающего модуля; объем занятий; содержание модуля: а) ключевые слова; б) тематический план; в) содержание тем; г) учебно-методическая литература;
- задания для самостоятельной работы (упражнения, творческие задания, решение ситуаций, участие в семинарах, поиск и обработка информации);
- оценка качества обученности (промежуточный, итоговый тест) [9, 7, 4].

Необходимо отметить, что исследователи выделяют несколько типов модулей:

1. Познавательные. При работе с таким модулем главной целью является получение и обработка информации по изучаемой теме.
2. Операционные. Главное здесь формирование и развитие способов деятельности. Обучающий операци-

онный модуль дает возможность сформировать навыки и умения, необходимые при взаимодействии в команде, а также при выполнении профессиональных задач.

3. Смешанные. Данный тип модулей включает в себя элементы первых двух типов и дает студентам возможность получить не только необходимые знания, но и учит адекватному использованию полученных знаний [1,9,10]. (см. рис. № 1)



Рис. 1. «Типы обучающих модулей»

На наш взгляд, смешанный тип обучающего модуля наиболее эффективный, так как дает возможность студентам не только получить необходимые знания, но и учить оперировать полученными знаниями на практике, то есть применять их в практической деятельности. В процессе работы с такими модулями формируются необходимые будущему специалисту компетенции, что в полной мере соответствует принципам модульного обучения – вариативности, оперативности и действенности знаний.

Цель разработки обучающих модулей представляет собой расчленение содержания курса на блоки (тематические модули) в соответствии с профессиональными, педагогическими и дидактическими задачами, определением для всех модулей целесообразных технологий и стратегий обучения, их согласование и интеграция в едином комплексе. С этой точки зрения обучающий модуль рассматривается как комбинация различных видов и форм работы, подчиненных общей теме учебного курса. Границы модуля определяются установленной при его разработке целью и результатами обучения. В процессе разработки модуля во внимание принимаются совокупность теоретических знаний и навыков, практических действий, необходимых будущим специалистам в их профессиональной деятельности.

На основе проделанного анализа мы придерживаемся следующего рабочего определения *обучающего модуля* – это целостная структурная единица, которая включает в себя содержательный, процессуальный и технологический аспекты. При этом, содержательный аспект представляет собой определенный банк информации, созданный с учетом межпредметных связей, и обеспечивающий мобильность и вариативность получаемых знаний. Процессуальный аспект включает в себя стратегии взаимодействия между обучающимися внутри группы и взаимодействие между обучающимся и преподавателем, которое обеспечивает паритетные интегративные связи. Технологический аспект заключается в использовании педагогических, информационно-коммуникационных технологий, которые мотивируют и активизируют обучающихся в консультативно-организационных формах работы [10] (см.рис. № 2).

Обучающий модуль выступает средством модульного обучения, т.к. в него входит: целевой план действий, банк информации, методическое руководство по достижению определенных целей, а также стратегии обучения. Именно модуль может выступать как программа обучения, персонализированная по содержанию, методам стратегиям учения, уровню самостоятельности, темпу усвоения учебного материала. Совокупность нескольких модулей позволяет раскрывать содержание

всей учебной дисциплины [10].



Рисунок 3 - «Содержание обучающего модуля»

Принципиальные отличия модульного обучения могут быть сформулированы следующим образом:

- содержание обучения представляется в законченных, самостоятельных модулях, одновременно выступающих как банк информации и методическое руководство по его усвоению;

- взаимодействие педагога и обучающегося в учебном процессе осуществляется посредством модулей, обеспечивающих осознанное самостоятельное достижение обучающимся определенного уровня подготовленности;

- модульное обучение требует неизбежного соблюдения паритетных субъект-субъектных взаимоотношений между педагогом и обучающимися в учебном процессе, так как преподаватель выполняет также функции консультанта в процессе решения обучающимся индивидуальных задач [11].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что обучение на основе модульного подхода в полной мере соответствует целям, обозначенным в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации в период до 2020 года - формирование национальной квалификационной структуры с учетом перспективных требований опережающего развития инновационной экономики и профессиональной мобильности граждан, обновление государственных образовательных стандартов и модернизация программ обучения всех уровней на базе квалификационных требований национальной квалификационной структуры» [12].

THE PRINCIPLES OF MODULAR TEACHING AND TEACHING MODULE AS A STRUCTURAL UNIT OF THE EDUCATIONAL PROCESS.

© 2014

E.A. Danilina, the senior instructor in «Theory and Methods of Teaching Foreign Languages» chair
Moscow State Sholohov University for Humanities, Moscow (Russia)

Annotation: The article discusses the principles of modular training in relation to the teaching of foreign languages for professional purposes. Emphasis is placed on the contents of teaching module as an integral structural unit, which includes substantive, procedural, and technological aspects.

Keywords: modern methods of foreign languages teaching, modular training, teaching module, the formation of professionally significant competencies.

Анализ методической литературы, посвященной модульному подходу к обучению иностранному языку, позволяет сделать вывод о перспективности использования данного метода в процессе обучения бакалавров английскому языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисова Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию. – М. Домодедово: ВИПК МВД России, 1999.
2. Юявечене П. Теория и практика модульного обучения. – Каунас. 1989.
3. Петрова М.А. Развитие самообразовательной деятельности студентов вуза на основе модульной технологии обучения. Дисс... канд. пед. наук. – 13.00.008.: - Новосибирск. – 2007. – 205с.
4. Goldschmidt B., Goldschmidt M. Modular Instruction in Higher Education // Higher Education. - 1972. - № 2. - P. 15-32.
5. Russell J. D. Modular Instruction // A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials. - Minneapolis; BPC, 1974.
6. Данилина Е.А. Модульное обучение как средство реализации компетентностного подхода в развитии иноязычной профессиональной компетенции (бакалавриат по направлению обучения «Туризм»). [Текст]/ Е.А. Данилина // Вектор науки/ Тольяттинский Государственный Университет. – Тольятти, 2012.- №1 (8). – с.109-111.
7. Морозова Н.А. Модульный подход в современном образовании. – М. 2010.
8. Owens G. The Module in «Universities Quarterly»// Universities Quarterly, Higher Education & Society. 1975. Vol.25, №1
9. Мордасова Е.Б. Технология модульного обучения. Режим доступа: //http://www.detskiysad.ru/html
10. Данилина Е.А. Обучение студентов вуза английскому языку на основе компетентностно-модульной организации учебного процесса (направление подготовки «Туризм», бакалавриат): Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02: Н. Новгород – 2013. - 249 с.
11. Ермоленко В.А., Данькин С.Е. Блочно-модульная система подготовки специалистов в профессиональном лицее. – М.: ЦПНО ИТОП РАО, 2002.
12. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008г. № 1662-р.

Н.Е. Данилина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Управление промышленной и экологической безопасностью»
Т.Ю. Фрезе, кандидат экономических наук, доцент кафедры
«Управление промышленной и экологической безопасностью»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: Назрела необходимость поиска новых форм организации и новых технологий подготовки кадров, которые бы позволили компенсировать недостатки традиционных методов обучения. Главное – обеспечить адекватность подготовки требованиям динамично меняющихся научно-технических и социально-экономических условий.

Ключевые слова: экологическая, промышленная и безопасность в чрезвычайных и аварийных ситуациях, потенциальная профессиональная деятельность, практико-ориентированное содержание образования. принципы отбора содержания образования.

Основной проблемой в области подготовки бакалавров для современной экономики, обладающих высоким уровнем интеллектуального потенциала, являются противоречия между потребностью общества в профессионалах, обладающих профессиональными компетенциями, и сложившейся практикой профессиональной подготовки, где на лицо не полная востребованность интеллектуального и творческого потенциала студента и несоответствие его подготовки требованиям работодателя. Очевидно, что назрела необходимость поиска новых форм организации и новых технологий подготовки кадров, которые бы позволили компенсировать недостатки традиционных методов обучения. Главное – обеспечить адекватность подготовки требованиям динамично меняющихся научно-технических и социально-экономических условий [1].

Проектируя содержание образования бакалавров по безопасности жизнедеятельности, мы выделяем следующие этапы:

1. Определение целей и формулирование конкретных задач по формированию аналитической, эксплуатационной, алгоритмической, контрольно-надзорной, энергосберегающей, аварийно-профилактической, нормативно-информационной деятельности бакалавров современного производственного объекта.

2. Определение принципов отбора практико-ориентированного содержания образования бакалавров по безопасности жизнедеятельности для производственного объекта, направленных на формирование данных видов деятельности как условия обеспечения экологической, промышленной и безопасности в чрезвычайных и аварийных ситуациях.

3. Составление общей план – карты потенциальной профессиональной деятельности бакалавров с определением базовых операций по каждому из спроектированных видов профессиональной деятельности: аналитической, эксплуатационной, алгоритмической, контрольно-надзорной, энергосберегающей, аварийно-профилактической, нормативно-информационной как учебно-деятельностных элементов.

4. Формирование деятельностных модулей на основе спроектированных учебно-деятельностных элементов, соответствующих базовым операциям по видам профессиональной деятельности бакалавров производственного объекта в области обеспечения экологической, промышленной и безопасности в чрезвычайных и аварийных ситуациях.

5. Формирование и реализация системы методов, включающих систему лабораторных практикумов, проектную деятельность, производственную практику, выпускную квалификационную работу и научно-исследовательскую работу студентов на основе спроектированных учебно-деятельностных элементов видов профессиональной деятельности бакалавров производственного объекта в области обеспечения экологической, промышленной и безопасности в чрезвычайных и аварийных си-

туациях.

6. Контроль достижения каждым студентом уровня сформированности видов будущей профессиональной деятельности бакалавров производственного объекта в области обеспечения экологической, промышленной и безопасности в чрезвычайных и аварийных ситуациях, определяемых по коэффициентам профессиональной деятельности (КПД), но не ниже удовлетворительного.

Одним из критериев инновационного вуза в планировании и реализации своей образовательной деятельности является его ориентир на передачу способов и методов инженерной деятельности, постановку инженерных задач, работу с конструкциями и конструкциями, способных самостоятельно учиться и преобразовывать пространство вокруг себя, производить инновации и осваивать новые технологии их потребления[2].

Основываясь на принципах, используемых при проектировании практико-ориентированного содержания образования бакалавров производственных объектов, мы перестраиваем содержание образования под основную задачу – формирование спроектированных нами видов профессиональной деятельности: аналитической, эксплуатационной, алгоритмической, контрольно-надзорной, энергосберегающей, аварийно-профилактической, нормативно-информационной как условия обеспечения экологической, промышленной и безопасности в чрезвычайных и аварийных ситуациях.

Процедура оптимизации содержания должна опираться на дидактические принципы отбора и построения практико-ориентированного содержания обучения в высшей школе.

Выделим некоторые общие принципы отбора практико-ориентированного содержания образования, которые по нашему мнению, учитывают социальный заказ на подготовку бакалавров производственных объектов в области экологической, промышленной и безопасности в чрезвычайных и аварийных ситуациях[3].

Принцип оптимальности. Педагогический процесс функционирует и развивается тем эффективнее, чем более достигается диалектическое единство его компонентов и их оптимальное сочетание.

Принцип единства теории и практики раскрывает соотношение и взаимосвязь общенаучной и специальной, теоретической и практической подготовки бакалавров по безопасности жизнедеятельности в соответствии с современным состоянием промышленного производства, определяет задачи и конкретные формы профессиональной деятельности.

Принцип политехнизма. Политехнические знания непрерывно изменяются вместе с развитием науки, про-

изводства и их взаимоотношениями.

Принцип информативности. С помощью моделирующих программных средств можно представить на дисплее в различной форме учебную информацию, инициируя процесс усвоения знаний, приобретения умений и навыков профессионального характера, активизируя познавательную деятельность студентов, формируя и развивая прогрессивные виды мышления у студентов.

Принцип деятельностной активности. Активность личности по своей природе социальна и субъектна. Она является интегрированным показателем её направленности и деятельной сущности.

Активизация деятельности обучаемого обычно начинается со стимулирования. Важнейшими стимулами тут выступают следующие: новизна практико-ориентированного содержания; необычная формулировка вопроса; требование педагога сравнивать или сопоставлять изучаемые явления; опора на личный жизненный опыт; познавательное затруднение; проблемная ситуация; ситуация убеждать, доказывать, критиковать; направление материала на установление причинно-следственных связей; понимание целей и задач своей будущей профессиональной деятельности; перспективы развития своей специальности; осознание своей будущей профессии, роли теоретических знаний и практических навыков при этом; исследовательская деятельность студента.

Принцип профессиональной направленности. В системе подготовки бакалавров принцип профессиональной направленности правомерно можно считать ведущим, главным, потому что он отражает как конечную цель педагогического процесса в высшем профессиональном образовании, так и средства ее достижения [4].

Принцип сочетания деятельностного и личностного подходов в процессе педагогического управления учебной деятельностью учащихся. Поскольку, как было показано выше, развитие индивида происходит через его деятельность, то образование и воспитание должны строиться с помощью специально направленной деятельности студента.

Мы приняли за модель профессиональной деятельности практико-ориентированный учебно-воспитательный процесс, построенный с учетом требований, главные из которых можно сформулировать так:

- перед обучаемым ставятся задачи, аналогичные тем, которые решает бакалавр данного профиля;
- в ходе практико-ориентированного обучения студент имитирует не только определенные разрозненные действия, но и систему действий в той взаимосвязи, которая имеет место в реальной профессиональной деятельности.

При использовании модульного принципа для проектирования практико-ориентированного содержания обучения для сформированности видов профессиональной деятельности критериями соответствия обучающего продукта может считаться наличие системы лабораторных практикумов на основе план-карт, соответствующих спроектированным видам профессиональной деятельности бакалавров в области обеспечения экологической, промышленной и безопасности в чрезвычайных и аварийных ситуациях, характеризующих потенциальную профессиональную деятельность [5].

Разработанная нами система лабораторных практикумов для будущих бакалавров на основе план-карт формируемых видов профессиональной деятельности бакалавров по дисциплинам «Экология» и «Безопасность жизнедеятельности» для направления подготовки 140400.62 Электроэнергетика и электротехника профиль Электроснабжение и профиль Электрооборудование и электрохозяйство предприятий, организаций и учреждений включает в себя:

- аварийный практикум «Аварии на гидродинамически опасных объектах» с профессиональными практиками, обеспечивающими: анализ и оценку безопасности гидродинамически опасного объекта, включая опреде-

ление возможных источников опасности на основе ФЗ №117 от 21.07.1997 г. «О безопасности гидротехнических сооружений», расчеты по обеспечению готовности эксплуатирующей организации к локализации и ликвидации опасных повреждений и аварийных ситуаций (волны прорыва, зоны затопления и т.д.) на примере Жигулевской ГЭС, соблюдение порядка информирования населения, органов государственного надзора и других органов исполнительной власти о возможных и возникших на гидротехническом сооружении аварийных ситуациях, экспериментальное заключение, включающее перечень необходимых мероприятий по обеспечению безопасности;

- прогнозирование практикум «Прогнозирование чрезвычайных ситуаций, вредных и нежелательных явлений» с профессиональными практиками, обеспечивающими: диверсионный анализ производственного объекта как системы: функциональный анализ системы (выполнение эскиза; исследование корреляционных связей с другими системами, способов воздействия на человека, способов воздействия на природные системы, способов воздействия на технические системы, выявление источников повышенной опасности); прогноз вредных эффектов системы, прогноз возможностей усиления вредных явлений, исследование типовых способов маскировки вредных явлений, планирование и обработка (синтез) мероприятий по устранению причин появления вредных эффектов;

- защитный практикум «Изучение защитных средств и предохранительных приспособлений» с профессиональными практиками, обеспечивающими: изучение Инструкции по применению и испытанию средств защиты, используемых в электроустановках (утв. пр. Минэнерго РФ от 30.06.03 №261), Правил по охране труда при эксплуатации электроустановок, выполнение организационных и технических мероприятий на производстве работ;

- практикум – тренинг «Оказание первой помощи пострадавшим на производстве» с профессиональными практиками, обеспечивающими: изучение видов, принципов, последовательности, средств оказания первой помощи пострадавшим при НС и ЧС, разработку мероприятий по оказанию первой медицинской помощи пострадавшему от несчастных случаев на производстве, эксперимент по проведению реанимационных мероприятий на учебном манекене (контроль-зачет);

- исследовательский практикум «Расследование несчастного случая на производственном объекте» с профессиональными практиками, обеспечивающими: изучение «Положения о расследовании и учете несчастных случаев на производстве» (ст. 227-231 ТК РФ, Постановление Министерства труда и социального развития Российской Федерации от 24 октября 2002 г. № 73, Постановление Правительства РФ от 28.10.2009 № 846 «Об утверждении Правил расследования причин аварий в электроэнергетике»), классификацию причин несчастных случаев на производственных объектах, статистический анализ производственного травматизма на производственных объектах, исследование графической модели причинно-следственных связей конкретного несчастного случая («дерева причин»), оформление акта о расследовании несчастного случая на производстве по форме Н-1 с разработкой мероприятий по устранению его причин;

- эксплуатационный практикум «Организационные и технические мероприятия, обеспечивающие безопасность работ в электроустановках» с профессиональными практиками, обеспечивающими: изучение требований по электробезопасности, предъявляемых при работе в электроустановках (II-III группы по электробезопасности), исследование основных мероприятий и средств защиты от поражения электрическим током по компьютерной программе, экспериментальную проверку полученных знаний по всем видам профессиональной

деятельности, включающую самостоятельную работу обучаемого с обучающе-контролирующей программой «ОЛИМПОКС», применяемой в системе Ростехнадзора, по двум модулям: электронному пособию для изучения вопросов безопасности и модели для выполнения самоконтроля знаний;

- контрольный практикум «Контроль сопротивления изоляции электроустановок» с профессиональными практиками, обеспечивающими: изучение требований, предъявляемых к изоляции элементов электроустановок (Правила устройства электроустановок, Правила технической эксплуатации электроустановок потребителей, утв. Минэнерго № 6 от 13.01.03), выполнение организационных мероприятий на производстве работ, производство внешнего осмотра электрооборудования, измерение сопротивления изоляции: 1) обмотки статора электродвигателя для каждой фазы в отдельности относительно корпуса, а также между фазами; 2) силовой и осветительной проводок, заключение о соответствии изоляции проверенных элементов установленным нормам;

- экоэнергетический практикум «Энергетическое загрязнение г. Тольятти» с профессиональными практиками, обеспечивающими: анализ видов антропогенного воздействия по районам г. Тольятти на основе Федерального закона РФ №7 от 10.01.2002 г. «Об охране окружающей среды», оценка суммарного уровня энергетического загрязнения по трем районам города на основе карт: загрязнения атмосферного воздуха, водных объектов, почвенного покрова, снегового покрова, радиационной обстановки, уровней электромагнитных полей, акустического загрязнения; исследование причин повышенной заболеваемости городских жителей болезнями, связанными с усилением загрязнения окружающей среды, на основе медико-географической карты, мониторинг одного из микрорайонов города;

- энергосберегающий практикум «Проведение энергетического обследования с оформлением энергетического паспорта объекта» на основе Федерального закона № 261-ФЗ от 23.11.2009г. «Об энергосбережении и о повышении энергетической эффективности и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», анализ результатов обследования, разработка мероприятий и рекомендаций по снижению нерационального расхода энергоресурсов.

Для проведения эксперимента в Тольяттинском государственном университете были организованы группы, обучение в которых по дисциплинам «Экология» и «Безопасность жизнедеятельности» велось по новому практико-ориентированному содержанию образования бакалавров в области энергетической, экологической, промышленной и безопасности в чрезвычайных и аварийных ситуациях.

Мы в своей опытно-экспериментальной работе применили следующие методы:

1. Сравнительный метод – (метод «поперечного среза»), который заключался в сопоставлении групп студентов по уровням формируемых параметров (видов профессиональной деятельности). Этот метод мы использовали для диагностирования критериев сформированности всех видов профессиональной деятельности бакалавров по безопасности жизнедеятельности для производственных объектов электроэнергетического комплекса электротехнического факультета Тольяттинского государственного университета.

2. Лонгитюдный метод – (метод «продольного среза»), который состоял в многократных обследованиях одних и тех же студентов на протяжении длительного времени (в течение трех семестров) на электротехническом факультете.

Для статистического анализа однородности распределений выборок уровней сформированности видов профессиональной деятельности между собой мы использовали критерий Колмогорова-Смирнова. Использование

критерия допустимо, так как выполняются следующие условия:

- все выборки случайные;
- выборки независимы между собой, и члены каждой выборки также независимы между собой;
- шкала измерений свойства не ниже порядковой.

Для каждой пары выборок была выдвинута нулевая гипотеза $H_0: F_1(x) = F_2(x)$ об одинаковости законов распределения уровней сформированности видов профессиональной деятельности в каждой паре выборок, при альтернативной гипотезе $H_1: F_1(x) \neq F_2(x)$ утверждающей, что законы распределения уровней сформированности видов профессиональной деятельности в паре выборок различны.

Анализируя сравнение результатов уровней сформированности видов профессиональной деятельности в суммарных контрольной и экспериментальной выборках при выходном контроле по дисциплинам «Безопасность жизнедеятельности» (безопасность в чрезвычайных и аварийных ситуациях), «Безопасность жизнедеятельности» (охрана труда), «Экология», а также результатам прохождения производственной практики и выполнения раздела «Безопасность и экологичность производственного объекта электроэнергетического комплекса» бакалаврской работы, выполняется условие $T_1(\text{рассчитанное значение статистики}) > W$ (критическое значение статистики) ($0,1386 < 0,1327$ $0,1280 < 0,1213$ $0,1573 < 0,1375$ $0,1714 < 0,1679$ $0,1743 < 0,1667$) и соответствии с правилом принятия решения с доверительной вероятностью 0.9 гипотеза H_0 нами отвергается и принимается гипотеза H_1 . При анализе одностороннего критерия получаем $T_2 > W$, следовательно, в соответствии с правилом принятия решения с доверительной вероятностью 0.9 гипотеза H_2 нами отвергается, и принимается гипотеза H_3 , это означает, что распределение уровней сформированности видов профессиональной деятельности по дисциплинам «Безопасность жизнедеятельности» (безопасность в чрезвычайных и аварийных ситуациях), «Безопасность жизнедеятельности» (охрана труда), «Экология», а также результатам прохождения производственной практики и выполнения раздела «Безопасность и экологичность производственного объекта электроэнергетического комплекса» бакалаврской работы, в экспериментальных группах статистически выше распределения уровней сформированности видов профессиональной деятельности в контрольных группах, проходящих обучение по традиционной методике.

На рис. 1 показано изменение величины суммарного коэффициента профессиональной деятельности (КПД) в контрольных и экспериментальных группах по различным дисциплинам.

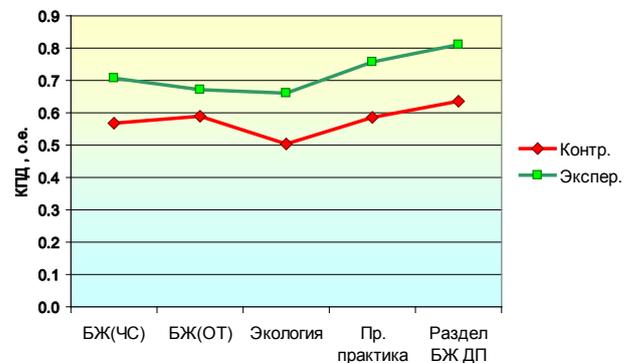


Рисунок 1 – Величины КПД в контрольных и экспериментальных группах по различным дисциплинам

Средний КПД в экспериментальных группах составляет 0,7069, а в контрольных 0,5749, что соответствует росту КПД на 22,9% в группах, проходящих обучение с практико-ориентированным содержанием процесса

подготовки бакалавров для производственных объектов электроэнергетического комплекса в области энергетической, экологической, промышленной и безопасности в чрезвычайных и аварийных ситуациях, по сравнению с контрольными группами, проходящими обучение по традиционной методике.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа подтвердила выдвинутое предположение, что обучение по специально спроектированному педагогическому содержанию более эффективно и дает гарантированный результат.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27

2. Горина Л.Н., Ковалева А.А. Моделирование системы безопасности жизнедеятельности человека в образовательном процессе «Известия Самарского научного центра Российской академии наук» / Самарский научный центр Российской академии наук, Том 12, №5, 2010г.

3. Купаевцев А.В. Деятельностная альтернатива в образовании // Педагогика, № 10. – 2005. – С. 27-33.

4. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114

5. Лучина Т.И. Развитие ключевых компетенций студентов в техническом вузе – Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

PREPARATION OF INNOVATION ELECTRICIANS IN HIGH SCHOOL ON THE BASIS OF PRACTICE-BASED LEARNING

©2014

N.E. Danilina, candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair

«Management of industrial and ecological safety»

T.Y. Freze, candidate of economical sciences, senior lecturer of chair

«Management of industrial and ecological safety»

Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: There is a need to find new forms of organization and new technology training, which would allow to compensate for the shortcomings of traditional methods of teaching. The main thing – to ensure the adequacy of the training needs of a rapidly changing scientific, technical and socio-economic conditions.

Keywords: environmental, industrial and security in emergency and emergency situations, the potential professional activities, practice-oriented educational content. principles of selection of the content of education.

УДК 316.3: 159.923

КУЛЬТУРНОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

© 2014

P.B. Джаббаров, старший научный сотрудник

M.G. Мустафаев, научный сотрудник НИЛ “Экспериментальная психология”

H.Ш. Гурбанова, докторант кафедры социальной и педагогической психологии

Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Статья посвящена одной из актуальных проблем современной психологической науки – изучению вопроса о типах и механизмах культурного регулирования поведения личности в обществе. На материале теоретических и практических исследований азербайджанских и зарубежных психологов рассматриваются основные типы культур, а также определяются механизмы регулирования социального поведения индивида. Авторы статьи приходят к выводу, что в настоящее время индивидуализация и коллективизация не считаются взаимоисключающими друг друга типами культур. Они и связанные с ними механизмы регулирования могут в зависимости от ситуации существовать одновременно.

Ключевые слова: культура, поведение, индивидуализация, коллективизация, регулирование

На ранних этапах развития человеческого общества поведение индивидов строго регулировалось при помощи традиций и обрядов. Такое регулирование было связано, главным образом, с зависимостью членов традиционной культуры от естественных факторов и условиями совместного проживания. Возникает вопрос: какими же механизмами на современном этапе реализуется (в отличие от традиционного) регулирование поведения личности на национально-этнической почве? В современный период, как известно, общество предоставляет им наибольшие свободы в выборе ценностей и норм поведения.

В контексте социальной психологии проблема отражения элементов культуры в человеческом сознании всегда была в центре внимания. Американский психолог Г.Ш.Триандис считал субъективную культуру одним из способов познания окружающей среды человеком. Нормы, роли, ценности и другие категории, которые люди считают своей собственностью, относились к основным критериям субъективной культуры. Следует также учесть, что субъективная культура в то же время отражает представления, верования, идеи и т.д., объединяющие членов того или иного народа. Несмотря на то, что в современном обществе нормы субъективной куль-

туры часто составляют противоречие с государственными законами, они, тем не менее, сохраняются в «сознании людей». Следовательно, эти нормы оказывают влияние и на поведение людей, помогая его регулированию в той или иной ситуации.

Как показывают проведенные исследования, каждому народу присущи свои собственные ему элементы культуры. Например, во всем мире в той или иной форме существуют религиозные обряды, совместная трудовая деятельность, образование, спортивные состязания, приветствия. Однако формы их проявления различны. Специфика элементов культуры обусловлена многими факторами. Известный исследователь К.Леви-Стросс подчеркивал, что различие культур связано с желанием народов отличиться от соседних этносов.

Многие исследователи считают, что границы между культурой и этносом не идентичны. С одной стороны, у разных этносов можно обнаружить одни и те же элементы культуры. Однако, с другой стороны, культурные элементы, присущие одному и тому же этносу, отличаются друг от друга. Например, жилище, одежда, музыка и танцы различны у азербайджанцев, проживающих в южных и западных регионах Азербайджана. Это связано

с тем, что культура – это не собрание, а система взаимосвязанных элементов культуры. Невозможно найти два этноса, обладающих абсолютно идентичной культурой [6, с. 141].

Азербайджанский народ так же обладает своеобразием элементов культуры, сохранив исторически существовавшие обычаи и традиции. Вплоть до сегодняшнего дня поведение людей регулируется посредством этих ценностей. Усваивая нормы, существующие в обществе, люди, реализуют их в процессе жизнедеятельности.

Во второй половине XX века преобладающим было мнение, что на основе этнической дифференциации в человеческой психике заложены не только элементы, но и система культуры. Однако следует учитывать, что культура многоаспектна и многофункциональна. Одна из выполняемых ею функций заключается в регулировании поведения человека. Ю.М.Лотман отмечает, что для общества существенными являются не все действия индивида, а только те, которые имеют общественное значение. Иными словами, культура, воздействуя на социальное поведение, определяет только поведение, названное А.Г.Асмоловым социотипическим. Это поведение, отражая типичные программы культуры, освобождает человека от индивидуального принятия решения.

У человека, столкнувшегося с нестандартными ситуациями, и особенно в чужой культурной среде, проявляется социотипическое поведение. Это происходит потому, что в психике и поведении человека есть укоренившиеся ложные стратегии, которые срабатывают в нестандартных ситуациях. Регуляторы социотипического поведения можно объединить под общим названием «традиция». В современный период содержание этого понятия расширяется за счет введения в его состав стабильных форм поведения. Раньше категории традиции и обычаев относились к различным сферам, и при этом традиция была связана со сферой общественной жизни, а точнее – с поведением, сопровождающимся обычаями.

Соответственно, говоря о традиционности в этнопсихологии, следует подразумевать ценности, нормы, интересы, передаваемые из поколения в поколение. А традиции являются свободными формами поведения. При рассмотрении традиции как находящихся во взаимодействии элементов системы основное внимание уделяется особенностям той или иной культуры. Такой подход является характерным для поиска основных особенностей культуры.

Анализируя различную литературу, У.Стефаненко и К.Стефаненко считают важным следующее группирование основных особенностей культуры:

- ориентация на интересы индивидуализм/коллективизм или индивид/группа;
- степень толерантного отношения (в случаях отдаления от принятых норм культуры);
- степень отдаления от неопределенности и соответствующих формальных правил;
- степени маскулинности/фемининности, оценки качеств, считающихся в культуре стереотипными для мужчин и женщин, авторитетности в традиционных гендерных ролях;
- всесторонняя оценка человеческой природы посредством однозначных форм «хорошо» и «плохо»;
- степени сложности и детерминации культуры;
- степени эмоционального контроля и эмоциональной экспрессивности;
- близость отношений, или приближение и отдаление при общении;
- дистанция между индивидом и властью, степень неравенства верхов и низов;
- высокая и низкая контекстуальность, степень максимума и минимума различий в поведении в зависимости от ситуации;
- дихотомия человека и природы, степени господства человека над природой, подчинения природе или гармонии с ней.

Следует учитывать, что важную роль в регулировании поведения личности также играют типы культур, без выявления которых трудно определить различные черты регулирования социального поведения. Известный американский этнограф М.Мид выявил три типа культуры в истории человечества и проанализировал с этой точки зрения взаимоотношения поколений. Эти культуры отличаются друг от друга измерением времени и состоят из следующих типов:

1. *Постфигуративный* тип: здесь дети, в первую очередь, учатся у своих предшественников. Этот тип культуры основывается на взаимоотношениях трех поколений – дедушек/бабушек, отцов/матерей и детей. Схема будущего поколения строится на прошлом опыте старших.

2. *Конфигуративный* тип: в этом типе культуры и дети, и взрослые учатся у своих сверстников. Здесь за основу берется модель поведения современников. Однако не происходит несоответствия поколений.

3. *Префигуративный* тип: здесь старшие учатся у своих детей. Основу этого типа составляет устремленность в будущее. Дети не считают жизнь родителей в качестве модели собственного развития [5, с. 55].

Необходимо отметить, что межкультурные различия, опирающиеся на типы культур, бывают различными по ориентации во времени и уровню проявляющейся активности. Ю.Лотман комментирует влияние культуры на поведение человека в контексте различий между существованием или отсутствием письменности в культурах. По его мнению, в «письменных» культурах человек строит стратегию своего поведения на основе причинно-следственных связей и ожидаемой эффективности.

Параметры культуры содержат в себе элементы, регулирующие поведение индивида в этническом сообществе. Они имеют и общие черты: элементы традиции во всех случаях анализируются в связи с основными компонентами структуры – ценностями, нормами. Г.Триандис называет эти элементы субъективной культуры, организованные вокруг какой-либо тематики, «культурным синдромом». При подходе с точки зрения индивидуализированного культурного синдрома подобные элементы считаются индивидуально направленными. А в коллективизме такие элементы считаются ориентированными на коллектив – семью, племя, этнос, государство, профессиональные группы.

По мнению исследователей, ориентация влияния культур на коллектив или личность становится основой коренных различий между ними.

Дж.Брунер считает коллективно или индивидуально ориентированную культуру одним из факторов, обуславливающих развитие познания. По его мнению, направленность на индивидуальность свойственна современным, а тенденция к коллективности – традиционным культурам. Он отмечает, что представитель традиционного общества не способен оказывать влияние на окружающую среду; он, можно сказать, не отделяет себя от физического мира и других индивидов.

Дж.Брунер считает, что основным фактором при выборе индивидуальной или коллективной ориентации является объяснение взрослыми первичных действий ребенка. Он отмечает, что в сенегальском племени уолоф двигательная активность ребенка объясняется как отношение к любому члену сообщества. По мнению Дж.Брунера, такое объяснение двигательных актов становится в дальнейшем для ребенка их племени уолоф причиной наибольшей самоидентификации с группой, приданию меньшего значения физическим и социальным факторам. Индивидуалист в культуре, по мнению этого исследователя, обращает внимание на позитивные стороны физической активности ребенка: его действия объясняются с точки зрения успешности двигательных актов, «другие» люди считаются бесполезными в реализации этих актов.

Проблема дихотомии индивидуализма и коллективиз-

ма интересовала многих исследователей. Американский культурный антрополог Ф.Хью всю жизнь сравнивал в индивидуальном образе американца, а в ситуации – централизованный образ китайца. Социолог Т.Парсонс определил различие в ориентации между корыстным деятелем и деятелем, стремящимся реализовать общественные интересы.

Г.Хофстеде сыграл важную роль в эмпирическом изучении коллективизма и индивидуализма. Он предложил один из самых известных параметров культуры. В опросе, направленном на определение ценностной ориентации сотрудников компании IBM, он выявил четыре фактора. Один из них – индивидуализм – Хофстеде назвал эмоциональной независимостью индивида по отношению к группе. Государство, в котором проводилось исследование, считалось единицей анализа. Эти государства располагались в списке по степени приверженности граждан к индивидуализации. Более всего тенденция к индивидуализации наблюдалась в США, Австралии, Великобритании, а менее всего – в Пакистане, Колумбии, Венесуэле.

До сегодняшнего дня индивидуализм и коллективизм продолжают исследоваться как ценностная ориентация аллоцентрических (стремящихся к коллективизации) и идиоцентрических (стремящихся к индивидуализации) личностей [6, с. 150].

Многочисленные исследования, проведенные по данной проблеме, показали полезность категорий индивидуализации и коллективизации для объяснения межкультурных различий существующих в поведении индивидов.

Основное значение индивидуализации заключается в том, что человек, отдавая предпочтение личным интересам по сравнению с общественными, принимает решения и строит свою деятельность в соответствии с этими интересами. В культурах, где отдается предпочтение индивидуализации, «Я» является независимой категорией, способной существовать за пределами группы, а индивиды являются основной единицей социального восприятия.

Индивидуалисты, за исключением нуклеарных семей, являются представителями многих групп. Они слабо идентифицируются с нуклеарной семьей и почти не зависят от нее. Даже родители не могут повлиять на выбор ребенком друзей, работы, места жительства. Задачи и ожидания людей основываются на переговорах, проводимых в процессе изменения личного статуса. Внутригрупповые споры и конфликты считаются приемлемыми. Эмоциональные индивидуалисты изолируют себя от окружающих и стремятся к уединению. Основные ценности индивидуальной культуры – свобода действий и самодовольство, независимость в суждениях, способность управлять окружающими – дают индивиду возможность комфортно чувствовать себя как в любом окружении, так и в одиночестве, отличаться от других и быть независимым.

В индивидуалистических культурах поведение, по отношению к моральным нормам, бывает больше всего социально устремленным. В таких культурах наблюдается также нарушение норм (тенденция к оригинальности, необычности, странности). Здесь поощряется независимость существующих норм от группы: не принято давать деньги в займы или покупать что-то. Во время распределения материальных ресурсов предпочтение отдается нормам справедливости. Согласно этим нормам, вознаграждение должно соответствовать личному вкладу.

Основу коллективности составляет превосходство групповых интересов над личными интересами. Главной целью коллективности становится степень влияния личных решений индивида на являющееся важным для него сообщество. Здесь «Я» определяется посредством группы, и социальная идентичность считается выше личной идентичности. В основе социального восприятия такой

культуры находятся группы.

Коллективист, в отличие от индивидуалиста, в меньшей степени считает себя членом группы, но, тем не менее, связан с ней: в трудную минуту возникает необходимость помочь другим, посоветоваться с другими, и даже подчиняется другим. В свою очередь, группы так же оказывают влияние на поведение индивида. Солидарность родственников, соседей, коллег считается более важным показателем. Здесь все члены сообщества связаны друг с другом взаимными обязательствами и ожиданиями. Этот тип коллективизма обозначен Триандисом как «вертикальный коллективизм». В данном типе преобладает иерархия членов группы. Самоутверждение в таком случае занимает особое место в иерархии. Оно как физическое и как социальное пространство рассматривается посредством терминов «уважаемый/мало уважаемый».

В горизонтальном коллективизме – другом типе культуры, наблюдаемом в русле коллективистской культуры, предпочтение отдается взаимозависимости и единству. Строгая иерархия, свойственная коллективизму, сопровождается солидарностью лиц с различным статусом.

В коллективистской культуре соблюдение традиций как основных ценностей, а также чуткость, чувство долга обеспечивают целостность группы, взаимосвязи ее членов, сохранение гармоничных отношений между ними.

В данном типе культуры нормы группы считаются более предпочтительными регуляторами поведения, чем социальные установки. Правильное поведение, «традиционный» образ жизни становятся здесь высшим эталоном, к которому должен стремиться каждый член общества. Кроме этого, поощряется нормативная зависимость от группы: в этой культурной сфере дача денег или вещей в займы обеспечивает внутригрупповые взаимоотношения. При распределении ресурсов соблюдаются нормы равенства и обеспечения потребностей. Уже в родоплеменном обществе все ресурсы накапливались в общий фонд, даже добыча поровну распределялась среди охотников.

Ш.Шварц сконцентрировал основное внимание на недостатках коллективизации и индивидуализации, выявленных им с точки зрения дихотомии противоречащих ценностей. Эти недостатки могут быть классифицированы следующим образом:

1. Ценности, которые служат интересам и индивида и группы, и регулируют поведение людей в любом типе культуры. По мнению Шварца, одной из таких ценностей является мудрость.

2. Универсальные ценности, которые, наряду с коллективными ценностями, все же считаются групповыми. Например, социальная справедливость, защита окружающей среды, сохранение мира и др.

3. Ценности, которые имеют значение для обоих типов культур. В США уже давно ученые определили связь между индивидуализмом и мотивацией достижения успеха. Однако, японцы, китайцы коллективно стремятся к определенным достижениям.

Шварц не распознал связи между индивидуализацией и гедонизмом, между коллективизмом и безопасностью, но, тем не менее, в его исследовании широко анализируются социальные нормы, а также возможности влияния культурных ценностей на социальное регулирование поведения индивида.

Пепитон отмечает, что возможно существование тесной связи между справедливостью и равенством. В США основным критерием является премирование, соответствующее вложенному труду. Кроме этого, там в каждой отрасли труда также руководствуются критерием правильной оценки личного вклада работника. Однако наряду с этим существует и оценка труда людей на основании единых критериев [6, с. 146].

В настоящее время индивидуализация и коллективизация не считаются взаимоисключающими друг друга

типами культур. Они могут в зависимости от ситуации существовать одновременно. В исследованиях было выявлено, что у одного и того же человека (в зависимости от взаимосвязи) могут быть обе ориентации. Это, в свою очередь, указывает на то, что, независимо от формирования культуры, важную роль для социального регулирования поведения играет необходимая ситуация, и реакция индивида носит в такой ситуации пассивный характер.

Во-первых, в целом существуют определенные различия между этими двумя типами культур, которые обусловлены следующими факторами. Поведение представителей коллективистской культуры зависит от их взаимосвязей с теми или иными людьми. Перечисленные качества коллективистов проявляются в отношениях с членами своей группы. А их поведение с представителями других групп похоже на поведение индивидуалистов. В особенности попытки коллективистов помочь другим или избежать конфликта отражают их чувство верности группе и стремление к сохранению внутригрупповой гармонии. Среди «чужих» эти нормы не срабатывают.

Одной из особенностей коммуникации в коллективистских культурах является различие в стилях общения со «своими» и «чужими». Например, иностранцев удивляет, с одной стороны, излишне вежливое обращение японцев к важным для них персонам, а с другой стороны – их грубое поведение в общественном транспорте. Иностранцы отмечают, что и русские в общественных местах бывают грубыми, невежественными, хладнокровными. Однако, с другой стороны, те же самые наблюдатели подчеркивают теплые, искренние внутригрупповые отношения русских, которые придают дружбе большое значение.

Во-вторых, было выявлено, что использование тех или иных норм при распределении премий связано с целью совместной деятельности. Если цель не вполне ясна, то индивиды, принадлежащие коллективистской культуре, будут стараться сохранить внутригрупповую гармонию.

В социальных науках Запада на протяжении многих лет подчеркивался непрерывный рост индивидуализма. И сегодня некоторые авторы (особенно – выходцы из бывших социалистических стран) говорят о полном уничтожении ориентации на коллективизм в современном обществе. Например, польский психолог Е.Рейловский отмечает, что нет никаких шансов развития общества, опирающегося на принципы коллективизма. Правда он в данном случае делает исключение для стран Дальнего Востока.

В.Вернадский и П.Тейяр, великие мыслители XX века, а также многие современные ученые, являющиеся последователями Шардена, считают, что развитие индивидуалистической культуры подвергает опасности человеческое общество. Например, общество, регулирующее поведение человека индивидуалистическими ценностями, обладает рядом недостатков. Для такого общества наиболее характерны разводы, депрессии, самоубийства, преступления.

Мораль занимает значительное место среди регуляторов социального поведения. Она является запретом на определенные действия, системой взглядов о правильных и неправильных действиях. При реализации социального контроля культуры следует также обратить внимание на используемые психологические механизмы.

Страх, стыд, чувство долга, ответственность, совесть, чувство вины, чувство собственного достоинства выступают в качестве мотивов, реализующих нормы на уровне индивидуального сознания. Если человек нарушил или собирается нарушить какой-либо закон, то в нем под воздействием размышлений о последующей каре начинает жить чувство страха. М.Лотман отмечает, что чувство страха присуще не только человеку, но

и животным. Кроме страха культура порождает в человеке механизмы, осуществляющие контроль над реализацией моральных норм. Они являются ориентацией, направленной на самооценку, а также оценку человека со стороны окружающих его людей. Несоблюдение каких-либо внутренних норм вызывает у человека угрызение совести. Можно сказать, что основу чувства стыда и вины так же составляет чувство страха. Человек, поступивший неправильно, боится быть отвергнутым близкими людьми или стать объектом насмешек.

Согласно одному из подходов, феноменология и структура чувства стыда и вины одинаковы во всех культурах. Их «рельеф» меняется только при сравнении с другими особенностями культуры [6, с. 239].

Вышеуказанные понятия в особенности используются для выявления различий между индивидуалистической и коллективистской культурой. По мнению Триандиса, представитель коллективистской культуры при несоблюдении общепринятых норм чувствует себя виноватым перед «своими». Напротив, в индивидуалистической культуре человек, нарушающий нормы, несет ответственность не перед группой, а перед собственной совестью или перед Всевышним.

Социально-исторический подход применяется не только при исследовании чувства стыда или вины, но также играет важную роль в качестве социального контроля механизма страха. М.Лотман отмечает, что во время массового террора гипертрофия страха, будучи причиной атрофии чувства стыда, уничтожает в человеке это чувство.

Приверженцы альтернативной точки зрения отмечают, что культуры различаются не только частотностью проявления чувства стыда и вины. Существуют различия как в самом смысле, придаваемом этим чувствам, так и в степени их оценки. Например, в Японии стыд считается самым положительным качеством (в противоположность западным странам). У японцев на этот счет существует даже пословица: «Человек, имеющий чувство стыда, имеет также чувство долга, ответственности».

Наряду с этим исследователи считают, что в самих чувствах стыда и вины присутствуют различия культур. Японцы при нарушении норм группы, с которой они идентифицируют себя, переживают чувство стыдливости. Иными словами, если в одной культуре человек, совершивший неправильный поступок, испытывает чувство стыда, то в другой культуре стыд испытывают представители одной с ним группы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bayramov Ə.S. Etnik psixologiya. Bakı: “Renessans”, 2001, 374 s.
2. Əlizadə Ə.Ə. Azərbaycan etnopsixologiyasına giriş. Bakı: “Renessans”, 2003. – 259 s.
3. Əliyev R. Şəxsiyyət və onun formalaşmasının etnopsixoloji əsasları. Bakı: “Araz”, 2000. – 196 s.
4. Андреева Г.М. Социальная психология. Москва: 1998
5. Майерс Д. Социальная психология. Санкт – Петербург: 1997
6. Стефаненко Т. Этнопсихология. Москва: 2000

© 2014

R.V. Jabbarov, the senior scientific employer, «Experimental Psychology» research laboratory
M.G. Mustafayev, the scientific employer, «Experimental Psychology» research laboratory
N.Sh. Gurbanova, doctoral student in the “Social and Educational Psychology”
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Annotation: The article is devoted to one of the actual problems of modern psychology – the study of the question of cultural types and mechanisms regulating the behavior of the individual in society. Materials on theoretical and practical studies of Azerbaijani and foreign psychologists are considered basic models of historic and modern types of crops, and also defines the basic mechanisms for regulating of individual’s social behavior. It can be concluded that at present the individualization and collectivization are not considered mutually exclusive types of crops. These and related regulatory mechanisms may exist depending on the situation at the same time.

Keywords: culture, behavior, individualization, collectivization, regulation.

УДК 372.8+371.322.6

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ОСЕТИНСКОМУ ЯЗЫКУ

© 2014

Б.Т. Дзусова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и осетинской филологии
Л.А. Хамикоева, аспирантка кафедры русской и осетинской филологии
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация: В статье дается краткое описание реализации практико-ориентированного подхода к разработке учебно-методического комплекса по осетинскому языку с целью формирования культуры речи учащихся 1–4 классов. Такая постановка проблемы, по мнению автора, позволяет не только создать эффективную систему обучения на национальном языке, но и окажет огромное благотворное влияние на успешность общего состояния национальных школ, на общую языковую ситуацию.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, обучение на родном языке, коммуникативные способности, процесс обучения.

Актуальность повышения качества обучения родному языку через совершенствование учебно-методического обеспечения объясняется тем, что современная школа должна подготовить человека думающего и чувствующего, который не только имеет знания, но и умеет использовать эти знания в жизни, который умеет общаться и обладает внутренней культурой. Овладение языком, речью – необходимое условие формирования социально активной личности.

Научиться ясно и грамматически правильно говорить, обладать хорошо поставленным голосом, излагать собственные мысли в свободной творческой интерпретации в устной и письменной форме, уметь выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами, соблюдать речевую культуру и развивать умение общаться необходимо каждому. Еще античные философы утверждали, что речевое развитие человека отражает его личностные особенности. Сократ однажды сказал своему ученику: «Заговори, чтобы я тебя увидел».

В одном из своих исследований Т.Т. Камболов отмечает, что достаточно редко реформа системы образования может быть просто скопирована с уже состоявшегося варианта: политические, экономические, общественно-психологические и другие условия чаще всего обуславливают специфичность данной языковой ситуации и требуют разработки индивидуальных подходов. В то же время многие примеры разумной языковой политики в области образования демонстрируют не только возможность создания эффективной системы обучения на национальных языках, но и огромное благотворное влияние успешной национализации школ на общую языковую ситуацию, и межнациональные отношения в полиэтничном государстве [1].

У великого педагога Я.А. Коменского школа родного языка для всех мальчиков и девочек от 6 до 12 лет, независимо от сословной принадлежности, следует за материнской школой (0–6 лет). В отличие от многовековой традиции вести обучение в школах только на латинском языке, эта школа должна была, пользуясь родным языком, сообщать знания о вещах окружающего детей мира, совершенствовать владение общим для всех на-

родным языком, который по мнению ученого, является средством укрепления и сохранения нации как таковой [2, с. 126].

В решении проблемы сохранения и развития родного языка в РСО-Алания за последние годы (Л.Г. Дзампаева, Б.Т. Дзусова, М.Л. Моураова, Л.Д. Саламова и др.) достигнуты значительные успехи. В рамках реализации Концепции поликультурного образования идет разработка новых программ, методик, учебников и учебно-методических пособий. Трудную, но интересную и насыщенную работу ведут научно-педагогические сотрудники кафедр ЮНЕСКО Северо-Осетинского государственного педагогического института. В частности, завершена разработка учебно-методических комплексов (УМК) по осетинскому языку в двух вариантах: «осетинский язык как родной» и «осетинский язык как второй». Все разработанные материалы прошли успешную апробацию в экспериментальных школах города Владикавказа и районов РСО-Алания.

Традиционная методика обучения осетинскому языку, по справедливому замечанию Д.Р. Сидаковой, была ориентирована на усвоение, прежде всего, языковой теории, вследствие чего выпускники школ не овладевали речевыми навыками на осетинском языке в достаточной степени [4, с. 13–31]. Учитывая данное обстоятельство, в основу УМК по осетинскому языку для 1–11 классов положена практико-ориентированная коммуникативная направленность обучения.

Основным методологическим принципом обучения осетинскому языку в обоих вариантах УМК по осетинскому языку является принцип «Родной край – Россия – Мир». Отбор содержания учебного материала в каждом классе осуществлен с ориентацией на формирование базовых национальных ценностей. Такая система обучения воспитывает в детях благородное отношение к своему Отечеству, своей Родине, своей семье, своему народу, его языку, духовным, природным и культурным ценностям, уважительное отношение ко всем народам России, к их национальным культурам, самобытным обычаям и традициям, к государственным символам Осетии и Российской Федерации.

Понятно, что специфика обучения осетинскому языку как родному отличается от специфики обучения его изучения как второго языка. Но в обоих случаях выпускники школ должны достичь достаточно высокого уровня развития коммуникативной компетенции на осетинском языке.

Принципиально новым в составлении экспериментальных УМК по осетинскому языку является то, что каждый урок, помимо грамматической, имеет и речевую составляющую. Речевые темы были определены при разработке программ для каждого класса отдельно, они охватывают разные сферы: историю Осетии и России, традиции и обычаи разных народов, науку и образование, народные и календарные праздники, растительный и животный мир, космос, спорт, культуру и т.д.

Объектом нашего исследования являются УМК по осетинскому языку для 1–4 классов как родному, а предметом исследования послужили лингвометодические подходы к формированию культуры речи учащихся данной категории. Перед нами была поставлена цель – описать и выделить новые практико-ориентированные подходы к разработке УМК с целью формирования культуры речи учащихся 1–4 классов.

Для достижения поставленной цели нами проведен анализ УМК по осетинскому языку для владеющих языком детей «Абетсе» (автор: М.Л. Моурадова), «Ирон сѣвзаг 2 къ», «Ирон сѣвзагчы чыныг 3 къ» (автор: Л.Г. Дзампаева), «Ирон сѣвзаг 4 къ» (автор: Л.Д. Саламова). В качестве критериев культуры речи нами выделены следующие компоненты: правильность, ясность, чистота, точность, выразительность, богатство.

Обратимся к пояснительной записке программ по осетинскому языку для начальной школы. Развитию речи признается одним из главных направлений работы в начальных классах. Об этом сказано: «Задачи обучения школьников родному языку определяются, прежде всего, той ролью, которую выполняет язык в жизни общества и каждого человека, являясь важнейшим средством общения людей. Именно в процессе общения происходит становление школьника как личности, рост его самосознания, формирование познавательных способностей, нравственное, умственное и речевое развитие».

Содержание программы имеет практическую направленность. Оно ориентировано на слияние обучения, воспитания и развития младших школьников в единый органический процесс. При этом под обучением понимается формирование на основе лингвистических знаний осознанных, а потому контролируемых языковых и речевых умений; под развитием, во-первых – формированием лингвистического мышления, т.е. способности осознавать родной язык как предмет наблюдения, выполнять с языковым материалом операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения, а во-вторых, совершенствование чувства слова, языковой интуиции детей.

Важным компонентом развития школьников считается и становление у них основ учебной самостоятельности, в том числе – потребности и умения пользоваться учебной книгой как источником информации, различными словарями как средством решения возникающих языковых вопросов. Воспитание связывается, прежде всего, с привлечением внимания, интереса и уважения к родному языку, с формированием культуры речевого поведения и заботливого отношения к качеству своей речи.

Важнейшей особенностью курса родного (осетинского) языка в начальной школе является его коммуникативная направленность, которая предполагает планомерное обучение школьников осуществлению всех видов речевой деятельности: говорения, слушания, письма, чтения.

Личные наблюдения в процессе прохождения производственной практики и участия в различных методических семинарах говорят о том, что обучение школьников соблюдению требований культуры речи хотя и имеет

место на уроках осетинского языка, но проводится беспорядочно, в слишком малом объеме. Одна из причин такого положения в том, что учителя не имеют ясной программы этой работы, не видят возможностей для ее систематического включения в уроки осетинского языка. Эти возможности предоставляют УМК по осетинскому языку нового поколения, работа по развитию культуры речи рассредоточена по классам.

В каждом классе все стороны языка изучаются во взаимосвязи, а не изолированно друг от друга. Например, морфемный состав слова познается учащимися во взаимосвязи с лексикой и элементами стилистики. На базе фонетических знаний и знаний морфемного состава слова младшие школьники овладевают орфографическими навыками. Такой подход способствует пониманию языка как сложного многомерного явления. Начальный курс осетинского языка представлен как совокупность понятий, правил, сведений, взаимодействующих между собой и обеспечивающих общение людей.

В целях повышения культуры речи программа предусматривает ознакомление с нормами литературного языка: правильное произношение слов (орфоэпические нормы); правильное построение предложений и употребление грамматических форм слов (грамматические нормы); употребление слов с учетом их семантической (смысловой) сочетаемости (правила словоупотребления).

Работа над нормами литературного языка носит практическую направленность и проводится в связи с изучением разных тем по курсу осетинского языка, с внеклассными занятиями по предмету, с написанием изложений и сочинений, с уроками чтения.

Большое значение для формирования культуры речи имеет качественный дидактический материал экспериментальных УМК. В учебники по осетинскому языку для 1–4 классов включены речевые ситуации, описанные в произведениях осетинских авторов, а также русских и зарубежных авторов в переводе на осетинский язык, образцовая речь дикторов телевидения, актёров, прилагаемые к УМК в записи на электронных носителях и т.п.

Работа с отдельно взятым литературным текстом предполагает: подготовительную работу, этап первичного синтеза, анализ, этап вторичного синтеза, творческую работу. При этом широко привлекаются практические действия учащихся (перегруппировка текста), игровые приемы (работа с кроссвордами, дидактические игры), а также письмо (дописывание, списывание, сочинения) и различные формы устной речи (составление высказываний, описаний, сравнительных характеристик, пересказов). Подготовкой к самостоятельному связному рассказу, монологу служит и словарная работа, и чтение, и пересказ, и беседы, и составление предложений.

Правильная речь предполагает овладение нормами литературного языка: орфоэпическими, лексическими, словообразовательными, морфологическими, синтаксическими и стилистическими. Потому, изучая тот или иной раздел программы, учащиеся знакомятся с правилами произношения и образования слов и их форм, с правилами построения словосочетаний и предложений. Например, при изучении фонетики в 1 классе (алфавита, гласных и согласных) сообщается, как следует произносить къ, пь, хь, ць, чь; изучая морфологию во 2, 3 и 4 классах обращается внимание на правильное образование отдельных (трудных) форм слов (дидинаг – дидинджыгæ, кусæг – кусджыгæ, чыныг – чингыгæ) и другие. Работая над синтаксисом, ребята знакомятся с нормами и правилами построения простых и сложных предложений, а также связного текста.

Работа над культурой устной речи предполагает проведение специальных упражнений, направленных на овладение учащимися правил орфоэпии; обучение выразительному чтению и ознакомление с фонетическими закономерностями современного осетинского языка как средством художественной выразительной речи.

В первую очередь, выделим задания, помогающие учиться правильно и умело пользоваться речью, которые имеются в учебниках. Это задания, направленные на развитие умений различных видов речевой деятельности – говорения, слушания, чтения, письма: системные задания на построение связного устного высказывания определенного типа и стиля речи; анализ и самоанализ устной речи; задания на обучение слушанию, пониманию, конспектированию устной речи; задания на овладение приемами изучающего, ознакомительного, просмотрового чтения, самостоятельного ведения диалога с автором и использование этих приемов; системные задания по построению связных письменных высказываний (свободные диктанты, обучение изложению с опорой на правильный тип читательской деятельности; особая технология обучения сочинению; творческие письменные работы в разных стилях и жанрах).

Учебники по осетинскому языку обеспечивают формирование личностных и метапредметных универсальных учебных действий (УДД), достижение предметных результатов. Так, в «Абетæ» (автор М.Л. Моураова) можно выделить: инструментальное освоение алфавита; понимание разницы между буквами и звуками, между звуками разного качества; знакомство со звукобуквенным анализом слов; начало освоения тех орфограмм, которые могут быть объяснены на основе звукобуквенного анализа слов; начальные представления о частях речи, членах предложения и видах предложений по интонации и цели высказывания.

Также в «Абетæ» представлены формулы речевого этикета (ситуации встречи, расставания, просьбы, поведение за столом, совершенного поступка), их использование в устной речи и при общении со сверстниками и взрослыми.

В учебниках по осетинскому языку для 2–4 классов (авторы Л.Г. Дзампаева, Л.Д. Саламова) работа по развитию речи с элементами культуры речи включает следующие виды работ: построение текста, составление плана текста, использование плана для пересказа текста, устного рассказа по картине, написание изложений и сочинений, освоение изложения как жанра письменной речи, сочинения по наблюдению и по картине с использованием описания и повествования. Третья часть знакомит школьников с падежными окончаниями существительных и прилагательных, дает представление об изменениях глагола.

В контексте рассматриваемой проблемы особо следует сказать о комплексе упражнений, направленных на знакомство с основными формулами осетинского речевого этикета, с овладением навыками осмысленного использования их в своей речи. В ходе анализа данного комплекса упражнений мы выделили 3 группы упражнений.

Первая группа представляет собой лексико-семантические упражнения. В ходе выполнения упражнений данного типа у учащихся формируется умение выделять формулы речевого этикета в потоке речи. Эта группа упражнений характерна для первого этапа работы по формированию речевого этикета учащихся. С помощью упражнений данной группы учащиеся усваивают необходимые сведения о речевом этикете, приобретают умение находить этикетные формулы в потоке речи. Тип задания: прочитайте диалог; найдите «вежливые слова» и выпишите их.

Вторая группа упражнений носит комбинированный характер. При выполнении заданий данной группы упражнений учащиеся получают основные лексико-грамматические знания, а также у них формируются и закрепляются умения и навыки по речевому этикету.

Выполнение упражнений *третьей группы* позволяет выяснить степень знаний, умений и навыков в области речевого этикета в целом, а также выяснить уровень знаний по каждому направлению в работе по формированию речевого этикета младших школьников.

Значимость выполнения данного комплекса упражнений заключается в том, что они направлены на формирование у учащихся знаний о способах словесного выражения вежливости в современном осетинском языке, в том числе употребления личных местоимений Ты и Вы, а также умений соотносить речевое выражение вежливости с поведенческим. Это достигается в результате объяснения, закрепления и активизации в речи формул речевого этикета, а также на основе примеров из повседневной жизни и художественной литературы.

При выборе и задании грамматических материалов и материалов по связной речи, пишет Р.Р. Мамедзаде, соблюдается единая цель с точки зрения повышения умственной активности, однако по характеру они назначены для выполнения различных обязанностей. Грамматические материалы нацелены лишь на формирование грамматических понятий и относящихся к ним определенных умений, а в материалах по связной речи в центре внимания стоит больше всего развитие у учащихся умений составлять текст. Но в процессе обучения курса взаимосвязь возможностей обоих направлений является основным условием. В целом возможности обучения родному языку в начальных классах для повышения умственной активности учащихся достаточно широки. Необходимо лишь тщательно изучить и профессионально реализовать их в процессе обучения [3, с. 134-137].

Важным направлением в УМК по осетинскому языку для 1–4 классов является формирование межкультурной компетенции, готовности принимать участие в диалоге культур. Для реализации этой работы активно используется такое средство с универсальным началом, как произведение устного народного творчества разных народов – русского, кабардинского, дагестанского, татарского др. Общеизвестно, что в устном народном творчестве отражены быт, традиции и обычаи народа. Пословицы, поговорки, устойчивые обороты, благопожелания, остроумные изречения, представленные в народных сказках, придают неповторимый национальный колорит системам ценностей, взаимоотношений, стереотипов поведения. Все это может служить хорошим средством обучения межкультурному общению на уроках осетинского языка.

Еще одной особенностью экспериментальных УМК по осетинскому языку для 1–4 классов является то, что в полной мере реализуется принцип наглядности, который способен сделать не только работу по развитию речевой культуры школьников более разнообразной, но и уроки в целом. Представленный в учебниках и рабочих тетрадях зрительный ряд выполняет различные дидактические функции. Вот наиболее явные из них:

- красочные рисунки служат для семантизации лексики;
- речевые образцы построены таким образом, что они обеспечивают адекватное использование новых лексических единиц или грамматических явлений. Наличие таких схем помогает детям свободно включаться в беседу или строить монологическое высказывание;
- сюжетные картинки способствуют формированию умений в устной речи в разных ее формах: монологической (учащиеся описывают сказочных героев, сюжеты, изображенные на картинках) и диалогической;
- иллюстрации к текстам служат опорой для понимания прочитанного и услышанного.

Таким образом, анализ экспериментальных УМК по осетинскому языку в контексте рассматриваемой проблемы позволяет сделать вывод о том, что авторы УМК учли важность и необходимость формирования и развития речевой культуры школьников на основе практико-ориентированного подхода. Именно в начальной школе дети начинают овладевать нормами устного и письменного литературного языка, что, по сути, является работой по формированию тех критериев культуры речи, о которых мы сказали выше (правильность, яс-

ность, чистота, точность, выразительность, богатство). Правильно и хорошо развитая речь служит одним из важнейших средств активной деятельности человека в современном обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Камболов Т.Т. Приоритеты национального образования в Северной Осетии. [Электронный ресурс] http://www.darial-online.ru/2002_4/kambol.shtml
2. Коменский Ян – Амос: Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика» и др. про-

изв. с сокращ.). – М.: Карапуз, 2009. – 288 с.

3. Мамедзаде Р.Р. Образовательная программа по родному языку как фактор развития умственной деятельности учащихся начальных классов // Вектор науки Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №2. С. 134-137.
4. Сидакова Д.Р. Современные социальные функции осетинского языка // Работы центра социологических исследований Северо-Осетинского института гуманитарных исследований. – Владикавказ, 1999. С. 13-31.

PRACTICE-ORIENTED APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX ON THE OSSETIAN LANGUAGE

© 2014

B.T. Dzusova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of russian and ossetian philology
L.A. Hamikoeva, a graduate student of the department of russian and ossetian philology
North-Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: This paper briefly describes the implementation of a practice-oriented approach to the development of educational and methodological complex on the Ossetian language with a view to creating a culture of speech of students in grades 1-4. This formulation of the problem, according to the author, not only to create an effective system of education in the national language, but also have a huge positive impact on the success of the overall state of the national schools, for a total linguistic situation.

Keywords: training complex, mother-tongue education, communication skills, the learning process.

УДК 376/6/09 (438)

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОПЕКИ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕСТВ ПОЛЬШИ (XIX – НАЧАЛО XX В.)

© 2014

К.А. Дзюбинская, преподаватель кафедры украинского и иностранных языков
*Львовский национальный университет ветеринарной медицины биотехнологий
имени С.З. Гжицкого (Украина)*

Аннотация: Рассмотрены этапы развития теорий и практики опеки и воспитания детей-сирот в деятельности благотворительных обществ. Раскрыто содержание и направления попечительской деятельности над детьми. Охарактеризовано многообразную деятельность обществ, которая сосредоточивалась на открытии воспитательных учреждений.

Ключевые слова: опека, воспитание, дети-сироты, благотворительные общества, Польша.

Постановка наукової проблеми та її значення. Одним із ключових питань сьогодення в європейських країнах залишається проблема опіки та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Соціально-економічні перемини та пов'язані з ними труднощі зумовлюють нові життєві потреби її громадян. Доцільність дослідження опікунсько-виховної діяльності благодійних товариств на теренах Польщі зумовлена низкою суперечностей між: традиційним декларуванням необхідності опіки та виховання дітей у сім'ї і зростанням сирітства у сучасному суспільстві; використанням державної допомоги і реальними можливостями забезпечення сиріт життєво необхідними потребами; новациями у системі державної опіки та посиленням опікунсько-виховної діяльності благодійних організацій і товариств; значними перспективами впровадження польського опікунського досвіду до європейських едукативних процесів та реальними можливостями й алгоритмами їх реалізації в українському освітньому просторі.

Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми. В умовах сьогодення ця проблема знайшла часткове висвітлення у наукових працях І. Звереві [1], Б. Ступарика [2], О. Сухомлинської [3], М. Чепіль [4], С. Бадора [5], А. Кельм [6], С. Кот [7] та ін. Значна увага приділена історико-педагогічним та соціально-педагогічним аспектам опіки і виховання. Аналіз і узагальнення педагогічної літератури, історико-педагогічних досліджень засвідчує, що теорія та практика виховання дітей-сиріт у діяльності благодійних товариств Польщі є маловідомою в Україні. Внесок благодійних товариств,

діяльність яких у сфері опіки і виховання є значущим, потребує вивчення та популяризації.

Мета статті – визначити етапи у розвитку теорії і практики опіки й виховання дітей-сиріт у діяльності благодійних товариств (Віленського, Варшавського, Каліського, Краківського, Люблінського, Радомського, Російського) у царині виховання дітей-сиріт на теренах Польщі упродовж 1807 – 1918 рр., розкрити й узагальнити зміст та основні напрями їхньої діяльності.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Традиції благодійності протягом століть формувалися під впливом держави і церкви, на громадських засадах і приватній ініціативі. Соціально-економічний та політичний розвиток суспільства у кінці XVIII – упродовж XIX ст. для польського народу був надзвичайно важким. Державна політика у соціальній сфері різних держав на польських землях під прусською та австрійською владами значно відрізнялася. Характерним для періоду Королівства Польського (1815-1905) є розв'язання соціально-педагогічних проблем, турбота про сиріт і заснування благодійних товариств на польських землях.

У розвитку теорії і практики опіки й виховання дітей-сиріт у діяльності благодійних товариств Польщі у XIX – початку XX ст. можна виділити такі чотири етапи.

Перший етап – 1807-1832 – пошук інституційних форм опіки та змісту виховання дітей-сиріт. Цей етап характеризується створенням благодійних товариств (Віленське (1807), Мінське (1811), Варшавське (1814), Люблінське (1815), Краківське (1816), Каліське (1825)). Найбільше їх було у Польському Королівстві. У роки

найбільшого народного утиску там існували: Віленське благодійне товариство, Люблінське благодійне товариство, Єврейське благодійне товариство, Російське благодійне товариство Польського Королівства, Благодійне товариство у Радомі, Кельцьке благодійне товариство, Товариство підтримки бідних у Седльцах, Каліське благодійне товариство, Пабіаніцьке християнське благодійне товариство. Їхньою спільною метою було забезпечення опіки дітям-сиротам.

В історії опікунської педагогіки Польщі вагоме місце посідає виховна діяльність першого благодійного товариства на польських землях – Віленського благодійного товариства створеного у 1807 р. Товариство стало прикладом для наступних благодійних закладів у великих західних губерніях і у Польському Королівстві [8, с. 11-12].

Восени 1814 р. розпочало діяльність Варшавське благодійне товариство, яке упродовж сто років займалося проблемами дітей-сиріт [9, с. 124]. У 1838 р. засновано відділ опіки над малозабезпеченими дітьми при Варшавському благодійному товаристві, діяльність якого була спрямована на заснування захоронок, будинку для сиріт, початкової школи тощо. Товариство організувало різні форми допомоги дітям-сиротам. У межах своєї діяльності створювало ясла, захоронки, будинки сиріт для хлопців, будинки сиріт для дівчат, швейні для дівчат, майстерні для хлопців, а також забезпечувало освітню й матеріальну підтримку.

У XIX ст. на теренах Західної Європи популярності набула опіка над малими дітьми у формі захоронок, які підтримувало товариство. Перші захорони на території Варшави з'явилися у 1838 р. за підтримки Т. Яніковського, який походив з міщанської сім'ї та займався торгівельною справою [10, с. 521].

Характерним є подолання дитячої безпритульності, влаштування і поліпшення матеріальних умов, пошук і заснування закладів опіки для дітей-сиріт (ясел, захоронок, будинків сиріт, притулків тощо), налагодження опікунсько-виховної роботи. Пріоритетним стала опіка, зорієнтована на опікунські установи, які забезпечували соціальне виховання. У вихованні звернуто увагу на реалізацію ідеї гуманізму, пошук змісту і методів виховання, доцільність використання методики взаємного навчання Белл-Ланкастера.

Початок XIX ст. у Польщі характеризується також виникненням і функціонуванням благодійних товариств, асоціацій, приватних фондів. Їхня діяльність у галузі опіки та виховання дітей, соціальних сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, повертає до себе особливу увагу. У результаті воєн (1792, 1806, 1809, 1813) збільшилася кількість жебраків, хворих, дітей-сиріт, що вимагало створення організацій, які б розв'язували суспільні проблеми і забезпечували сиріт найнеобхіднішими засобами.

У різних окупаційних зонах польські фундації й організації керувалися відповідними нормами Австрійського чи Німецького Цивільного Кодексу або царськими указами від 1871 р. Законодавство суттєво відрізнялося, що стосувалося "не тільки характеру фундацій, але й сфери нагляду органів державної адміністрації: в колишній австрійській і російській частинах з широкими повноваженнями державної влади і слабким державним наглядом у прусській" [11, с. 36].

Виникнення і розвиток благодійних товариств відбувався під впливом суспільно-політичних, соціально-економічних та культурно-освітніх процесів. Проблеми опіки й виховання дітей-сиріт посіли чільне місце у діяльності громадських діячів і педагогів Польщі XIX – початку XX ст., сучасних українських та зарубіжних науковців. Вивчення досвіду Польщі у сфері опіки свідчить про її власний шлях у творенні опікунсько-виховної системи, своєрідні переваги цінностей, що випливають із національного культурного і суспільного доробку. Однак попри розгалужену мережу благодійних

товариств, вони все таки не могли охопити своєю підтримкою всіх, хто її потребував. Благодійництво, на жаль, не змогло ліквідувати негативні наслідки капіталізації економічних відносин, а лише певною мірою пом'якшувало соціальні суперечності. Водночас, об'єднання у добродійні товариства на національній основі з метою проведення спільної діяльності сприяло формуванню почуття взаємодопомоги.

Другий етап – 1832-1879 – консолідація опікунсько-виховної діяльності благодійних товариств під патронатом Головної опікунської ради, яка функціонувала упродовж 1832-1879, 1915-1920 і 1940-1945 рр. Це була суспільна організація, метою якої була допомога голодним, бідним людям, протидія смертності і сирітству. Рада діяла на підставі власного статуту, мала правила внутрішнього розпорядку і розбудовану організаційну структуру (загальне зібрання – наглядова рада – управління – секретаріат – відділи і секції – ради відділів – бюро), а також філії (територіальні і місцеві опікунські ради) [12, с. 33]. У 1859 р. отримала право контролю над всіма опікунськими закладами.

Для цього етапу характерним є вдосконалення правових засад опіки. Здійснюються заходи із попередження безпритульності. Займаючи центральне місце серед опікунських інституцій, рада взяла на себе роль координатора суспільної діяльності, підтримувала тісні контакти з іншими товариствами, співпрацювала з владою, самоврядуванням і костелом у сфері опіки та виховання дітей-сиріт. Основними напрямками діяльності відділу опіки, який мав вагоме значення для роботи усієї ради, були: *організаційний* (дослідження стану опіки над дітьми у державі (стан здоров'я, побутові умови), організація опікунсько-виховних закладів; згромадження і розподіл коштів на опікунську діяльність); *виховний* (опрацювання методів виховання і навчання у захоронках і початкових школах; дослідження стану наукової допомоги, педагогічної літератури, створення бібліотек, видавництва методичних матеріалів); *інспекційно-інструкторський* (опрацювання інструкцій, правил внутрішнього розпорядку для установ і персоналу, правових норм опіки); *гігієнічно-медичний* (популяризація гігієнічних і виховних знань; кваліфікація і підготовка педагогічних та медичних працівників). Пріоритетним є виховання працею і через працю, формування характеру;

У другій половині XIX ст. діяльність захоронок відіграла важливу роль у підготовці дітей до школи, і навіть священики заохочували своїх вірян, відправляти дітей до цих закладів. У 1862 р. на 3958 дітей, які перебували в захоронках Товариства, припадало 68 сиріт. З 1857 р. до захоронок впроваджено початкове навчання, де, крім уроків Святого Письма, навчали елементів арифметики, географії, природи, фізичні вправи, у містах знайомили з відповідним ремеслом. Важливим був факт, що навчання дітей відбувалося польською мовою на елементарному рівні, а часом – і на професійному. Однак, навчання читання і письма польською мовою було нелегальним, забороненим царською владою після розгрому січневого повстання. "Вихователі, які приймали до захоронок старших дітей, вчили їх польської мови і літератури, молодших навчали вчителі, які офіційно виконували роль помічників" [13, с. 155-157].

На основі критичного вивчення діяльності благодійних товариств визначено їхні головні завдання: забезпечення необхідних умов для проживання, навчання та організації вільного часу. Діяльність благодійних товариств у сфері опіки упродовж XIX – початку XX ст. була різноманітною і багатогранною, залишила свій слід в історії краю та опікунській педагогіці. Товариства були численними, добре організованими, мали свої статuti, кошти для проведення діяльності. Програма Товариства була чітко продуманою від початку до кінця, що не втратило актуальності і сьогодні. Ідея гуманізму була й залишається ключовою у наданні всебічної опіки дітям

в опікунсько-виховних установах і школах. Опікунсько-виховна діяльність благодійних товариств збагатилася педагогічною думкою, представила традиції опіки та виховання як суттєву частину польської народної педагогіки. Недоліком була відсутність єдиної системи опіки і виховання, оскільки кожне товариство і кожен заклад працював за індивідуальним планом.

Зміст опіки і виховання дітей у діяльності благодійних товариств визначався нормативно-правовою базою й актуальним законодавством. Перша третина XIX ст. характеризується виникненням опікунських установ, започаткуванням дидактичних аспектів, теоретичних розробок опіки і виховання дітей-сиріт. Еволюціонували інституційні форми опіки – від простих до більш складних, від кількісних показників до якісного наповнення змісту їхньої діяльності, що внесло зміни до процесу виховання і навчання. У 50-х рр. XIX ст. захоронки виникли як опікунські установи, до яких приймали дітей віком від трьох до семи років, в яких основна увага акцентувалася на релігійно-моральне виховання. У 60-х рр. захоронки виконували функції опікунської установи і початкової школи. Вони приймали дітей віком 12 – 14 років на цілодобове утримання, забезпечували організацію навчально-виховного процесу за чинними програмами початкової школи, сприяли пізнанню внутрішнього світу дитини. Незважаючи на русифікацію і германізацію освіти в Польщі, опікунсько-виховні заклади відіграли вагомий роль у патріотичному вихованні молоді. Існувало чітке розмежування опіки і виховання над дітьми з огляду на національність та релігію. Існували заклади, призначені тільки для дітей поляків, або євреїв, або росіян. Притулки реалізували програми навчання польською мовою, незважаючи на заборону влади, новаторські виховні програми, поєднуючи професійну підготовку молоді з вихованням, опертим на активності і самоврядності молоді.

Третій етап – 1881-1914 – вдосконалення змісту і форм виховання та опіки над сиротами. Відбувається вдосконалення форм опікунсько-виховної діяльності, враховуються вікові та індивідуальні здібності дитини. Простежуються тенденції залучення широких кіл громадськості до розв'язання проблем опіки над дітьми-сиротами, спрощення механізму відкриття благодійних товариств, вдосконалення змісту виховної роботи, проведення рекреаційної діяльності. Налагоджено професійну освіту, медичну опіку дітей-сиріт. Зміст виховання розглядається як процес формування особистості, в якому визначальними є загальнолюдські та національні цінності. Завершилося створення цілісної системи опіки і виховання дітей-сиріт.

У 1893 р. у Кракові утворили притулок фонду князя Олександра Любомирського для порятунку осиротілих і покинутих хлопців від восьми до вісімнадцяти років [14, с. 110]. Першочергово приймали круглих сиріт, а при наявності вільних місць – дітей, позбавлених батьківської опіки. До закладу приймали тільки хлопців польської національності і католицького віросповідання від 8 до 15 років.

Не зважаючи на велику кількість закладів, будинків для сиріт і захоронку в Польщі, так і в Європі існувала тенденція до розміщення сиріт у прийомних сім'ях. Це було зумовлено високим рівнем смертності дітей у цих закладах. У розміщенні дитини до прийомної сім'ї сприяла сиротинська рада при гміні. Під час пруської окупації члени цієї ради займалися пошуком опікунів для сиріт, а згодом контролювали їхню працю, за що прийомні батьки отримували заробітну плату. Беручи до уваги таку практику, закладів цілковитої опіки було небагато (у 1913 р. – 18 установ) [15, с. 6].

Упродовж досліджуваного періоду основними напрямками діяльності благодійних товариств Польщі у сфері опіки та виховання дітей-сиріт були:

а) опікунська, що передбачала надання дітям побутової, корекційної, профілактичної і медично-

терапевтичної допомоги, яка не тільки впливала на їх фізичний розвиток але й допомагала їм знайти відповідне місце у суспільстві та підготуватися до самостійного життя; *опрацювання* правових норм опіки; *дослідження* стану опіки над дітьми у державі (стан здоров'я, побутові умови); *організацію* опікунсько-виховних закладів; згромадження і розподіл коштів на опікунську діяльність;

б) *виховна* – сконцентрована на розробці змісту виховання й обґрунтуванні форм і методів виховання та навчання в опікунсько-виховних установах, дослідженні стану науково-методичної допомоги, створенні бібліотек, популяризації гігієнічних і виховних знань. Зміст виховання охоплював такі напрями: моральне, релігійне, народне, фізичне, естетичне, інтелектуальне, трудове. Ідея любові була основною засадою діяльності товариств.

в) *освітньо-культурна* діяльність як складова культурного процесу на польських землях, що визначилася у конкретній роботі, змістом якої було надання дітям початкової і професійної освіти, яка б забезпечувала кращі можливості на ринку праці; підготовка педагогічних та медичних працівників для роботи з дітьми.

Четвертий етап – 1914-1918 – згорання опікунсько-виховної діяльності благодійних товариств. У 1914 р. припинили існування Варшавське, Каліське і Люблінське благодійні товариства, у 1918 – Краківське. Для Радомського і Російського благодійних товариств роки війни були періодом застою у їхній діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Діяльність благодійних товариств Польщі у галузі опіки над дітьми-сиротами упродовж XIX – на початку XX ст. є свідченням пошуків власного шляху у творенні опікунсько-виховної системи, який опирається на національні і культурні цінності, суспільний досвід, яскравим проявом громадської самодіяльності та соціальної творчості на засадах милосердя і гуманізму. Виокремлені нами чотири етапи розвитку теорії і практики опіки й виховання дітей-сиріт у діяльності благодійних товариств Польщі є свідченням еволюційного шляху їхнього розвитку, удосконалення змісту та основних напрямів діяльності у царині виховання дітей-сиріт упродовж 1807-1918 рр. Подальшого дослідження потребує опікунсько-виховна діяльність релігійних організацій, асоціацій і фондів щодо виховання безпритульних і морально занедбаних дітей на польських землях у другій половині XIX ст., організаційно-методичні засади управління педагогічним персоналом у Будинках сиріт країн Західної Європи. Наукового вивчення заслугове проблема функціонування благодійних товариств у європейських країнах.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

- Зверева І. Д. Добродійність в освіті // Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ.: Юрінком Інтер, 2008. С. 222-223.
- Ступарик Б. М. Опікунсько-виховна функція школи // Обрії. 2001. № 1(12). С. 5-7.
- Нариси історії українського шкільництва (1905-1933) / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ: Заповіт, 1996. 304 с.
- Чепіль М. М. Теоретико-методологічні аспекти опіки і виховання: зіставний аналіз // Опіка і виховання дітей. Історія і сучасність: зб. наук. праць / за ред. М. Чепіль. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2010. С. 42-51.
- Бадора С. Теорія і практика опікунства в Польщі / Сильвія Бадора. – Івано-Франківськ: Б.В., 2000. – 252 с.
- Kelm A. Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej / Albin Kelm. – 2-e wyd., zm. – Warszawa: WSiP, 1983. – 285 s.
- Kot S. Historia wychowania. T. II. Warszawa: Żak, 1995. 378 s.
- Korybut-Marciniak M. Towarzystwa Dobroczynne

w pierwszej połowie XIX wieku w guberniach północno-zachodnich Cesarstwa Rosyjskiego // Dobroczynność i pomoc społeczna na ziemiach polskich w XIX, XX i na początku XXI wieku, red. M.Przeniosło. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe, 2000. S. 39-56.

9. Kępski Cz. Towarzystwa dobroczynności w Królestwie Polskim (1815 – 1914). Lublin: Wydaw. UMCS, 1993. 282 s.

10. Polski Słownik Biograficzny. T. 10. Kraków: Polska Akademia Umiejętności, 1948. S. 521.

11. Izdebski H. Fundacje i Stowarzyszenia. Warszawa: Transit, 1997. 296 s.

12. Dąbrowski Z. Pedagogika opiekuńcza: histo-

ria, teoria, terminologia. Olsztyn: Wydaw. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2002. 207 s.

13. Markiewiczowa H. Działalność opiekuńczo-wychowawcza Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności 1807-1830. Warszawa: Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2010. 176 s.

14. Meissner-Łozińska J. Placówki opieki nad dziećmi w Krakowie w okresie autonomii galicyjskiej // Opieka nad dzieckiem w Galicji / red. A. Meissner. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2002. S. 94-113.

15. Wilczyński S. Opieka społeczna nad niemowlęciem, dzieckiem i młodzieżą w Wielkopolsce. Poznań: Wydawnictwo "Nowego Kuriera", 1927. 130 s.

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ОПІКИ Й ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ У ДІЯЛЬНОСТІ БЛАГОДІЙНИХ ТОВАРИСТВ ПОЛЬЩІ (XIX – початок XX ст.)

© 2014

*Х.А. Дзюбинська, викладач кафедри української та іноземної мов
Львівський національний університет ветеринарної медицини і біотехнологій
імені С.З. Гжицького (Україна)*

Аннотація: Розглянуто етапи розвитку теорій і практики опіки й виховання дітей-сирит у діяльності благодійних товариств. Розкрито зміст та напрями опікунської діяльності над дітьми. Охарактеризовано багатоманітну діяльність товариств, яка зосереджувалася на відкритті виховних установ.

Ключові слова: опіка, виховання, діти-сироти, благодійні товариства, Польща.

STAGES OF THE DEVELOPMENT OF THEORY AND PRACTICE OF GUARDIANSHIP AND EDUCATION OF ORPHANS IN THE ACTIVITY OF CHARITABLE SOCIETIES OF POLAND (XIX – XX centuries)

© 2014

*К.А. Dzyubynska, teacher of the Ukrainian and Foreign Languages Department
Lviv National Stepan-Gzhytskyj-University of Veterinary Medicine and Biotechnology (Ukraine)*

Annotation: Attention is concentrated on stages of the development of theory and practices of guardianship and education of orphans in the activities of charitable societies. The content and direction of the tutorial activity of children are showed. There are characterized diverse society activities which were concentrating upon foundation of new establishments.

Keywords: guardianship, education, orphans, charitable societies, Poland.

УДК 37.088

МАРКЕТИНГ ПЕРСОНАЛА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА

© 2014

И.А. Доница, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)

Ю.А. Ситникова, заместитель директора по УВР

Гимназия № 52, Санкт-Петербург (Россия)

Аннотация: Маркетинговый подход к управлению кадровыми ресурсами общеобразовательной организации предполагает воздействие на ее реальный или потенциальный педагогический персонал с целью создания условий для достижения стоящих перед организацией задач за счет реализации системы стратегического партнерства.

Ключевые слова: Управление кадровыми ресурсами, общеобразовательная организация, маркетинг персонала, социальный заказ государства и общества, маркетинговое исследование, удовлетворенность педагогических кадров.

Педагогические кадры – это стратегический ресурс, на котором основаны все успехи и надежды общеобразовательной организации, это люди с их целями, потребностями и проблемами. Как отмечает М.М. Поташник, «управление кадровыми ресурсами общеобразовательной организации предполагает воздействие на реальный или потенциальный педагогический персонал с целью создания условий для нормального функционирования, развития и эффективного использования потенциала работников общеобразовательной организации». Управление кадровыми ресурсами – это особая деятельность, в которой посредством планирования, организации и контроля обеспечивается совместная деятельность, направленная на достижение целей развития организации» [1, 24]. Это «системное, планомерно организованное воздействие с помощью взаимосвязанных организационно-экономических и социальных мер на

процесс формирования, распределения, перераспределения кадров на уровне организации, на создание условий для использования профессиональных качеств кадровых ресурсов с целью обеспечения эффективного функционирования организации» [2, 46]. Объектом управления кадровыми ресурсами является человек, а предметом – его профессиональные возможности в организации и социальная среда, которая обеспечивает их эффективное формирование и развитие в интересах организации и самого человека [2, 7].

В управлении кадровыми ресурсами значительную роль играет маркетинг персонала. Е.Л. Богданова в своей книге «Маркетинговая концепция организации персонал – менеджмента и конкурентоспособной рабочей силы» характеризует данное понятие так: «Маркетинг персонала – вид управленческой деятельности, направленной на долговременное обеспечение организации ка-

дровыми ресурсами. Эти ресурсы образуют стратегический потенциал, с помощью которого возможно решение конкретных целевых задач» [3]. «Маркетинг персонала – это управленческая деятельность организации, направленная на разрешение потребностей в персонале с целью развития организации». Функции маркетинга персонала уточняет М.М. Алексеева: «Маркетинг персонала организации предполагает определение потребности этой организации в кадровых ресурсах в количественном и качественном аспектах» [4]. При этом автор отмечает обязательное проведение анализа внешних и внутренних факторов. Без него построение эффективной системы маркетинга персонала невозможно. К внешним факторам относятся условия, которые организация не в силах изменить, но которые она вынуждена учитывать в своей деятельности: ситуация на рынке труда, развитие технологий, социальные потребности, развитие законодательства, кадровая политика по привлечению в организацию высококвалифицированных перспективных кадров. Под внутренними факторами понимаются такие, которые организация может контролировать и оказывать на них воздействие: стратегические цели организации, объём финансовых ресурсов, в первую очередь – кадровый потенциал. Рассматривая членов педагогического коллектива как стратегических партнёров, мы считаем, что основным механизмом реализации партнёрства является взаимодействие. По мнению З.П. Барабановой, «взаимодействие – согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи. Взаимодействие человека с другими людьми или организациями есть особый тип связи, отношения, который предполагает взаимные воздействия сторон, взаимные влияния и изменения» [5].

Под «системой стратегического партнёрства» мы будем понимать такую группу партнёров общеобразовательной организации (организаций и частных лиц), которые имеют общие стратегические цели, общие ресурсы и философию управления, заключающуюся в создании и развитии долговременных взаимовыгодных отношений, основанных на принципах сотрудничества и баланса интересов каждого из участников. В систему ценностей стратегических партнёров включены такие понятия, как: взаимное доверие, полная владения информацией, совместная деятельность и совместное творчество, устойчивость взаимодействия. Устойчивость, как свойство системы, тесно связана с ее балансом и способностью системы возвращаться к исходному состоянию (равновесию) после того, как прекращается влияние того воздействия, которое вывело ее из этого состояния статического или динамического равновесия. Подобное сбалансированное равновесное состояние, обеспечивающее стабильный рост в долгосрочной перспективе, возможно только в случае учета ряда внешних и внутренних факторов. Наличие системы стратегического партнёрства обеспечит устойчивость развития общеобразовательной организации и позволит ей наиболее полно реализовать свои интересы, связанные с жизнедеятельностью организации на рынке образовательных услуг, позволит создать максимально благоприятные возможности для реализации учебно-воспитательного процесса в условиях нестабильности, порождаемой глобальными процессами и рыночной экономикой, снизит риск возможного отклонения достигаемых стратегических результатов от поставленных целей.

Необходимо также подчеркнуть такую характеристику системы стратегического партнёрства, как уникальность, которая определяется как составом ее участников, так и содержанием решаемых ею целей и задач.

Ведущая роль в создании и реализации системы стратегического партнёрства принадлежит педагогическому персоналу. Эта роль выражается в том, что члены педагогического коллектива сами являются стратегическими партнёрами образовательной организации, и в то же вре-

мя их действия должны быть направлены на укрепление партнёрских связей с другими участниками системы, тем более, что на сегодняшний день сильно изменился социальный заказ государства и общества: стали другими запросы и мотивация педагогов, особенно молодых специалистов. *Маркетинговый подход может обеспечить конкурентоспособность общеобразовательной организации на современном рынке образовательных услуг за счет привлечения и удержания педагогического персонала, создания условий для его саморазвития и самореализации.* Применение маркетинга начинается с определения целей и разработки стратегии организации на основе маркетингового анализа ситуации. Маркетинг персонала включает в себя разработку системы управления кадровой работы, анализ внутреннего рынка, планирование потребностей в кадрах, кадровый аудит, анализ внешнего рынка, исследование поведения соискателей, изучение мотивов, которые удерживают на определенной должности персонал; деление рынка рабочей силы на группы потенциальных работников по признакам: психофизический, личностный, демографический, географический, профессиональный; изучение требований к работнику работодателя, определение основных конкурентов на рынке труда, сравнительный анализ, исследование имиджа организации, определение основных источников и путей подбора персонала, развитие персонала, формирование должностной кадровой политики, оценку эффективности маркетинговых мероприятий.

Суть маркетинга персонала – в оптимальном использовании человеческих ресурсов путем создания максимально благоприятных условий труда, в создании отношения между организацией и работником. Руководство «предлагает» товар — должность с ее конкретными правами и обязанностями, сотрудник «покупает» этот товар, «оплачивая» его своим трудом. Следовательно, к основе традиционного понимания маркетинга – ориентация на клиента, добавляется ориентация на «внутреннего потребителя» — работника. Наиболее эффективным инструментом маркетинга персонала является маркетинговое исследование внутри организации, которое позволяет выявить «удовлетворенность» работников условиями труда и занимаемой профессиональной позицией.

Такое исследование нами было проведено в ГБОУ гимназии № 52 Приморского района города Санкт – Петербурга. Педагогам гимназии было предложено анонимно ответить на вопросы анкеты с целью выявления степени удовлетворённости различными сторонами работы для совершенствования условий труда и повышения компетентности педагогов, при этом особое внимание уделялось современным образовательным технологиям, профильному образованию, инновационной деятельности и информатизации образования.

Из блока ответов к первому вопросу анкеты «В какой мере Вы удовлетворены?» (варианты ответов: режимом работы, самостоятельностью в работе, творческой реализацией в работе, соответствием работы образованию и личным способностям, возможностью должностного продвижения, уровнем организации труда, отношением с коллегами, отношением с руководителями, своим трудом) видно, что учителя в полной мере удовлетворены своим трудом, межличностными отношениями, режимом работы, организацией труда и творческой реализацией.

Высока степень действующих на трудовую активность факторов. Для 80% опрошенных педагогов – это моральное и материальное стимулирование, возможность профессионального роста и мнение коллектива, меры административного воздействия. Процент боязни потерять работу у учителей оказался очень низкий – 24%. Это и понятно, так как вакансии учителей есть в любой общеобразовательной организации. Ещё не боятся потерять работу учителя, имеющие пенсию по выслуге и по возрасту, а их в представленной организации

большинство. Самые важные характеристики профессиональной трудовой деятельности, по мнению учителей, следующие: сложность работы – 80%; благоприятные условия труда – 80%; возможность профессионального роста – 76% и самореализации – 76%; личное осознание необходимости данной работы – 72%; любовь к делу – 60,9%. Процентная удовлетворённость психологическим климатом по всем параметрам достаточно высокая, примерно - 80%.

А вот ответы на вопросы: «Готовы ли Вы показать в открытом уроке то, что удаётся лучше других?» и «Что в сравнении с коллегами Вам лучше удаётся?» получили не от всех учителей, несмотря на то, что анкета была анонимной. Причин этому, на наш взгляд, несколько: боязнь использования этой информации для подготовки недель открытых уроков, нежелание делиться наработками с коллегами, внутренний протест на соотношение объёмов и сложности труда к заработной плате, отсутствие активной позиции в жизни школы и развитии образовательной организации.

Ответ на вопрос «Что вас удерживает на занимаемой должности?» показал, что мотивация педагогов к работе оказалась очень разной: для 68% опрошенных важен дружный коллектив, хотя общаться на работе времени совсем нет, и удаётся это лишь 36% учителей. Хорошие условия труда важны для 64% опрошенных. И уж совсем нельзя удержать учителя перспективой карьерного роста - 68%.

По оценкам анкетированных, самым высоким уровнем трудовой активности отмечают высокий процент успеваемости и наличие сайта (по 82%) и победителей предметных олимпиад (60,4%). Это и понятно, всю свою активность учителя направляют на качественное усвоение учащимися учебных предметов, что является, на сегодняшний день, одной из ведущих задач современного образования.

Как показало исследование, на современных учителей мало влияют административные меры воздействия, зато они очень заинтересованы в моральной и материальной поддержке, профессиональном росте и признании коллег. Они качественно учат детей (что подтверждает высокий процент успеваемости, победители

предметных олимпиад разного уровня и высокие баллы по сдаче ГИА и ЕГЭ), но не готовы открыто и в полном объёме делиться секретами своего мастерства.

Проведённое исследование позволяет спрогнозировать работу по управлению кадровыми ресурсами с целью реализации стратегических задач по развитию общеобразовательной организации через поддержку деятельности молодых специалистов, через привлечение к кураторству ветеранов общеобразовательной организации, обеспечение высокого уровня мотивации персонала на выполнение задач общеобразовательной организации и удовлетворенности работой.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что наличие общей системы ценностей, поддерживаемой педагогическим персоналом и руководством организации, способствует разработке ее стратегии и реализации долгосрочных планов развития. Учет удовлетворенности педагогических кадров различными аспектами своей работы и их профессиональных ценностей позволит руководителям образовательных организаций организовать поддержку педагогическому персоналу с разных сторон: моральной, материальной, технической, педагогической, что, в конечном итоге, будет способствовать стабильному успешному развитию общеобразовательной организации в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Поташник М.М., Моисеев А.М. Управление современной школой. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
2. Основы менеджмента. – М.: Дашков и К; Ростов н/Д, 2007. – 256 с.
3. Богданова Е.Л. Маркетинговая концепция организации персонал-менеджмента и конкурентоспособной рабочей силы. М.: Прогресс – Академия 1999.
4. Алексеева М.М. Планирование деятельности фирмы: Учебно-методическое пособие. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 248с.
5. Барабанова З.П. Организация образовательного взаимодействия между педагогом и учащимися // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1 – стр. 40-42.

MARKETING OF THE GENERAL EDUCATION ORGANIZATION'S PERSONNEL AS THE MECHANISM OF REALIZATION OF THE SYSTEM OF STRATEGIC PARTNERSHIP

© 2014

I. A. Donina, candidate of pedagogical sciences, associate Professor, associate professor of the department of professional pedagogical education and social management

Novgorod State University by the name of Yaroslav the Wise, Velikiy Novgorod (Russia)

Y.A. Sitnikova, the deputy of a director of teaching and educational work

Gymnasium №52, St. Petersburg, (Russia)

Annotation: Marketing approach to the management of the general education organization's personnel resources assumes impact on its real or potential pedagogical personnel for the purpose of creation of conditions for achievement of tasks, which faces the organization due to realization of system of strategic partnership.

Keywords: Management of the personnel resources, general education organization, personnel marketing, social order of the state and society, market research, satisfaction of the pedagogical personnel.

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА
 ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

© 2014

И.П. Дудина, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики и вычислительной техники

А.Н. Ярыгин, доктор педагогических наук, профессор, заместитель ректора по учебной работе
 Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: В статье представлены результаты исследования и обобщение опыта работы по проектированию информационно-образовательной среды в Тольяттинском государственном университете.

Ключевые слова: открытое информационное пространство; информационно-коммуникативная среда; информационные ресурсы; информационная культура; инфраструктура информационной среды; информационная сеть.

ВВЕДЕНИЕ. Образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предьявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования. Одним из показателей качества образования выдвигается сформированность открытого информационного пространства образовательного учреждения, способность молодого гражданина войти в мировую информационную сеть [1].

Построение информационно-образовательного пространства для студентов учебных заведений будет означать повышение уровня их возможностей в получении качественного профессионального образования на основе доступа к ресурсам мировой информационно-коммуникативной среды, готовности к деятельности в быстро меняющемся мире, формированию способностей к самостоятельному принятию и реализации решений, умений пользоваться средствами новых информационных технологий для решения конкретных задач. В современных условиях информатизации системы образования необходимо произвести коррекцию общих целей образования в направлении формирования и развития способностей студентов к самостоятельному поиску, сбору, анализу и представлению информации, решению нестандартных творческих задач, моделированию и проектированию объектов, процессов и явлений различных предметных областей окружающего мира и своей деятельности. Каждое образовательное учреждение должно принять участие в этой работе путем создания учебно-методических комплексов нового поколения, отработки новых форм и моделей учебной, научной и внеучебной деятельности, включая различные международные проекты.

ЦЕЛИ ИССЛЕДОВАНИЯ. Для построения информационного пространства образовательного учреждения необходимо спроектировать *информационно-коммуникативную среду с активно развивающейся структурой учебно-познавательного комплекса*. Главные усилия при этом должны быть направлены на создание емкой, технически оснащенной обучающей системы, обладающей гибкой и управляемой организационной структурой, оптимальной в плане эффективного использования учебного пространства и времени, а также на разработку образовательной программы, учитывающей вопросы взаимодействия студентов, преподавателей и администрации образовательного учреждения с компьютерно-информационной технологией [2]. Естественно, что информационная среда образовательного учреждения должна быть единой и выполнять как образовательные, так и управленческие функции, а также осуществлять их взаимосвязь.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПРОВЕДЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ. Исследования, проводимые на базе Тольяттинского государственного университета в течение последних десяти лет, позволили выявить следующие особенности объекта исследований: образовательная программа учебного заведения и административная деятельность по ее обеспечению должны быть представ-

лены следующими основными модулями информационных ресурсов (рис.1):



Рисунок 1 - Основные модули информационных ресурсов образовательного учреждения

1. *Модуль учебно-познавательных ресурсов* – самый объемный по информационному наполнению. В модуле хранятся электронные учебные материалы по всем образовательным областям учебного заведения. Ими могут быть различные учебно-методические комплексы дисциплин, электронные учебники, интегрированные творческие среды, программно-методические комплексы и проекты, контролирующие тестовые программы [3]. Основной методической задачей этого модуля является внедрение активных методов обучения и самообучения, базирующихся на информационной модели организации учебного процесса.

2. *Модуль информационно-методических ресурсов* преподавателей образовательного учреждения ориентирован на развитие и реализацию концепции творческой педагогики, т.к. внедрение информационной модели образования требует создания и постоянного обновления программно-методических комплексов различных форм обучения. В его функции входит создание электронных образовательных ресурсов, анализ, локализация и адаптация лучших образцов программного обеспечения, зарекомендовавшего себя в мировой образовательной практике, формирование программно-методического фонда.

3. *Модуль ресурсов научной деятельности* решает задачу организации научной работы преподавателей и студентов. Этот модуль содержит информацию о графике выполнения госбюджетных и хозгосударственных научных работ с применением информационных технологий, проведении конференций и телеконференций, программных и информационных средствах электронной библиотеки и медиатеки, издательской деятельности и работе в сети Интернет по поиску и представлению информационных ресурсов обеспечения научной деятельности.

4. *Модуль административно-хозяйственной деятельности* отвечает за формирование и тиражирование

различных нормативных, директивных и отчетных документов, автоматизированное планирование учебного процесса, составление расписания, административную работу деканатов факультетов и кафедр (АРМ ректора, проректоров, отдела кадров, бухгалтерии, деканов факультетов, заведующих кафедрами и др.).

Взаимосвязанная автоматизированная работа всех четырех модулей обеспечит более эффективный и качественный уровень образовательной деятельности учебного заведения, в котором администрация, преподаватели и студенты имеют высокий уровень информационной культуры и активно внедряют новые информационные технологии в свою профессионально-учебную деятельность.

Для решения задачи создания инфраструктуры информационного пространства образовательного учреждения необходима экспериментальная отработка четырех направлений:

- техническое оснащение и программно-аппаратная реализация внутренней сети образовательного учреждения с выходом в глобальную сеть Интернет;
- поддержка постоянной деятельности по наполнению и обновлению всех модулей информационных ресурсов;
- организация деятельности педагогического коллектива в условиях информатизации образования, повышение уровня квалификации преподавательского состава по использованию новых информационных технологий;
- создание условий для внедрения компьютера как средства организации познавательной деятельности студентов всех специальностей, организацию информационного обмена между различными учебными заведениями.

Центральным звеном инфраструктуры информационной среды образовательного учреждения (рис.2) является телекоммуникационный узел, состоящий из сервера и внутренней информационной сети. На базе телекоммуникационного узла организуется накопление, систематизация и анализ информационных ресурсов каждого из четырех указанных модулей, т.е. формируется автоматизированный реестр созданных электронных административно-управленческих и учебных материалов, хранящихся на сервере. Пользователи внутренней информационной сети обеспечиваются доступом к информационным ресурсам сервера, компьютерных классов информатики, предметных кабинетов мультимедиа, оснащенных электронными досками, административных АРМов, библиотечной автоматизированной информационной системы и издательско-полиграфической системы.



Рисунок 2 - Инфраструктура информационной среды образовательного учреждения

Основными задачами *сервера* являются:

- техническое обслуживание и развитие внутренней информационной сети;

- обработка и передача информационных потоков между сервером и всеми подразделениями внутренней информационной сети,

- автоматизированное создание реестра информационных ресурсов образовательного учреждения,
- разработка и обслуживание АРМов и баз данных административно-управленческого аппарата,
- разработка и поддержка информационных систем библиотеки, медиатеки и редакционно-издательского центра,
- доступ к образовательным информационным ресурсам через сеть Интернет,
- связь с образовательными учреждениями города, проведение телеконференций,
- обслуживание абитуриентов, выпускников образовательного учреждения, аспирантов и научных руководителей.

Вычислительный центр обеспечивает:

- техническое обслуживание и развитие кабинетов информатики и мультимедийных предметных кабинетов,
- установку и поддержку программного обеспечения учебного процесса,
- организацию работы кафедр по реализации информационной модели обучения, внедрению программно-методических комплексов в учебный процесс и организацию предметных сетевых олимпиад и конкурсов.

Административные АРМы отвечают за эффективность управления учебной и научной деятельностью образовательного учреждения. Их работа основана на автоматизации рутинных видов деятельности руководителей и высвобождении значительного временного ресурса для решения творческих задач [4-7].

Современное учебное заведение должно сформировать собственную электронную библиотеку и медиатеку, содержащую образовательный фонд CD- и DVD-дисков с высококачественными фотоиллюстрациями, аудио- и видеоинформацией, 2-х и 3-х мерными анимационными моделями, интерактивными панорамами и т. д. [8-13]. Эти подразделения должны иметь автоматизированную информационно-поисковую систему, интегрированную в общее информационное пространство образовательного учреждения.

Система дистанционного образования – специализированная информационная образовательная среда, сочетающая элементы очного, очно-заочного и вечернего обучения на основе компьютерных сетевых технологий и систем мультимедиа. Система ДО должна обеспечивать следующие инструментальные среды: материал для обучения (виртуальные учебники, конспекты лекций, видео и аудио-материалы), виртуальные лаборатории для выполнения практических заданий, получение знаний через общение (телеконференции, графические доски, чат-дискуссии), проверку знаний (тестовые опросы, контрольные работы, журнал успеваемости группы). В комплексе все эти составляющие должны на практике реализовывать технологию поддержки виртуального учебного процесса.

ВЫВОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДАЛЬНЕЙШИХ ИЗЫСКАНИЙ. Правильно организованное информационное образовательное пространство позволяет учебному заведению:

- более эффективно внедрять активные методы обучения на основе информационной методологии самообучения;
- реализовать принципы системной педагогики, обеспечивающей междисциплинарные связи и интеграцию циклов дисциплин в образовательные области по фундаментальным наукам;
- согласовать входные требования к знаниям абитуриентов с выходным образовательным уровнем учебного заведения,
- сформировать учебную программу непрерывного

изучения информатики на всех специальностях образовательного учреждения,
 - оптимизировать учебный процесс на базе сетевых технологий обучения;
 - внедрить административные АРМы;
 - оценить и проанализировать разработанную методологию педагогического эксперимента при создании информационного образовательного пространства.

Построение информационного пространства обеспечит образовательному учреждению переход на новый, более высокий уровень информационной культуры в соответствии с современными требованиями информационного общества, что можно рассматривать как достаточно весомый шаг к формированию единого информационного образовательного пространства России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат [и др.]; под ред. Е.С. Полат. - 4-е изд., стер. - М. : Академия, 2009. - 269 с.
2. Калмыкова О. В. Студент в информационно-образовательной среде: учебно-практическое пособие / О. В. Калмыкова, А. А. Черепанов. – М. : [ЕАОИ], 2011. – 104 с.
3. Трайнев В. А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании : [учеб. пособие] / В. А. Трайнев, В. Ю. Теплышев, И. В. Трайнев. - М. : Дашков и К°, 2009. - 318 с.
4. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Особенности применения информационных технологий для обеспечения деятельности вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 2 (20). С. 22-28.
5. Гушина О.М., Крайнова О.А. Проектирование системы информационной поддержки управления знаниями // Азимут научных исследований: педагогика и

психология. 2013. № 3. С. 10-13.

6. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33-36.

7. Ярыгина Н.А. Особенности информационного обеспечения для эффективного управления вузом // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 221-227.

8. Касторнова В.А., Дмитриев Д.А. Информационно-образовательная среда как основа образовательного пространства // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 83-90.

9. Аниськин В.Н. Социально-профессиональная и социально-технологическая компетентности педагога в современном информационно-образовательном пространстве: взаимосвязь и взаимозависимость // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 5-8.

10. Чумарина Г.Р. Классификация электронных словарей в современной лексикографии и лексикологии и особенности их использования // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 123-126.

11. Озтюрк Л.И. Словарное дело в России как отражение общественной жизни: прошлое и современность // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 102-104.

12. Халафова С.А. Создание сводного электронного каталога в азербайджане как основы информационных ресурсов страны // Самарский научный вестник. 2013. № 2 (3). С. 73-74.

13. Сибгатуллина В.Ф. К вопросу о выборе методики при анализе современных словарей иноязычных слов // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 104-107.

DESIGN OF AN INFORMATION SPACE INSTITUTION

© 2014

I.P. Dudina, candidate of pedagogic Sciences, docent, head of the Department of computer science and computer engineering
A.N. Yarygin, doctor of pedagogical sciences, Professor, Vice-Rector for Academic Affairs
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: The paper presents the results of research and experience design work on information and educational environment in Togliatti State University.

Keywords: joint information space; information and communication environment; information resources; information culture; the infrastructure of the information environment; information network.

УДК 378.1:355.58

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА ДЛЯ ПРОФЕССИЙ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2014

О.М. Дячкова, ведущий специалист сектора международных связей
Черкасский институт пожарной безопасности имени Героев Чернобыля Национального
университета гражданской защиты Украины, Черкассы (Украина)

Аннотация: В статье рассматриваются психолого-педагогические принципы профессионального отбора для профессий экстремального профиля деятельности. Проведен теоретический анализ этапов и методик профессионального отбора для профессий экстремального профиля деятельности.

Ключевые слова: профессиональный отбор, профессиональная адаптация, профессиональная пригодность, профессиональный отбор для профессий экстремального профиля деятельности.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Психолого-педагогический подход к профессиональному отбору для профессий экстремального профиля деятельности является методологически оправданным, потому что подготовка специалистов оперативно-спасательной службы предусматривает не только формирование профессионально важных знаний и умений, но и физической подготовки, волевых качеств человека, которые позволили бы выполнять поставленные задания.

Подготовка специалистов, способных предотвращать возникновение чрезвычайных ситуаций, гарантировать безопасную жизнедеятельность населению и минимизировать экономические убытки от стихийных бедствий, катастроф, прежде всего основывается на грамотном подходе к проблеме профессионального отбора.

Для анализа психолого-педагогических принципов профессионального отбора специалистов экстремального профиля деятельности, необходимо изучить понятие «профессиональный отбор».

Анализ последних исследований и публикаций. Изучению разных аспектов профессионального отбора посвящены исследования В. Бодрова, В. Бута, Е. Климова, А. Марковой, Г. Павловой, В. Шадрикова, Ю. Шойгу и др., анализ которых показал, что достаточно широкое понятие «профессиональный отбор» заключается в обеспечении максимального соответствия личностных качеств и характеристик человека критериям, которые требует тот или иной вид профессиональной деятельности [2].

Существует множество определений понятия «профессиональный отбор», но в общем виде — это принятие решения о готовности и пригодности будущих специалистов к профессиональной деятельности учитывая результаты психологических и психофизиологических тестов [7].

В психологическом словаре профессиональный отбор определяется как процедура изучения и вероятной оценки пригодности людей к овладению специальностью, достижению необходимого уровня мастерства и правильному выполнению профессиональных обязанностей в типичных и специфически усложнённых условиях. По своей сути и критериям, профессиональный отбор — это социально-экономический процесс, а по методам — психолого-педагогический и медико-биологический [1, С.377].

Ю. Шойгу рассматривает профессиональный отбор как комплекс мероприятий по усовершенствованию процесса принятия кадровых решений, с помощью которых можно определить степень пригодности кандидата для профессиональной деятельности на основании данных, полученных в результате использования психологических методов диагностики [7].

Целью статьи является анализ психолого-педагогических принципов профессионального отбора для профессий экстремального профиля деятельности.

Изложение основного материала исследования. Основным заданием профессионального отбора является определение пригодности человека к учёбе, а позже

профессиональной деятельности. Профессиональный отбор происходит на основе психологических и других (медицинских, социальных) показателей, полученных в результате обследования, собеседования, конкурсных экзаменов, наблюдения за поведением и др. чаще всего оцениваются такие психологические показатели как внимание, мышление, память, интеллектуальные способности, эмоциональная стойкость, целеустремлённость, дисциплинированность, честность, коммуникабельность, принципиальность и др. [3, С.83].

На наш взгляд, профессиональный отбор — это определение пригодности человека к профессиональной или учебной деятельности за оценками личностных или психодиагностических методик.

Один из важнейших элементов профотбора является сознательный выбор профессии. Выбор профессии рассматривается не только как получение профессиональных навыков, а как целостный процесс становления личности путём определения, развития и использования умений, реализацию личностной активности, раскрытия мотивационной сферы и жизненную ориентацию [5, С. 10].

Часто профессиональный отбор продолжается на этапе профессиональной адаптации, как процесса становления равновесия в системе «человек-профессиональная среда» и проявляется в качестве труда, удовлетворении человеком процессом деятельности и её результатом, собой как профессионалом [6].

Рассматривая этапы включения специалиста в профессиональную деятельность, Г. Павлова выделяет психофизиологическую (привыкание специалиста к новым физическим условиям профессиональной среды), функциональную (приспособление личности к условиям профессиональной деятельности), социально-психологическую (приспособление к социальным компонентам профессиональной среды) адаптации [6].

Проанализируем структуру профессиональной пригодности, в состав которой входят достаточно разные особенности человека:

- гражданские качества (мировоззрение, моральный облик, отношение к окружающим);
- отношение к труду, профессии, отношению к конкретной области работы. Незаинтересованность специалиста в деятельности приводит к профессиональной непригодности;
- дееспособность (физическая и умственная), которая заключается в самодисциплине, активности, умственной инициативе;
- частичные, специальные способности, то есть качества, которые очень необходимы в определённых видах деятельности;
- навыки, опыт, выучка — необходимая и важная составляющая профессиональной пригодности, и заключается в принципе: научись, тогда и будешь пригоден [4, С. 107-108].

Анализ научной литературы показал, что в основе профессионального отбора находится оценка профессиональной пригодности специалиста [6]. Профессиональная пригодность — совокупность психо-

логических и психофизических особенностей человека, необходимых и достаточных для достижения общепринятой эффективности труда. Кроме того, это не врожденная характеристика: она формируется во время трудовой деятельности человека [1].

Профессиональная пригодность является ключевым понятием при изучении проблемы профессионального отбора и прогнозировании эффективной профессиональной деятельности.

В зависимости от нормативных характеристик профессии, в которых определяется требования к специалисту, в системе профессионального отбора, учёные выделяют несколько видов отбора:

- медицинский отбор заключается в выявлении будущих специалистов, которые по состоянию здоровья и уровнем физического развития быстро и успешно осваивают конкретную профессию;

- социальный отбор предназначен для определения социально обусловленных, психологических и моральных качеств личности, которые отражают её готовность к профессиональной деятельности в каких-либо условиях, даже экстремальных. В процессе такого отбора проводятся анкетирование, беседы и используются личностные опросники, методы социометрического исследования и оценки нервно-психической устойчивости;

- образовательный отбор, как вид профессионального, заключается в выявлении людей с достаточным уровнем знаний и умений для дальнейшего успешного обучения выбранной профессии;

- психологический отбор заключается в диагностике и прогнозировании способностей человека. Поэтому, понятия профессиональный отбор и психологический часто отождествляют [2].

Психологический отбор определяет степень развития тех психологических качеств (психофизиологических, психологических процессов и состояний) и способностей человека, которые соответствуют требованиям выбранной профессии, способствуют её освоению и эффективному выполнению профессиональных обязанностей.

Мы считаем, что профессиональный отбор особенно целесообразно использовать в профессиях, требующих высокую стрессоустойчивость и оперативность в принятии решений, связанных с выполнением особо тяжёлых заданий в экстремальных условиях, имеющих серьёзные последствия в результате профессиональной ошибки.

Проведение профессионального отбора заключается в выявлении профессионально важных качеств специалиста, что со временем приводят к повышению эффективности выполнения профессиональных заданий.

Ежегодная статистика чрезвычайных ситуаций и аварий, связанных с ошибочными действиями специалистов доказывают актуальность проблемы профессионального отбора специалистов экстремального профиля деятельности.

Предпосылкой проведения профессионального отбора специалистов экстремального профиля деятельности является опасная деятельность в экстремальных условиях чрезвычайных ситуаций, строгие требования профессии к специалисту; высокий уровень риска и для специалиста, и для окружающих.

Рассмотрим этапы профессионального отбора специалистов экстремального профиля деятельности на примере Государственной службы по чрезвычайным ситуациям Украины. Первый этап (предварительный), который проходит в подразделениях оперативно-спасательной службы (в высших учебных заведениях) и медицинских учреждениях, состоит из медицинского обследования, анализа имеющихся документов, беседы и др. На следующем (основном) этапе отбора используются методики для индивидуального и группового обследования, учитывая профессионально важные качества специалиста. После получения оценок индивидуально-личностных характеристик, кандидату выносятся реко-

мендации относительно трудоустройства (обучения). На втором этапе оценивается также социально-психологические качества и показатели общего развития. В связи с возможными изменениями состояния здоровья, мотивации возможны повторные психологические обследования [2, С. 14].

В процессе профессионального отбора используются разные методики оценки профессиональной пригодности, которые дают возможность тщательно оценить профессионально важные качества личности. Некоторые из них предусматривают длительное обследование, некоторые — всесторонние знания про кандидата, его поведения в реальных, а также экстремальных условиях [7].

Психометрические и интеллектуальные тесты, личностные и психодиагностические методики являются экспериментальными и исследуют эмоционально-волевые и характерологические особенности человека в специально организованных условиях. Дополнить эти методики могут только результаты наблюдения за экспериментом, экспертная оценка, беседа и изучение документов, то есть методы, положенные в основу профессионального отбора специалистов экстремального профиля деятельности [2, С. 61].

Профессиональный отбор является практической реализацией профессиональных требований к специалистам экстремального профиля деятельности.

Существуют такие проблемы профессионального отбора для специалистов экстремального профиля деятельности:

1. Создание единой концепции профессиональной ориентации и отбора;

2. Определение организационных форм и методик профессионального отбора, и законодательной базы, которая его регламентирует;

3. Анализ особенностей деятельности специалистов экстремального профиля деятельности.

Мы считаем, это значительным недостатком для определения психолого-педагогических принципов профессионального отбора для профессий экстремального профиля деятельности

Профессиональный отбор обеспечивает не только высокую эффективность профессиональной деятельности, но и способствует сохранению здоровья и продолжению трудового долголетия. Для специалистов экстремального профиля деятельности, которым приходится работать в условиях чрезвычайных ситуаций, в состоянии высокого нервно-психического напряжения под воздействием опасных факторов (работа в замкнутом пространстве, при высокой или низкой температуре окружающей среды, задымленности помещения и др.) профессиональный отбор необходим.

Выводы. Следовательно, в настоящее время профессиональный отбор для профессий экстремального профиля деятельности является актуальной проблемой. Суть профессионального отбора специалистов экстремального профиля деятельности заключается в комплексной оценке их физических и индивидуально-психологических качеств с помощью специально организованных мероприятий.

Учитывая сложный характер и нервно-эмоциональный фон деятельности специалистов экстремального профиля деятельности, психологическое напряжение, текучесть кадров, перенапряжение организма, несоответствие индивидуальных психологических характеристик человека профессионально важным качествам специалиста экстремального профиля деятельности, травматизм и гибель специалистов, возникает проблема профессионального отбора для профессий экстремального профиля деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК. – 2003. – 672 с.

2. Бут В.П. Методичні рекомендації по особливостях професійного відбору до оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України / В.П. Бут, В.В. Вареник. — Черкаси: Черкаський інститут пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля, 2004. — 133 с.

3. Дмитриева М.А. Психология труда и инженерная психология: Учеб. пособие / М. А. Дмитриева, А. А. Крылов, А. И. Нафтальев; Под общ. ред. А. А. Крылова; ЛГУ. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. — 220 с.

4. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): Учебное пособие / Е.А. Климов. — М.: Московский психолого-социальный ин-

ститут: Флинта, 2003. — 320 с.

5. Красий А. С. Педагогические условия профессионального отбора и подготовки специалистов для работы в условиях чрезвычайных ситуаций: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Москва, 1999. — 157 с.

6. Павлова А.М. Психология труда: учеб. пособие / А.М. Павлова; под ред. Э.Ф. Зеера. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. — 156 с.

7. Шойгу Ю. С. Профессиональный психологический отбор курсантов вузов МЧС России - будущих спасателей: обоснование психодиагност. инструментария: Дис. ... канд. психол. наук : 05.26.02. — СПб., 2003. — 168 с.

PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL SELECTION FOR EXTREME PROFESSIONS

© 2014

O.M. Diachkova, leading expert of international relations department
Cherkassy Institute of Fire Safety named after Chernobyl Heroes of National University of Civil Defence of Ukraine, Cherkassy (Ukraine)

Annotation: The psychology and pedagogical principles of professional selection for extreme professions are considered in the article. The stages and techniques of professional selection for extreme professions are theoretically analyzed.

Key words: professional selection, occupational adaptation, professional aptitude, professional selection for extreme professions.

УДК 378

КРИТЕРИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ХИМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ

© 2014

O.V. Ershova, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Химия»
O.A. Mishurina, кандидат технических наук, доцент кафедры «Химия»
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Магнитогорск (Россия)

Аннотация: В статье представлен критериальный подход к оценке качества химической подготовки студентов на основе рейтинговой системы. В результате теоретического исследования были выделены и обоснованы критерии качества химической подготовки студентов: когнитивный, эмоционально-мотивационный и деятельностный, а также обоснованы показатели сформированности каждого критерия. Установлено, что разработанный критериально-оценочный инструментарий позволяет определять уровни подготовки студентов по химии и проводить коррекцию учебного процесса с целью повышения качества химической подготовки.

Ключевые слова: качество химической подготовки, критериальный подход, рейтинговая система, критерии, показатели, уровни, мотив, рефлексивная позиция.

Введение. В техническом вузе химическая подготовка является составной частью общей профессиональной подготовки студентов. Высокий уровень подготовки студентов по химии дает возможность будущим специалистам быстро осваивать современные технологические процессы, адаптироваться к условиям современного производства, участвовать в современных научно-технических разработках.

Однако в настоящее время в школах сокращается количество часов, отводимое на изучение химии, а в технических вузах, эта дисциплина изучается, как правило, в течение одного семестра на первом курсе. Для успешного освоения этой дисциплины необходима объективная система оценки качества подготовки студентов, с помощью которой можно будет получить достоверную информацию для принятия обоснованных управленческих решений от преподавателя.

Одним из подходов, способствующих решению задачи повышения качества химической подготовки в сложившейся ситуации, по нашему мнению, является организация процесса обучения с использованием рейтинговой системы, которая стимулирует регулярную работу студентов в семестре, повышает мотивацию к изучению предмета, состязательность в учебе, обеспечивает более высокий уровень планирования учебного процесса [1, 2].

Цель настоящего исследования состоит в разработке и обосновании критериев для оценки качества химической подготовки студентов на основе рейтинговой системы.

Изложение основного материала. В настоящее время вопросы качественной подготовки специалистов для российской экономики являются приоритетными. В этих условиях проблема разработки критериев оценки качества образования стала предметом обсуждения широкого круга специалистов и учёных.

Анализ сущности и содержания понятий «качество», «качество образования» позволил раскрыть сущность категории «качество химической подготовки».

В контексте нашего исследования понятие «качество химической подготовки» связываем с необходимым уровнем знаний, умений, навыков по химии, мотивов изучения химии, способов творческой деятельности, формированием специальных и общих компетенций, которыми овладевает студент в процессе изучения дисциплины, что является составной частью формирования профессиональной компетентности студентов.

Определившись с содержанием понятия «качество химической подготовки», возникает проблема отбора четких критериев рейтинговой оценки качества подготовки студентов при изучении химии.

В общепринятом смысле критерий (от греч. Criterion – средство для суждения) – признак, на основании которого производится оценка, определение и классификация чего-либо; мерило суждения [3]. Оценка качества подготовки должна осуществляться и оцениваться на основе определенных критериев.

Под словом «критерий», применительно к педагогическому явлению, подразумевается объективный признак, на основе которого проводится сравнитель-

ная характеристика, оценка или классификация изучаемых процессов и факторов. Критериальный подход в педагогике введен в рамках концепции оптимизации педагогического процесса. Критерии оптимизации образовательного процесса определяют исходя из того, в каком состоянии находятся отдельные компоненты процесса воспитания, обучения и развития студентов [3]. Выбранные критерии качества образовательного процесса должны полностью и всесторонне отражать содержание и конечные результаты исследуемого процесса. Чтобы произвести измерения, необходимо выделить показатели критерия. Показатель – это некоторая величина или качество критерия, которое может проявляться у конкретного объекта, то есть это мера проявления критерия, его количественная или качественная характеристика, по которой судят о различных состояниях объекта [4].

Анализ исследований, направленных на совершенствование результатов процесса обучения, дает основание констатировать неоднородность в содержании предлагаемых авторами критериев оптимизации. Так, при рассмотрении проблем программированного обучения, предлагалось строить учебные дисциплины по комплексному критерию, предполагавшему достижения качества и прочности усвоения знаний при минимальных затратах учебного времени [5]. Существование такого критерия в рассмотрении вопросов обучения (как составной части процесса образования в широком смысле слова), безусловно, правомерно, но в совокупности с другими критериями, так как, если строить учебный процесс только исходя из снижения затрат учебного времени, то все остальные показатели могут ухудшиться.

И.И. Дьяченко принимает в качестве критерия такое понятие, как мера управления процессом обучения [6], однако, некоторые авторы (А.П. Верхола) считают, что данное понятие слишком абстрактно и, кроме того, оценивать целесообразность такого критерия трудно, так как управление – это процесс, а мера – определенная единица измерения и, следовательно, можно измерять результаты процесса, но не сам процесс [7].

Польский педагог М. Савицкий вводит коэффициент оптимальности процесса обучения, мерой которого является расстояние между начальными предпосылками целей обучения и достигнутыми результатами. Если расхождение между ними стремится к нулю, то говорят, что данный процесс обучения (воспитания и развития) становится более оптимальным [8], но по такому критерию сложно судить об оптимизации, так как проблематично привести вышеуказанное расхождение к нулю. В таком идеальном случае сами по себе отпадут все проблемы процесса образования.

По существу тот же показатель, но в более узком масштабе предлагает В.П. Беспалько. Критерием усвоения знаний он считает отношение числа правильно решенных задач к числу предложенных [9].

Позднее, в работе [10] В.П. Беспалько и Н.А. Селезнева предлагают использовать следующую совокупность четырех основных критериев, характеризующих содержательные компоненты общих структурных требований к современному человеку:

K_c – полнота (системность) усвоения испытуемым того или иного содержательного компонента, сформированность у студента системного мышления;

K_r – качество (глубина) усвоения испытуемым содержательного компонента путем отнесения к одному из четырех уровней усвоения: репродуктивный, продуктивный, эвристический, творческий;

K_n – степень научности (или степени абстракции) усвоенного испытуемым содержательного компонента;

K_a – степень автоматизма навыков по усвоенному испытуемым содержательному компоненту или сформированность необходимой динамичности в ориентировке и принятии решений в проблемных ситуациях.

А.Г. Молибог считает критерием эффективности обучения такое обобщенное понятие, как уровень успеваемости [7]. Этот критерий оптимизации тоже не может быть принят в единственном числе, так как повышение успеваемости может быть достигнуто за счет ухудшения других показателей, что недопустимо.

А.П. Свиридов [11], анализируя выделенные в педагогике показатели качества знаний, приходит к выводу, что основными характеристиками являются объем, полнота, системность, прочность, действенность и самостоятельность знаний.

В вопросе выбора критериев качества предметной подготовки студентов с одной стороны необходимо избегать чрезмерного дробления критериев, а с другой стороны, они должны быть достаточными.

В психолого-педагогической научной школе, сформированной в Магнитогорском государственном техническом университете под руководством О.В. Лешер, разработан подход определения критериальных признаков и уровней их проявления, исходя из ведущих сфер личности, которые используются для обозначения компонентов, соответствующих содержанию изучаемого феномена, что можно проследить в диссертационных исследованиях И.В. Кашуба, Ю.Т. Русакова, О.В. Мусиной, Е.П. Желтовой, Н.С. Крипон, Е.П. Жилкиной, Л.В. Ориной и др.

В нашем исследовании выделяем три психолого-педагогических аспекта реализации рейтинговой системы оценки качества химической подготовки: когнитивный, эмоционально-мотивационный и деятельностный, поэтому одним из критериев качества химической подготовки студентов является когнитивный критерий, который связан с содержанием понятия «химическая подготовка» – первый компонент системы психолого-педагогического обеспечения качества подготовки; второй критерий связан с эмоционально-чувственной сферой и обозначается как эмоционально-мотивационный, который мы связываем с положительной мотивацией к становлению собственной профессиональной компетентности; третий критерий связан с проявлением знаний, эмоций, чувств, мотивов в поведении (деятельности) человека, обозначим его как деятельностный критерий.

Данные критерии позволяют проследить уровень обеспечения качества химической подготовки в высшей школе с позиции триады «знания-чувства-поведение» и, мы согласны с точкой зрения, высказанной в работе Э.С. Бука [3], что данные критерии являются достаточными для характеристики качества предметной подготовки.

Для получения объективной информации о ходе эксперимента и выявления исходного и достигнутого уровня качества подготовки студентов при изучении химии, были разработаны показатели критериев качества химической подготовки студентов технического университета:

- когнитивный критерий, который предполагает: полноту знаний; качество (глубину) знаний; скорость выполнения (автоматизм) заданий;

- эмоционально-мотивационный критерий, который включает: выраженность мотивов; выраженность эмоционального отношения к учению; рефлексивную позицию студента;

- деятельностный критерий, предполагающий: учет всех видов деятельности студентов с учетом их «рейтинговой стоимости», интегративным показателем которого является индивидуальный рейтинг студента.

При выборе показателей качества химической подготовки руководствовались следующими принципами:

- максимальная независимость показателей друг от друга;

- диагностичность признаков, входящих в систему оценки достигнутого результата, основанной на диагностичности цели, которая включает в себя: однозначность выделения диагностируемого качества, наличие «ин-

струмента» для измерения, возможность шкалирования измеряемого признака» [12].

Охарактеризуем кратко указанные показатели.

О высоком уровне качества знаний студентов можно судить по их способности применять эти знания в комплексе при решении задач поисково-исследовательского и творческого характеров. Они подталкивают студента к самостоятельному добыванию знаний, их творческой переработке и открытию новых знаний. Традиционно качество знаний характеризуется полнотой, глубиной и автоматизмом.

Мотив является важным элементом в структуре учения. Для решения практических проблем повышения качества образования важно учитывать, что мотивы не только предшествуют поведению, но и постоянно присутствуют на всех этапах образовательного процесса, побуждая поведение, обеспечивая его личностный смысл и значимость, создавая предпосылку деятельности. В организации учебной деятельности важно учитывать, что для каждого человека характерна доминирующая мотивационная тенденция. Одни студенты преимущественно руководствуются мотивом достижения, другие – мотивом избегания неудач.

Значительно сказывается на отношении к изучению химии сформированность познавательной потребности. Важнейшим резервом совершенствования учебного процесса многие психологи и педагоги называют развитие положительной самооценки учащихся. Важным источником неустойчивой самооценки является тревожность. Под тревожностью обычно понимают комплекс фундаментальных эмоций, включающих страх, гнев, горе, стыд, вину, а иногда и эмоцию интереса.

Рефлексивная позиция студента является составляющей процесса его обучения и самообучения и характеризует личностно-ценностное отношение студента к самообучению, к себе как будущему специалисту и субъекту данного процесса [13].

Выход в рефлексивную позицию обусловлен осознанием возникающих в ходе самообучения задач (проблем) и необходимостью их решения. «Рефлексивная позиция, являясь механизмом творческой активности личности, позволяет функционировать и развивать собственную деятельность, превращая ее в объект своего воздействия», когда осознаются результаты собственной деятельности, выступающие в качестве побудительного мотива для нового этапа деятельности с целью совершенствования используемых приемов, организации и технологии данной деятельности [14]. Поэтому развитие рефлексивной позиции студентов позволяет сделать процесс повышения качества образования самоуправляемым. Развитость рефлексивной позиции студента характеризуется систематической потребностью студента в самообучении и саморазвитии, повышенным интересом к исследовательской деятельности, совершенным владением самодиагностикой, самооценкой и саморегуляцией.

Для оценки всех видов учебной деятельности, выполняемых студентом, нами использовался интегративный показатель – индивидуальный рейтинг студента, методика подсчета которого подробно представлена в наших работах [1, 15].

Чтобы установить уровень качества химической подготовки студентов, необходимо определить значения показателей выделенных нами критериев. Для определения полноты знаний мы воспользовались классическим критерием В.П. Беспалько – это доля правильно выполненных заданий из числа предложенных.

Качество (глубину) знаний можно отследить на примере решения задач разного уровня, составленных преподавателем в соответствии с изучаемой дисциплиной, при этом выделяют задачи репродуктивного, продуктивного, эвристического и творческого уровней. Задания могут быть различными, включая тестированные [16]. О скорости выполнения заданий судят по времени, затра-

ченному на их выполнение.

Для определения показателей эмоционально-мотивационного критерия мы использовали стандартные методики (А.А. Реана, Ч.Д. Спилберга, модификация А.Д. Андреевой) и опросник «Рефлексия» (С.В. Акманова).

Учитывая выбранные показатели, нами были выявлены и описаны характерологические признаки студентов с различным уровнем химической подготовки. Уровень характеризует меру количественного и качественного проявления признаков исследуемого объекта, при этом предлагаем следующие уровни качества химической подготовки студентов вуза: высокий, средний, низкий.

Студент с низким уровнем химической подготовки обладает следующими характеристиками: выполняет задания на репродуктивном уровне, имеет низкие коэффициенты полноты и скорости выполнения заданий, имеет выраженную мотивацию боязни неудачи, резкую степень отрицательного эмоционального отношения к обучению, слабо выраженную рефлексивную позицию, имеет рейтинг ниже 75 %.

Студент со средним уровнем имеет индивидуальный рейтинг 75-89 %, способен решать задачи на продуктивном уровне, характеризуется средними значениями коэффициентов полноты и скорости выполнения заданий, средне выраженными мотивами к изучению дисциплины, неопределенным эмоциональным отношением к обучению, имеет слаборазвитую рефлексивную позицию.

Студент с высоким уровнем способен решать задачи эвристического и творческого характера, имеет высокие коэффициенты полноты и скорости выполнения заданий, ярко выраженную мотивацию успеха, общее позитивное отношение к обучению, имеет развитую рефлексивную позицию, имеет высокий рейтинг – 90-100 %.

Выводы. Таким образом, в ходе теоретического исследования были разработаны критерии, показатели и уровни качества химической подготовки студентов, исходя их ведущих сфер личности, которые мы использовали для определения содержания понятия «химическая подготовка». Разработанный критериально-оценочный инструментарий позволяет определить уровни подготовки студентов по химии и проводить коррекцию учебного процесса с целью повышения качества химической подготовки будущих специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ершова О.В. Модель рейтинговой системы оценки качества образования студентов технического университета // Вестник Башкирского университета. – 2009. Т. 14 – № 1. – С.324 – 328.
2. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Родионова Н.И. Творческое развитие студентов в условиях рейтинговой системы оценки качества образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. Т. 14 – № 4-5. – С. 1476-1478.
3. Бука, Э.С., Карпов, Г.П., Нургалеев, В.С. Психолого-педагогические аспекты реализации рейтинговой системы в оценке качества образования студентов / Э.С. Бука, Г.П. Карпов, В.С. Нургалеев // Рейтинговая система оценки успеваемости студентов: Проблемы и перспективы: Материалы семинара, 17-20 сент.2003г. – Владивосток: ВГУЭС, 2003. – С. 30-33.
4. Климова, Т.Е. Педагогическая диагностика. Учебное пособие / Т.Е. Климова. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 124 с.
5. Казаковцев, В.С. Инструмент управления / В.С. Казаковцев. – М.:Советское радио, 1965. – 93 с.
6. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: БГУ, 1976. – 175 с.
7. Верхола, А.П. Оптимизация процесса обучения в вузе / А.П. Верхола. – Киев: Вища школа, 1979. – 176 с.
8. Савицкий, Мечислав. Теория применения дидактических средств и оптимизация процесса обучения / М.

Савицкий // Материалы научной конференции социалистических стран по проблемам школьного оборудования. – М., 1973. – доклад 20. – 9 с.

9. Беспалько, В.П. Опыт разработки критерия качества усвоения знаний учащимися / В.П. Беспалько // Методы и критерии оценки знаний, умений и навыков учащихся при программированном обучении. – М.: Б.И., 1969. – С. 16-28.

10. Беспалько, В.П., Селезнева, Н.А. Фонды комплексных квалификационных заданий по специальностям высшего образования. Методические рекомендации по разработке / В.П. Беспалько, Н.А. Селезнева. – М.: Исследовательский центр, 1989. – 211 с.

11. Свиридов, А.П. Основы статистической теории обучения и контроля знаний: Методическое пособие / А.П. Свиридов. – М., 1981. – 262 с.

12. Савва, Л.И. Межличностное познание учителя в системе профессиональной подготовки. Монография /

Л.И. Савва. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 46 с.

13. Чупрова Л.В. Студент как субъект образовательного процесса //Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 8. – С.228 – 231.

14. Кардашев, В. Структурные уровни и определение некоторых категорий, связанных с развитием / В. Кардашев // Развитие концепции структурных уровней в биологии. – М.: Наука, 1972. – С. 208-219.

15. Чупрова Л.В., Ершова О.В. Рейтинговая система оценки качества образования как фактор развития творческой активности студентов// Интернет – журнал «Науковедение». 2013. № 4 (17). С.73.

16. 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. URL: www.science-education.ru/117-13669 (дата обращения: 10.07.2014).

CRITERIA APPROACH TO THE ASSESSMENT OF QUALITY OF CHEMICAL TRAINING OF STUDENTS ON THE BASIS OF RATING SYSTEM

© 2014

O.V. Yershova, candidate of pedagogical sciences, assistant Professor of «Chemistry»
O.A. Mishurina, candidate of technical sciences, assistant Professor of «Chemistry»
Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk (Russia)

Annotation: Criteria approach to an assessment of quality of chemical training of students on the basis of rating system is presented in article. As a result of theoretical research criteria of quality of chemical training of students were allocated and proved: cognitive, emotional and motivational and activity, and also indicators of formation of each criterion are proved. It is established that the developed criteria and estimated tools allow to determine levels of training of students by chemistry and to carry out correction of educational process for the purpose of improvement of quality of chemical training.

Keywords: quality of chemical preparation, criteria approach, rating system, criteria, indicators, levels, motive, reflexive position.

УДК 002: 34(045)

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

© 2014

A.И. Карманчиков, кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерных дисциплин
В.С. Колесников, студент
Д.Р. Мерзлякова, кандидат психологических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности
Удмуртский государственный университет, Ижевск (Россия)

Аннотация: В настоящее время на законодательном уровне не существует достаточных гарантий защиты человека от угроз, связанных с негативными информационными воздействиями, результатом которых может быть причинение вреда здоровью человека, блокирование на неосознаваемом уровне свободы волеизъявления человека, искусственное привитие ему синдрома зависимости; манипуляция общественным сознанием и др. Участие государства и общества в обеспечении информационно-психологической безопасности личности обуславливается спецификой взаимодействия личности и общества, особенностями соотношения и взаимосвязи процессов формирования индивидуального и массового сознания, стиля мышления.

Ключевые слова: информационная безопасность, манипуляция сознанием, негативная информация.

Трудно представить свою жизнь без средств обмена информацией и без средств массовой информации. Можно уверенно прогнозировать возрастание объема и роли информационного потока в обществе. Однако, положительные аспекты такой ситуации могут быть перечеркнуты опасностью мощного информационного давления и воздействия. Нельзя исключать возможности манипулирования общественным мнением, лицами, имеющими доступ к формированию информации. В законопроекте «об информационно-психологической безопасности» перечислены основные современные угрозы негативных информационно-психологических воздействий. [1]

Гражданское общество предполагает активную позицию каждого гражданина в социальных процессах, в возможности оказывать позитивное воздействие на принятие решений и воплощении их в жизнь. Всё это возможно при наличии полной и объективной информации, при наличии доверия к средствам массовой информации. В современных условиях, конечно, средства массовой информации ещё очень далеки от желаемого,

идеального образа. Однако, уже сейчас можно предпринять необходимые меры для приближения этого, для устранения многих проблем на пути к объективной, своевременной и полной информации.

К основным угрозам информационно-психологической безопасности относится возможность наступления негативных последствий для субъектов, подвергающихся информационно-психологическому воздействию, которые могут выражаться в следующих формах:

- причинение вреда здоровью человека;
- блокирование на неосознаваемом уровне свободы волеизъявления человека, искусственное привитие ему синдрома зависимости;
- утрата способности к политической, культурной, нравственной самоидентификации человека;
- манипуляция общественным сознанием;
- разрушение единого информационного и духовного пространства, традиционных устоев общества и общественной нравственности, а также нарушение иных жизненно важных интересов личности, общества и государства.

Реализация таких угроз осуществляется через разработку, изготовление, распространение и применение негативных информационно-психологических воздействий специальных средств и методов.

Информационные войны имеют глубокие исторические корни. В современных условиях разрушительные последствия таких войн становятся всё более масштабными. За последние десятилетия произошло более десятка крупных информационных операций по всему миру. Проявляется это усилением влияния определенных сил внутри государства, изменением внешней политики, информационной блокадой и представлением событий в выгодном для одной стороны свете или группы стран.

К основным источникам информационно-психологического воздействия на человека в обобщенном виде можно отнести:

- государство (в том числе иностранное), органы власти и управления и другие государственные структуры и учреждения;
- общество (различные общественные, экономические, политические и иные организации, в том числе зарубежные);
- отдельные социальные группы (формальные и неформальные, устойчивые и случайные, большие и малые по месту жительства, работы, учебы, службы, совместно проживанию и, проведению досуга и т.д.);
- известные личности (в том числе представители государственных и общественных структур, разнообразных социальных групп и т.п.).

Следует отметить, что чаще всего они взаимосвязаны и выстраиваются в цепочку по подчинённости. Так например, в законодательстве США, в ряде европейских стран и теперь в российском, появилось такое понятие как иностранный агент – лица или организации, занимающиеся внутривнутриполитической деятельностью по поручению иностранного государства. Уже в самом термине говорится о том, что инициатива, как правило, исходит от стран конкурентов, геополитических противников России, а личности, организации и информационные агентства выступают как средства.

В качестве основных средств информационно-психологического воздействия на человека в Г.В. Грачев выделяет следующие:

- средства массовой коммуникации, в том числе информационные системы, например, интернет, телеканал, телепередача, радиоволна.
- литература (в том числе, художественная, научно-техническая, общественно-политическая, специальная и т.п.);
- искусство (в том числе, различные направления так называемой массовой культуры и т.п.);
- образование (в том числе, системы дошкольного, среднего, высшего и среднего специального государственного и негосударственного образования, система так называемого альтернативного образования и т.п.);
- воспитание (все разнообразные формы воспитания в системе образования, общественных организаций — формальных и неформальных, система организации социальной работы и т.п.);
- личное общение.

Из этого перечня выделим средства массовой информации, поскольку остальные проблемы, по нашему мнению, в состоянии решить государство на законодательном уровне, например, путем удачного реформирования системы образования, либо внося определенные критерии и нормы в искусство.

Средства массовой информации влияют на среднестатистического человека чуть ли не каждый день, утром, когда человек собирается на работу, вечером, перед сном, когда он смотрит события, произошедшие за день. А в последнее время наблюдается такая тенденция, что люди предпочитают смотреть новости в интернете, это удобно, во-первых, можно это сделать в любой момент; во-вторых, оставить комментарий и удовлетво-

рить потребность в самоутверждении.

В последнее десятилетие активно развивается блогосфера. Любой пользователь может создать свою информационную площадку, писать «свои новости», появилась возможность выкладывать видеоролики, сейчас это популярно после какого-нибудь крупного события или происшествия. У любого пользователя может возникнуть ощущение, иллюзия, что он находится в центре событий, так как может действительно связаться с очевидцем.

Параллельно с этим развиваются такие сервисы как SMM сервисы способные раскрутить любое сообщество в социальных сетях, любую новость, а в последствии любое официальное СМИ может это выложить на своих ресурсах сославшись на то, что «это пишут в интернете». Такое явление называется «информационный вброс» и в последнее время приходится сталкиваться с этим довольно часто. В статье И.С.Ашманова, – специалиста в области информационных технологий, хорошо и понятно описывается механизм «вброса», эта статья адаптирована под школьный курс и отображена в конспекте урока, прочитав, услышав это, любому станет понятно, как порой вводят людей в заблуждение. [2]

Расширяется идеологическая цензура со стороны руководства интернет-сервисов. Так, например, некоторые ролики на популярном сервисе «Youtube» сняты накануне выборов в поддержку В.В.Путина были удалены, с указанием причины, не соответствующей содержанию. [3] Хотя на этом же сервисе есть ролики, которые способны причинить реальный вред здоровью, например скримеры, которые никто не спешит удалять. Не раз были замечены в удалении статей популярная энциклопедия «Википедия». Проблема еще в том, что Российские аналоги данных систем не сильно развиты, поскольку американские в основном использовали краудсорсинг. Например, в создании Википедии участвовало и много российских учёных, когда-то она сохраняла идеологический нейтралитет. [4]

Прокофьев В.Ф. [5] указывает, что уже доказано на практике, что неосознаваемая акустическая суггестия, сопровождающая зрительную осознанную информацию, может модулировать отношение субъекта к последней. Например, при показе человеческого лица испытываемые оценивали его как образ человека плохого или хорошего в зависимости от установки, формируемой у них с помощью одновременно идущей неосознаваемой акустической суггестии. Таким путем можно модулировать отношение, например, к той или иной телевизионной информации (легкий шум при телеприеме вполне естественен). Неосознаваемая видеосуггестия применяется в медицине с целью реабилитации военнослужащих, направленной на восстановление психомоторного, эмоционального и интеллектуального потенциала в сфере служебной деятельности, общественной и личной жизни.

Можно выделить основные опасности скрытого влияния:

- изменение черт характера, поведения личности, снижение интеллекта и творческих возможностей, подавление и замена личности;
- ухудшение здоровья на генетическом уровне, на уровнях органов тела и управления ими;
- повышение психологической напряженности в группах, поляризация мнений, расслоение групп с возрастанием агрессивности подгрупп, разрыва социальных отношений;
- расслоение общества на социальные слои со взаимоисключающими интересами и целями и снижение критичности оценки собственных действий;
- появление социальных групп, управляемых на подсознательном уровне отдельными личностями или группами и выполняющих любые команды.

Доступ к широкомасштабному использованию новых информационных технологий и контролю над средствами массовой коммуникации многократно усиливает

возможности информационно-психологического воздействия на людей посредством изменения информационной среды общества. В наибольшей степени это возможно для разнообразных социальных организаций — различных объединений людей, социальных групп, общественных, политических и государственных структур, некоторых социальных институтов общества.

В 2008 году, когда летом была наибольшая вспышка информационной войны против России, в социальных сетях распространялась информация явно не соответствующая действительности. Картинки, носящие явно деморализующий характер, например фотографии трупов, по всей видимости, солдат, воевавших на стороне Грузии, но выдавались они за российских военных. Далее, развивались возможности социальных сетей. Информационные агентства стали перебираться с экранов телевизора во всемирную паутину, где больше факторов влияющих на общественное мнение. По сей день развиваются, и набирают популярность сообщества в социальных сетях с политическим, националистическим и религиозным уклоном, с сепаратистской тематикой, очень хорошо соответствующей «Хьюстонскому проекту». В ходе мониторинга социальных сетей было замечено, что там наиболее подходящая среда для воздействия людей и это зависит от многих факторов:

- людей можно объединить в группы по территориальному, религиозному признаку;
- по возрасту;
- по интересам (хобби, увлечение);
- по политическим взглядам;
- в процессе могут участвовать несколько людей, причем регулярно.

Каждый член сообщества, подхвативший определенную идею, может продолжить ее распространять, хотя бы нажав «поделиться» или «мне нравится», то есть одобрить или добавить к себе на страницу, где эту новость увидят его друзья и знакомые. Так любая вымышленная, преувеличенная новость может распространяться, пока не столкнется с критикой других людей. Таким образом, может создаться целая иллюзорная среда, в качестве примера можно привести случай с переброской американского груза из Афганистана через Ульяновск.

Можно выделить источники, повышающие степень неадекватности, иллюзорности информационной среды общества: объективная сложность; намеренные действия.

Объективная сложность самого мира и процесса его познания, ошибки и заблуждения людей, познающих его — эта проблема является предметом анализа во многих исследованиях гуманитарных и естественных наук.

В другую группу источников угроз можно объединить действия тех людей, которые, преследуя собственные цели, добиваются этого, используя различные способы информационно-психологического воздействия на других без учета их интересов, а зачастую, просто вводя в заблуждение, действуя вразрез с их интересами и нанося им ущерб. Происходит информационная манипуляция для извлечения определенной выгоды. Это может быть деятельность различных лиц или группы лиц — от политических лидеров, государственных и общественных деятелей, представителей средств массовой коммуникации, литературы и искусства, до повседневных наших партнеров по межличностному взаимодействию. К этим лицам относятся те из них, кто, оказывая на окружающих информационно-психологическое воздействие, искусно смешивая ложь с правдой, увеличивают степень неадекватности информационной среды общества и тем самым расширяют иллюзорную субъективную реальность.

В связи с этим можно выделить еще три относительно самостоятельных группы источников угроз информационно-психологической безопасности личности. Во-первых, это деятельность различных группировок и объединений людей, в частности, некоторых политических

партий, общественно-политических движений, националистических и религиозных организаций, финансово-экономических и коммерческих структур, лоббистских и мафиозных групп и т.п. Их деятельность становится опасной, когда для достижения своих целей они начинают применять различного рода средства информационно-психологического воздействия, изменяя посредством этого поведение людей таким образом, что наносится ущерб их же интересам. Широко известны примеры деятельности такого рода некоторых религиозных сект, провоцирования национально-этнических конфликтов, недобросовестной рекламы.

Во вторых, источники угроз информационно-психологической безопасности личности заложены в самой биосоциальной природе психики человека, в особенностях ее формирования и функционирования, в индивидуально-личностных характеристиках индивида. В силу этих особенностей люди отличаются степенью восприимчивости к различным информационным воздействиям, возможностям анализа и оценки поступающей информации и т.д. Кроме индивидуальных особенностей есть и определенные общие характеристики и закономерности функционирования психики, которые влияют на степень подверженности информационно-психологическому воздействию. Так, например, в кризисных изменениях общества повышается внушаемость людей, и, соответственно, возрастает подверженность информационно-психологическим воздействиям. Например, последние события на Ближнем Востоке и в Украине начались с того, что люди действительно были недовольны положением дел в стране, но как выяснилось, людям просто надоела скучная жизнь без каких либо радикальных изменений, а проблемы были искусственно притянуты и раскручены.

В третьих, подверженность воздействиям также возрастает в условиях нахождения человека в массовых скоплениях людей, в толпе, на митинге, демонстрации, поэтому основной ступенью революции является скопление людей, желательное на главных площадях страны или города. С человеком происходит своеобразное психическое заражение определенным психоэмоциональным состоянием, что, например, достаточно ярко проявляется на различных зрелищных мероприятиях.

Существуют определенные закономерности восприятия и реагирования на малоосознаваемые и неосознаваемые воздействия, например, на подпороговые стимулы и т.п.

Знание своих индивидуально-психологических особенностей и общих характеристик и закономерностей функционирования психики становится для человека в настоящее время не просто обязательным элементом его общей культуры, но и необходимым условием безопасности в социальном взаимодействии, в различных межличностных коммуникативных ситуациях.

Множество людей куда больше стремятся узнать об устройстве, например, автомобиля и способах обращения с ним, чем о собственных психологических характеристиках и способах использования своих психических возможностей.

Например, наблюдая за современными школьниками, приходится замечать, что они по большей степени интересуются играми, как правило, в телефонах, виртуальным общением и веб-серфингом, хотя человек в 10-м классе должен был прекратить игровую деятельность и в соответствии с возрастом больше интереса проявлять к учебной деятельности, в том числе изучением себя. Но это идет в порядке исключения, таких учеников бывает, судя по нашим наблюдениям, не более 20% и относится это уже к интернет-зависимости.

Более эффективны коллективные формы борьбы с угрозами негативного влияния информационных потоков, надежнее противостоять манипуляциям различного рода могут группы лиц с различными стилями мышления: логическим, стратегическим, эмоциональным и

интуитивным. Если группа сформирована с преобладанием одного стиля мышления, то манипулирование происходит проще и влияние оказывается на большее число членов группы. [6]

Таким образом, необходимо стремиться к объективному восприятию информации, прогнозировать наиболее вероятные варианты развития событий, предпринимать необходимые действия для предотвращения негативных последствий. Аргументировано и обоснованно обсуждать и отстаивать свою позицию. Формирование объективной реальности и принятие решений для реализации их в будущем должно быть в процессе всестороннего обсуждения с учетом позиции лиц с другим стилем мышления.

Разработка методов и приемов нейтрализации негативных информационных воздействий с учетом индивидуальных психологических особенностей личности, стиля мышления должны стать основной задачей в дальнейших наших исследованиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байбородова Л.В. и др., Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности / Байбородова Л.В, Индюков Ю.В. / - Москва: Владос 2004 – 272с.
2. Ашманов И.С. «Итоги и прогноз жизни в Сети от Игоря Ашманова» [Электронный ресурс] <http://www.ashmanov.com/company/news/i268> см. 23.11.2013
3. «YouTube опять удалил ролик про В.Путина» [Электронный ресурс] РБК 24 февраля 2012. <http://news2.ru/story/341931/> см. 12.09.2013.
4. «Википедия» [Электронный ресурс] универсальная интернет-энциклопедия. <https://ru.wikipedia.org/wiki/> см. 28.03.2014
5. Прокофьев В.Ф. «Объект атаки - подсознание человека». <http://flot.com/publications/books/shelf/safety/22.htm> см. 10.06.2014.
6. Карманчиков А.И. Прогностическая логистика в системе образования: Монография. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 226 с.

FORECASTING PROBLEMS OF INFORMATION-PSYCHOLOGICAL SECURITY

© 2014

A.I. Karmanchikov, ph.d., assistant professor of engineering disciplines

V.S.Kolesnikov, student

D.R. Merzlyakova, ph.d., associate professor, department of Life Safety
Udmurt State University, Izhevsk (Russia)

Annotation: Currently, at the legislative level there is no adequate safeguards to protect people from the risks associated with the negative impacts of information, which may result in: personal injury to a person, on an unconscious level blocking freedom of expression rights, artificial instil in them a dependency syndrome; manipulation of public opinion, and others. Participation of the state and society in providing information and psychological security of a person is caused by the specifics of interaction between the individual and society, especially the relation and interaction of processes of formation of individual and mass consciousness, thinking style.

Keywords: information security, manipulation of consciousness, negative information.

УДК 378.1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ВУЗА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

© 2014

T.V. Klimova, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики
Амурский государственный университет, Благовещенск (Россия)

Аннотация: В статье раскрывается проблема формирования профессиональной направленности студентов вуза. Рассмотрена корпоративная культура университета как фактор формирования профессиональной направленности.

Ключевые слова: профессиональная направленность, условия формирования профессиональной направленности, корпоративная культура, корпоративная культура университета.

Высшая школа в России сегодня переживает кризисы, частично вызванные трудностями перехода на двухуровневую систему образования и внедрения в практику нового Закона об образовании. В этот переходный период профессиональная подготовка требует особого внимания.

Большое количество студентов получает диплом о высшем образовании, а не знания, умения и навыки в конкретной практической области. Значительная часть молодежи выбирает вуз, руководствуясь абстрактным интересом к профессии, который не всегда подкрепляется достаточно глубоким и конкретным представлением о будущей профессиональной деятельности. Нередко интерес к тем или иным учебным дисциплинам принимается за интерес к профессии, либо привлекательной является внешняя сторона профессии. Молодые люди нередко плохо информированы о конкретных требованиях, которые будут предъявляться к ним как специалистам, об обыденных и теневых сторонах будущей работы. В последние годы вузы столкнулись с проблемой трудоустройства своих выпускников по полученной специальности. Отсутствие интереса к профессии снижает уровень организаторских навыков, инициативность, деловитость, оперативность, умение работать с людьми

и т. д., и, следовательно, ослабляет адаптационные механизмы и удлиняет процесс вхождения в профессиональную среду. В связи с этим, необходимо обесценить эти негативные проявления и всячески содействовать благополучному усвоению профессии.

Большое внимание следует уделять формированию профессиональной направленности.

По мнению Э.Зеера профессиональная направленность, представляет собой систему эмоционально ценностных отношений, задающих соответственно их содержанию иерархическую структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в профессиональной деятельности [1].

В понятии профессиональная направленность можно выделить отдельные стороны, выражающие ее содержательную и динамическую характеристики. Первая сторона включает полноту и уровень направленности, ко второй относят – ее интенсивность, длительность и устойчивость. Как отмечает Г.А. Никифоров «полнота и уровень направленности несет содержательно-личностную характеристику профессиональной направленности и в значительной мере содержит ее формально-динамические особенности. Разнообразие мотивов предпочтения профессии отражает полноту профессиональной на-

правленности. Избирательное отношение к профессии чаще всего начинается с возникновения частных мотивов, связанных с отдельными сторонами содержания определенной деятельности, или процессом длительности, или с какими-либо внешними атрибутами профессии» [2, с. 92].

В процессе формирования профессиональной направленности обучающийся проходит ряд ступеней. Исследователь Т.Ф. Иванчик отмечает, что на начальной ступени учащийся принимает решение освоить конкретную профессию, имея эмоциональный настрой, эпизодический, ситуативный интерес, предметную установку, некоторые трудовые привычки. Однако, у него нет самостоятельности и не проявляется инициатива. Вторая ступень характеризуется появлением у студента установки на профессию, устойчивыми интересами; у него проявляется склонности, чувство уверенности в себе, самостоятельность; формируется чувство ответственности. На третьей ступени обучающийся имеет твердую установку на профессию, устойчивый интерес и склонность к ней; проявляет особую увлеченность, как к практической, так и к теоретической стороне учебного материала; идет самоутверждение личности через профессиональный труд. Четвертая ступень – это глубокое увлечение своей профессией, человек и дело сливается в единое целое; отмечается высокое профессиональное мастерство и наличие профессионального идеала; при твердых убеждениях в личной и общественно значимости своей профессии [3, с. 46].

В психолого-педагогических научных работах показано, что профессиональная направленность студентов существенно зависит от условий ее формирования и развития, которые заложены в специфике обучения, знание которых, позволит обоснованно решать задачи формирования профессиональной направленности личности студентов.

Процесс развития и формирования профессиональной направленности характеризуется сложностью, обусловленной влиянием множества факторов, его нельзя полностью понять, ограничившись лишь внутренним миром личности.

Наряду с внутренними факторами, исследователи отмечают и внешние. Так исследователь О.А. Сорокина выделяет следующие компоненты системы формирования профессиональной направленности [4]:

1) воспитательные или образовательные цели, во имя которых система создана или создается;

2) учебная информация, ради усвоения которой она создается;

3) средства педагогической коммуникации (средства, формы и методы реализации цели);

4) студенты (уровень их предшествующей подготовки, пол, возраст, контингент, ролевые функции в обществе и общественном производстве, которыми они должны овладеть за время пребывания в педагогической системе);

5) педагоги (как носители цели педагогической системы, учебной информации, средств педагогической коммуникации, знаний психологии учащихся), призванные реализовать цели педагогической системы за время, отведенное на учебный предмет, либо за все время образования в вузе (цикл обучения, воспитания).

Содержание этих компонентов соответствует сущности корпоративной культуры вуза. Таким образом, корпоративную культуру можно отнести к факторам формирования профессиональной направленности.

Достаточно полно, на наш взгляд, феномен корпоративной культуры раскрывает В.А. Спивак. Он утверждает, что корпоративная культура – это система материальных и духовных ценностей, взаимодействующих между собой присутствием для данной корпорации образом. Ее «индивидуальность» проявляется в определенном ракурсе восприятия себя и других в социальной среде, в стиле поведения, а также особенностях взаимодействия

с окружающим миром [5, с. 71].

Многие современные исследователи выделяют три уровня корпоративной культуры. Первый уровень – общие ценности и убеждения, сознательно сформулированные и культивируемые всеми членами организации, а также основные цели и задачи организации (ее миссия), стратегия ее деятельности и развития. Второй уровень – это проистекающие отсюда нормы (соглашения), регулирующие поведение людей и подразделений. И третий уровень – способы, с помощью которых корпоративная культура транслируется и передается (стиль одежды, слоганы, ритуалы, церемонии, формальные и неформальные образцы поведения; легенды, мифы и символы, мотивирующие сотрудников; способы коммуникации, манера общения общий язык, способствующий эффективному взаимодействию внутри организации) [6].

Корпоративная культура вуза существенно отличается от корпоративной культуры производственных фирм. Имеет три плана рассмотрения: корпоративная культура вуза (факультета) как самостоятельной организации; корпоративная культура студенчества и профессорско-преподавательского состава как социальных групп и корпоративная культура университета как части фирмы (организации), на которой будут работать выпускники, как плацдарм подготовки будущих членов профессиональной корпорации [7, с. 144-145.]. Именно поэтому корпоративная культура университета способствует первичному глубокому погружению в профессию и личностно-профессиональному становлению студента.

В большинстве учреждений высшего профессионального образования корпоративная культура носит стихийный, неорганизованный характер. Академические ценности имеют мало значения. У многих студентов отсутствует чувство принадлежности к университетскому сообществу, гордости за свой факультет, кафедру, специальность. Профессиональные ценности, зачастую, также не значимы. А лишь внешняя форма без глубокой сущностной наполненности всегда не эффективна. Из чего следует, что корпоративная культура университета – не данность, а результат деятельности всего университетского сообщества по ее проектированию и формированию.

Считаем нужным отметить, что влияние корпоративной культуры на профессиональное становление личности и в частности на процесс формирования профессиональной направленности имеет выраженный педагогический аспект.

По нашему мнению формирование профессиональной направленности студентов в корпоративной культуре будет эффективно при следующих организационно-педагогических условиях:

- обеспечение согласованности целей личности, профессионального сообщества и университета в сфере профессиональной подготовки;

- популяризация профессии, повышение интереса к ней, через демонстрацию убедительных примеров трудовых достижений. Следует убеждать в возможностях профессий, внушать уверенность в перспективности будущей работы, пропагандировать трудовые традиции, показывать производственные и эстетические стороны профессии, ее творческий характер;

- привлечение студентов к созданию профессиональной среды в рамках факультетов и кафедр для углубленного изучения теоретических вопросов и отработки практических умений и навыков;

- организация всех видов студенческой деятельности с учетом требований будущей профессии, т.к. профессиональная направленность приобретает нужные черты в деятельности, которая по содержанию и условиям своего осуществления психологически и фактически приближена к деятельности специалиста после окончания вуза;

- развитие социального партнерства с предприятиями, организациями, фирмами и организация на их базе

практик, что позволит студенту получить наиболее полное представление о той области человеческой деятельности, в которой ему предстоит работать;

- развитие дополнительных форм приобщения студентов к будущей профессиональной деятельности (экскурсии, стажировки, дискуссионные площадки и т.д.);

- содействие самовоспитанию студентов и развитие в них качеств, необходимых для будущей профессии. Путем приобщения к тем видам деятельности, в ходе которых вырабатываются желательные качества, а также способность внутреннего противодействия интересам, желаниям, потребностям, которые являются неприемлемыми в будущей профессиональной деятельности. Студент, на основе чувства ответственности, может сам формировать в себе профессиональную направленность личности;

- забота о положительном эмоциональном отношении к учебе, общественной работе, при этом необходимо показывать значимость этих видов деятельности, обеспечивать успех их выполнения, создавать необходимые условия для самореализации каждого студента;

- внедрение и поддержание профессиональных традиций, ритуалов, символики в образовательном процессе;

- организация предметно-пространственной среды, отражающей внешнюю сторону корпоративной культуры университета.

Перечисленные условия являются лишь частью сложного и длительного процесса профессионального становления личности будущего специалиста. Когда

корпоративной культурой пропитана вся жизнь университета, то это автоматически способствует повышению уровня профессиональной направленности и конкурентоспособности выпускников на рынке труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер – М.: Академия, 2006. — 240 с.
2. Никифоров, Г.А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. / Г.А. Никифоров – СПб., 1991. – 152 с.
3. Иванчик, Т.Ф. К вопросу о формировании значимой направленности личности / Т.Ф. Иванчик – Кострома: Копир, 2003. – 183 с.
4. Сорокина, О.А. Теоретико-методологические основы системы формирования профессиональной направленности будущих переводчиков / А.О. Сорокина // Вестник ЮУрГУ. 2006. – № 16 (71) : Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – С.61-66.
5. Спивак, В.А. Корпоративная культура / В.А. Спивак. – СПб.: Питер, 2007. – 243 с.
6. Яблонскене, Н.Л. Корпоративная культура современного университета / Н.Л. Яблонскене // Современное образование в России. – 2007. – №4. – С.31-40.
7. Климова, Т.В. Корпоративная культура в контексте высшего профессионального образования: сущность понятия и структура / Т.В. Климова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2(9). С. 143-145.

THEORETICAL ASPECTS OF THE INFLUENCE OF CORPORATE CULTURE UNIVERSITY ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE FUTURE SPECIALIST

© 2014

*T.V. Klimova, senior teacher of the department of psychology and pedagogics
Amur State University, Blagoveshchensk (Russia)*

Annotation: The article deals with the problem of formation of professional orientation of students of the university. The corporate culture considered of the university as a factor in the formation of a professional orientation.

Keywords: professional orientation, conditions for the formation of a professional orientation, corporate culture, corporate culture of the University.

УДК 378.146

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

© 2014

*Н.Н. Колесникова, преподаватель социально-экономических дисциплин
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Многопрофильный
колледж, комплекс «С», Магнитогорск (Россия)*

Аннотация: Статья посвящена проблеме развития творческой активности студентов колледжа в современном образовательном процессе. Обосновывается необходимость практической разработки обозначенной проблемы. Представлены методические подходы к организации учебного процесса, основанного на использовании инновационных технологий и методов обучения.

Ключевые слова: творчество, творческая активность, творческая деятельность, творческая ситуация, исследовательский метод, эвристический метод, метод проекта, рейтинговая система.

Введение. Современный период развития общества характеризуется глобальными социально-экономическими преобразованиями, происходящими во всех сферах человеческой жизни. В этих условиях меняется характер и цели трудовой деятельности, профессия начинает рассматриваться как источник обретения материального благополучия и желаемого социального статуса. В связи с этим отмечается значительный рост требований современного работодателя к профессиональной подготовке выпускников учебных заведений. На первый план выходят такие важнейшие личностные качества будущего специалиста, как творческий подход к решению профессиональных проблем, самостоятельность, способность и готовность к саморазвитию, самореализации, умения самостоятельно ставить цели, определять содержательный и процессуальный аспекты своей деятельности и анализировать ее результаты. Это обуславливает актуальность проблемы развития творческой активности студентов,

приобретение ими опыта творческой, самостоятельной, проективной и управленческой деятельности.

В связи с этим, возникает необходимость практической разработки проблемы развития творческой активности, что требует специальной организации учебного процесса, особого методического подхода к содержанию, объёму, методике представления и усвоения учебного материала, формам организации учебных занятий, диагностике знаний и умений, их оценке и самооценке. Только правильно выбранные технологии и методы обучения способны оказывать влияние на процесс становления творческой личности, обладающей ярко выраженной креативностью, которая, как общая универсальная способность к творчеству проявляется и реализуется только в творческом процессе [1].

Анализ исследований и публикаций. Данная проблема не является новой и в психолого-педагогической литературе она рассматривается в разных аспектах.

Так, идеи формирования творческой личности и диагностики творчества изложены в работах Э.Берна, Л.С.Выготского, Ю.С.Крижанского, В.Я.Ляудиса, Дж.Роджерса, П.Торренса, С.Дж.Шоу и др. Общетеоретические вопросы развития творческих качеств личности рассмотрены в трудах отечественных психологов Б.Г.Ананьева, Д.Б.Богоявленской, Л.И.Божович, Т.В.Кудрявцева, В.А.Крутецкого, Н.С.Лейтеса, А.Н.Леонтьева, К.К.Платонова, Я.А.Пономарева, П.М.Якобсона и др.

В научной литературе исследованы возможные пути развития способностей творческой личности (В.И.Андреев, Д.Б.Богоявленская, Ю.Н.Кулюткин, Н.С.Лейтес, М.Матюшкин, М.И.Махмутов, П.И.Пидкасистый, и др.); рассмотрены проблемы развития творческой самостоятельности, инициативы (И.Ю.Алексашина, Н.В.Бордовская, С.Г.Вершловский, В.Г.Воронцова, А.Кочетов, И.Л.Лернер, В.Б.Огузов и др.).

Вопросы творческого развития личности с применением проектных технологий рассматриваются в работах Р.Архейма, Д.Б.Богоявленской, Э.Боно, Л.С.Выготского, А.М.Матюшкина, Я.А.Пономарёва; обучение как приобщение к проектно творчески преобразующей деятельности представлено в исследованиях Г.С.Альтшуллера, Дж.Диксона, В.И.Пузанова, С.Х.Раппопорта.

Содержащиеся в работах названных ученых теоретические положения и экспериментальные материалы по развитию творческих способностей, склонностей, творческого мышления, творческой активности нашли разнообразную реализацию в педагогической теории и практике средних общеобразовательных школ. В научно-педагогической литературе не получили достаточного освещения такие вопросы как содержание, структура, организация творческой деятельности студентов средних профессиональных учреждений, которая способствует не только формированию и развитию ведущих качеств творческой личности, но и приобретению ими первоначальных управленческих знаний, проективных умений, необходимых для осуществления успешной профессиональной деятельности.

Изучение обозначенной проблемы позволило выявить противоречие между повышением статуса и роли творческой личности во всех сферах жизнедеятельности общества и недостаточной разработанностью методических подходов к использованию инновационных технологий и методов обучения в современном образовательном процессе колледжа для развития творческой активности студентов.

Целью статьи является обобщение опыта преподавателя колледжа по применению в педагогической деятельности инновационных технологий и методов обучения, которые способствуют развитию творческой активности студентов.

Изложение основного материала исследования. Творчество – важнейший родообразующий фактор человечества. Человек как вид не может существовать, если не будет творить, поскольку его способность к творчеству рождена потребностью поддерживать своё человеческое существование [2]. Для нашего исследования важным является утверждение В.В.Давыдова о том, что личность – это человек, обладающий определённым творческим потенциалом [3].

Творческая деятельность не является уделом избранных. Это даёт нам право утверждать, что творческую активность студента можно и нужно развивать, так как каждый ученик обладает в той или иной мере творческим потенциалом [4], а включение обучающихся в деятельность творческого характера способствует развитию их творческой активности, так как именно творчество служит основанием развития [5].

В педагогике существует несколько различных подходов к творчеству студентов и его проявлениям, соответствующих специфике отдельных видов творческой

деятельности. Например, И.Я.Лернер предлагает использовать исследовательский метод в качестве основного метода обучения опыту творческой деятельности. Раскрывая его сущность, автор наделяет творческую деятельность следующими функциями: формирование черт творческой деятельности; творческое усвоение; применение, добывание новых знаний; овладение методами научного познания; формирования интереса, потребности в творческой деятельности.

Теоретический анализ различных исследований приводит к выводу, что образовательная система, сложившаяся к настоящему времени, располагает многообразием подходов к проблеме развития творческой активности студентов [6], но далеко не полностью разрабатанными и используемыми в практике среднего профессионального образования. Этот вывод подтверждает актуальность данного исследования, проводимого в направлении поиска новых подходов к организации учебно-познавательной деятельности студентов, способствующих их развитию и открывающих возможности удовлетворения запроса общества на творческую, ориентированную на разносторонне преобразующую деятельность, личность.

Многолетний опыт работы автора в системе среднего профессионального образования и специфики образовательного процесса в колледже, а также возраст студентов и уровень их подготовки, позволяет сделать вывод, что наиболее перспективным является использование следующих технологий и методов обучения:

- исследовательские, эвристические и проблемные методы, которые способствуют формированию таких качеств личности, как креативность, самостоятельность, инициативность, мобильность;
- проектное обучение, методической основой которого является метод проектов;
- рейтинговая система оценки знаний студентов, которая практически не используется в системе среднего профессионального образования, существует широкий спектр исследований, доказывающих, что, именно рейтинг студента значительно повышает его мотивацию, без которой невозможно успешно выполнять творческую деятельность.

Остановимся более подробно на характеристике исследовательского, эвристического методов и метода проектов, которые являются основными при организации творческой деятельности студентов, использование которых не зависит от конкретного содержания учебных предметов.

Основное назначение эвристического метода заключается в постепенной подготовке обучающихся к самостоятельному решению проблем, творческих ситуаций, то есть основу эвристического метода составляет деятельность по решению творческих ситуаций. Применение эвристического метода в обучении предполагает использование не только творческих ситуаций, а ещё и широкое применение эвристической беседы, в результате которой с помощью подбора специальных вопросов и искусно определённого порядка их задавания ученику можно извлекать из его памяти скрытое и неосознанное 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 [7, с.71].

Творческие ситуации познавательного, проблемного, исследовательского характера могут быть использованы на различных этапах учебного занятия: мотивационном, операционно-исполнительном и рефлексивно-оценочном.

Концепция исследовательского метода была разработана И.Я.Лернером. Основное назначение этого метода состоит в том, чтобы обеспечить овладение учащи-

мисия 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» [8]. «Школа издавна обучала, в то время как наука изучала. Но подлинное обучение достигается в процессе изучения... исследования... [9].

В рамках исследовательского метода обучение ведётся с опорой на непосредственный опыт студентов, его расширение в ходе поисковой, исследовательской деятельности, активного освоения мира. Это обучение, в котором обучающийся 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 образовательном процессе колледжа на дисциплинах социально-экономического цикла исследовательский метод применяется при выполнении студентами творческих упражнений, задач, практических работ, выполнении домашних заданий творческого характера, выполнении специальных заданий поискового характера на сравнительный анализ, мысленную перегруппировку изучаемых объектов; выполнении мысленного эксперимента; проведении факультативных и кружковых занятий, то есть необходима организация занятий по типу учебного исследования, значение которых выражается не в объективной ценности получаемых результатов, а в субъективной необходимости таких занятий для развития творческой активности студентов.

Одним из наиболее прогрессивных на сегодняшний день методом обучения является метод проектов, который способствует развитию творческой активности, повышению качества обучения, что делает его эффективным инструментом современного образовательного процесса.

Термин «проект» происходит от латинского слова «projectus», что означает «брошенный вперёд». Под проектом понимают «технические документы – макеты создаваемых зданий, сооружений, машин, приборов; предварительный текст какого-либо документа; план, замысел. Проектировать – значит составлять проект, предполагать сделать что-либо в будущем, намечать план, отображать предмет на плоскости» [10, с.492]. Применительно к учебно-познавательной деятельности студентов, проектирование или проективную деятельность мы определяем как особый, специфический вид продуктивной деятельности, связанный с прогнозированием, планированием и моделированием, направленный на создание каких-либо учебных проектов, а также используемый для решения различных учебных задач и проблем на теоретическом и эмпирическом уровнях.

В учебном процессе метод проектов ориентирован на использование различных образовательных ресурсов, и подразумевает как самостоятельную работу с научно-исследовательской и учебной литературой на бумажных носителях, так и использование электронных информационных ресурсов.

При организации проективной деятельности мы исходим из того, что проект – это небольшая творческая работа, поэтапно – от идеи до её воплощения, обладающая объективной или субъективной новизной; в процессе работы над проектом обучающийся постигает реальные процессы, проживает конкретные ситуации, приобщается к проникновению вглубь явлений, конструированию новых процессов, объектов и т.д. Проекты могут быть как индивидуальными, так и выполненными в группах.

Опыт работы со студентами колледжа показывает, что наиболее успешно проектная деятельность реализуется в кружковой работе, которые могут работать по различным направлениям, например, кружок по проблеме предпринимательства.

На занятиях студенты вовлекаются в творческую деятельность по разработке проектов, которые впоследствии представляются на конкурсах различного уровня.

Студенты колледжа неоднократно принимали участие в различных городских конкурсах проектных работ. Организаторами данных мероприятий выступали не только городская администрация, но и частные организации, СМИ. Высоко оценило жюри проект по открытию парикмахерской «Сельянка», выполненный Миндияровым Асылбеком, (гр. ПРК- 09), ставший победителем конкурса. Проекты «Открытие кулинарной школы» Ерлана Нагашибая (гр. МА11-1) и проект парикмахерская «Сельянка» были отмечены Дипломами журнала «мАртель» за осознанное проектирование своего профессионального будущего и активную жизненную позицию. Также сертификатами участника конкурса были отмечены Мокроусов Алексей (гр.ПРК-09) за разработку проекта по открытию предприятия «ТехноЭлита» и Волхонцев Максим (гр. МА11-1) за разработку проекта по открытию Фитнес клуба.

Спецификой учреждений среднего профессионального образования является слабый контингент учащихся с очень низкой мотивацией к учёбе. Для решения этой проблемы необходимо использовать рейтинговую систему оценки качества знаний студентов.

Необходимо отметить, что отличительной особенностью рейтинговой системы оценивания является то, что каждому студенту предоставляется возможность в зависимости от уровня подготовки, целей, способностей выбрать индивидуальную траекторию обучения. Главным звеном рейтинговой системы оценки является постоянный индивидуальный контроль и самоконтроль, подсчет индивидуального рейтинга достигнутых результатов с последующей коррекцией [11].

В рейтинговой системе оценивания чаще всего используют различные виды контроля по видам учебных занятий: экзамен, курсовая работа, дифференцированный зачет по итогам семестра, доклад, реферат, зачет по теме, письменная контрольная работа, выступление на семинаре, компьютерный тест, устный ответ на вопрос.

В учреждениях СПО эта система пока широко и локально не применяется, но ряд преподавателей начинают применять рейтинг индивидуально на своём только предмете и отмечают при этом его положительное влияние на посещение занятий и качество подготовки студентов.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Проведенное нами исследование подтвердило предположение о том, что использование в педагогической деятельности инновационных технологий и методов обучения способствует развитию личности каждого студента, формируя его творческую активность, креативность, самостоятельность, инициативность, мобильность. Эти качества необходимы каждому выпускнику, чтобы быть востребованным на рынке труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чупрова Л.В. Развитие креативности студентов в условиях современного образовательного процесса // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 41. – С. 103 – 106.
2. Мейлах Б. Психология художественного творчества // Вопросы литературы. – 1960. – №6. – с.67.
3. Давыдов В.В. О понятии личности в современной психологии // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – с.22-32.
4. Опыт компьютерной педагогической диагностики творческих способностей. – Казань: Изд-во КГУ, 1989. – 142 с.

5. Мерзлякова М.Г. Развитие творческого потенциала педагогов в процессе проектирования личностно-ориентированной системы образования в средней школе (на примере создания многопрофильного лицея): Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1995. – 210 с.
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. Ушачёв В.П. Творчество в системе образования. –

- М.: Москва. – 1995. – 217 с.
8. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 116 с.
9. Волков Г.Н. Истоки и горизонты прогресса. – М.: Политиздат. – 1976. – С. 299-307.
10. Современный словарь иностранных слов: Ок. 20000 слов. – М.: Рус. яз., 1992. – 740 с.
11. Чупрова Л.В., Ершова О.В. Рейтинговая система оценки качества образования как фактор развития творческой активности студентов // Интернет – журнал «Науковедение». – 2013. – № 4 (17). – С.73.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF COLLEGE IN THE CONDITIONS OF MODERN EDUCATIONAL PROCESS

© 2014

*N.N. Kolesnikova, teacher of social and economic disciplines
Nosov Magnitogorsk State Technical University, Versatile college, complex "C", Magnitogorsk (Russia)*

Annotation: Article is devoted to a problem of development of creative activity of students of college in modern educational process. Need of practical development of the designated problem locates. Methodical approaches to the organization of the educational process based on use of innovative technologies and methods of training are presented.

Keywords: creativity, creative activity, creative activity, creative situation, research method, heuristic method, project method, rating system.

УДК 378.937

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

© 2014

*Н.Ю. Колесниченко, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии
Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова, Одесса (Украина)*

Аннотация: В статье рассматриваются особенности организации профессиональной подготовки бакалавров романо-германской филологии в Великобритании на примере их обучения в Ноттингемском университете. Особое внимание уделяется анализу содержания университетского образования бакалавров по специальности «Английский язык и литература» с конкретизацией целей и задач каждого года их обучения. Описаны качественные результаты профессиональной подготовки бакалавров романо-германской филологии и их возможности в трудовой карьере.

Ключевые слова: университет, университетское образование, профессиональная подготовка, бакалавры романо-германской филологии, содержание образования.

Интеграция в мировое сообщество объективно предполагает осознание новой роли иностранного языка, а также изменение целеценностных установок, содержания, методов и форм иноязычного образования будущих специалистов, прежде всего, профессиональной подготовки бакалавров романо-германской филологии. Актуальность данной проблемы усиливается в контексте развития европейского пространства высшего образования и новой языковой политики (Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference [1]; European Language Portfolio: Principles and Guidelines [2]). Обусловлено это тем, что романо-германские языки, будучи атрибутом общеевропейской культуры, в настоящее время являются языками интенсивного международного общения, играя огромную роль в современном лингвокультурном процессе объединенной Европы. Они до сих пор остаются наиболее приоритетными, так как представляют большую ценность для многих европейских народов, будучи средством сплочения исторически связанных культур.

Изучение научно-педагогических работ показывает, что в контексте новых вызовов времени и европейской образовательной интеграции исследование проблемы подготовки будущих бакалавров в Украине вообще и бакалавров романо-германской филологии в частности до сих пор остается концептуально не до конца осмысленным и теоретически не обоснованным надлежащим образом, поскольку началось только в начале нового тысячелетия. Среди вопросов, которые привлекли внимание украинских и российских исследователей, следует отметить следующие:

– зарубежный опыт подготовки бакалавров в европейских и североамериканских странах, в частности в Великобритании (Н. Бидюк), Канаде (А. Герцик),

США (Н. Войнаровская), А. Лещинский, Т. Олеандр, И. Пасынкова);

– тенденции развития и практика внедрения в странах Восточной Европы и Украине непрерывного (Т. Десятов, И. Зязюн, А. Кузьминский), многоуровневого (А. Лигоцкий, В. Луговой, В. Майборода, Н. Ничкало) и иноязычного (В. Гаманюк, Л. Гульпа, О. Кузнецова, М. Тадеева) образования;

– особенности реформирования в странах еврозоны университетского образования учителей иностранных языков (К. Абазовик, Н. Авшенюк, О. Голотюк, Н. Гордиенко, И. Кобылянская, Т. Кошманова, И. Мартынова, Н. Махина, Н. Мукач, А. Паринов, Л. Пуховская, Д. Сабирова, А. Саргсян, Л. Слипенко) и лингвистов (И. Билецкая, В. Корниенко, И. Пасынкова) в условиях развития Болонского процесса.

Изучение работ указанных выше авторов позволяет заключить, что они едины во мнении, что особо ценным для модернизации отечественного многоуровневого образования является европейский передовой педагогический опыт по организации профессиональной подготовки бакалавров романо-германской филологии, в частности, накопленный в системе университетского образования Великобритании, который недостаточно освещен в российской и украинской научно-педагогической литературе.

Цель статьи: изучить специфику содержания и обобщить особенности организации профессиональной подготовки бакалавров романо-германской филологии в Великобритании (на примере Ноттингемского университета).

Так, одним из наиболее известных и престижных университетов Великобритании, осуществляющих профессиональную подготовку бакалавров романо-германской

филологии, является Ноттингемский университет (The University of Nottingham) [3, с. 59], основанный в 1881 году в г. Ноттингем и получивший Королевскую хартию в 1948 году (т.е. право присуждать академические и научные степени). Имея также кампусы в Нинбо (КНР) и Куала-Лумпур (Малайзия), Ноттингемский университет является членом группы «Рассел», Universitas XXI, Ассоциации университетов Содружества и Ассоциации университетов Европы. По своей популярности он входит в первую пятёрку в Великобритании, будучи основной альтернативой Оксфордского и Кембриджского университетов.

История Ноттингемского университета восходит к школе для образования взрослых, основанной в 1798 году, в которой, начиная с 1873 года, Кембриджский университет организовал университетские лекционные курсы (University Extension Lectures). Подобная практика не имела до того прецедента в Великобритании. Но история самого вуза начинается с основания Ноттингемского университетского колледжа в 1881 году в составе Лондонского университета, так как в 1875 году анонимный спонсор пожертвовал 10 тыс. фунтов на то, чтобы школа и функционировавшие при ней университетские курсы функционировали постоянно и смогли переехать в новое здание, первый камень которого заложили в 1877 году бывший премьер-министр Уильям Юарт Гладстон. В 1881 году здание в неоготическом стиле на Шекспир-Стрит, переданное Ноттингемскому университету, открыл принц Леопольд, герцог Олбани, в котором преподавало всего 4 профессора – литературы, физики, химии и естественных наук. Затем были учреждены новые факультеты и кафедры: инженерных наук в 1884 году, классических исследований и философии в 1893 году, французского языка в 1897 году, педагогики в 1905 году. В 1905 году факультет физики и математики был разделён на два самостоятельных, а в 1911 году учреждены факультеты английского языка, горного дела, экономики и геолого-географический (1912 г.), истории (1914 г.), образования взрослых (1923 г.), фармацевтический (1925 г.) [4, с. 84].

Так, имея устойчивые академические традиции, для зачисления абитуриентов в University Park Campus Ноттингемского университета с целью получения степени бакалавра и квалификации «Английский язык и литература» на уровнях ААА-ААВ, они должны сдать четыре выпускных экзамена в школе с оценкой А, в том числе по английскому языку и литературе. При этом абитуриенты проходят профессионально ориентированное тестирование, которое включает ряд вопросов, типа:

– Вам нравится читать и анализировать романы, рассказы и стихи?

– Заинтересованы ли Вы в получении более подробной информации об исторических и культурных контекстах любимых литературных текстов?

– Задумывались ли Вы, как функционирует язык, как мы обучаемся языкам, или как языки изменяются с течением времени? [5, с. 121]

Считается, что если абитуриент ответил «да» на эти вопросы, а также набрал необходимое количество баллов по выпускным экзаменам в школе (34-36 баллов), являющимся профильными для лингвистического факультета Ноттингемского университета, то он способен пройти бакалаврский курс по специальности «Английский язык и литература». Бакалаврская программа, рассчитанная на три года обучения, позволяет студентам приобрести глубокое понимание исторического диапазона английской литературы и развития английского языка. Особое внимание уделяется постижению бакалаврами способов использования английского языка в контексте, а также тем, принципов, методов, ценности и значимости литературных произведений в различных жанровых и исторических контекстах.

Рассмотрим более подробно содержание стандарта образования на уровне бакалавра специальности

«Английский язык и литература».

Так, в первый год обучения изучаются основные модули по курсам «Английский язык» и «Английская литература», в процессе ознакомления с которыми бакалавры постигают особенности прозы, поэзии и драматургии литературных произведений, начиная от средневекового периода и до наших дней, а также аспекты английского языка от начала его существования вплоть до появления прикладной лингвистики. При этом преследуется цель – поддержать обучаемых, насколько это возможно, в процессе знакомства с новыми подходами к изучению английского языка и литературы. Наряду с этими традиционными содержательными модулями, изучаются модули по креативному письму или факультативные модули. Особое значение имеет модуль Академического Сообщества, преподаваемый в малых учебных группах, призванный акцентировать внимание на ключевых аспектах английского языка с целью развития навыков самостоятельного поиска и учения, так как необходимо осуществить переход от школы или колледжа в университет.

Так, среди обязательных для изучения модулей, предлагаемых для бакалавров первого года обучения, являются следующие:

– модуль «Язык и контекст» (предусматривает посещение одночасовой лекции и одночасового семинара в неделю), в рамках которого рассматриваются основные формы и функции английской лексики, грамматики и дискурса, а также исследуется, как они используются в реальных, социальных и культурных контекстах. Кроме того, демонстрируется, как язык используется для различных целей и как люди реально используют язык, чтобы показать или скрыть социальные реалии;

– модуль «Введение в функционирование английского языка», предполагающий посещение бакалаврами двух одночасовых лекций и одночасового семинара в неделю, нацелен на ознакомление их с языком, литературой и культурой средневековой Англии посредством изучения текстов на старо- и среднеанглийском языке. В этом модуле формируются знания бакалавров, необходимые для прочтения и понимания средневековых текстов. Кроме того, бакалавры имеют возможность ознакомиться со средневековыми грамматическими и орфографическими конвенциями;

– модуль «Теория и история литературы», предусматривающий сочетание лекций и семинаров, призван привить студентам-бакалаврам некоторые из основных навыков, необходимых для изучения литературоведения посредством изучения отдельных стихов и художественных текстов. Особое внимание уделяется изучению таких тем, как: внимательное и осмысленное чтение, аргументация и обработка критических материалов;

– модуль «Театральное искусство», основанный на сочетании практических семинаров, просеминаров и лекций, посвящен изучению ключевых понятий, а также постижению сути драматических текстов, истории театра и исполнительства. Модуль охватывает ракурс исследования ключевых моментов в Западной театральной традиции;

– модуль «Академическое сообщество» изучается в небольших группах бакалавров и проводится в форме лекций и семинаров. Этот модуль является введением в научные основы и методологию исследования, а также изучения английского языка в Ноттингеме. Этот модуль позволяет осознать точки пересечения между различными аспектами и разделами английского языка, помогая бакалаврам освоить инструментарий лингвистического исследования, совершенствовать научно-исследовательские и коммуникативные навыки, которые могут быть использованы в других модулях [6].

Существенно, что у бакалавров первого года обучения есть возможность освоить 20 кредитов по следующим факультативным модулям:

– модуль «Практикум по креативному письму», ко-

торый сосредоточив внимание бакалавров на процессе написания текстов в формах фантастики, драмы и поэзии, выступает в качестве основы для овладения различными способами чтения, письма и исполнительской практики. Бакалаврам предлагается самостоятельно поэкспериментировать с конкретными лингвистическими методами и стратегиями, а также поработать с такими феноменами, как характер героя, диалог и система образов для создания новой работы;

– модуль «Региональные писатели», рассчитанный на 90 минутную лекцию каждую неделю, предоставляет бакалаврам возможность познакомиться с работами отдельных региональных писателей, в том числе ноттингемских писателей, таких как Д. Г. Лоуренс. При этом бакалавры привлекаются к анализу и осмыслению того вклада, который внес тот или иной писатель в литературное наследие региона;

– модуль «Шекспировская история: критический подход», предполагающий посещение одной 90-минутной лекции в неделю и пяти 3-часовых семинаров в течение семестра, ориентирует бакалавров на более глубокое исследование и подробный анализ таких пьес Шекспира, как: Ричард II, Генрих IV (части 1 и 2), Генрих V. При этом бакалавры должны рассмотреть ключевые вопросы темы, в том числе королевский сан, сила и власть, национальные и региональные идентичности, гендерная политика, война, идеи сообщества. Кроме того, изучение и художественный анализ данных пьес осуществляется в языковом и социально-политическом контекстах времени Шекспира;

– междисциплинарный модуль «Мир викингов», рассчитанный на часовую еженедельную лекцию и пять семинаров в течение семестра, знакомит бакалавров с особенностями эпохи викингов и последствиями их экспансии посредством раскрытия сути специфических феноменов (диаспора, поселения викингов, менталитет викингов), способов оценки различных реалий эпохи викингов (например, исторических памятников, предметов материальной культуры и т.д.), мифов и языков, а также культуры викингов.

Второй год обучения в бакалавриате специальности «Английский язык и литература» позволяет развивать более глубокое понимание вопросов и критических подходов во всем аспектам литературы и языка, а также продолжать и расширить изучение иных аспектов английского языка в рамках конкретных лингвистических дисциплин, входящих в вариативный компонент образовательного стандарта (например, по курсам американских исследований, философии, истории, истории искусств).

При этом у бакалавров имеется возможность выбрать один модуль по литературе, начиная с периода Возрождения по настоящее время, один модуль по английскому языку и прикладной лингвистике, и один модуль по средневековому языкам и литературе. После этого предлагается изучение более трех модулей на выбор из широкого спектра вариантов (но не более двух из какой-либо одной группы). Наряду с этими модулями каждую неделю для бакалавров проводится 1-часовая лекция по современному английскому языку. Этот модуль предоставляет возможность рассмотреть более широкие контексты (интеллектуальный, политический, исторический, культурный) изучения английского языка с целью значительного расширения знаний по английскому языку и литературе. Данный модуль, как правило, включает такие темы: язык и грамматика, внимательное чтение, канонические тексты; литература и контекст; критическая теория.

Среди обязательных модулей, входящих в учебный план бакалавриата второго года обучения по специальности «Английский язык и литература», представлены следующие:

– модуль «Литература с 1500-х гг. по настоящее время», предполагающий всестороннее изучение измене-

ний в жанрах прозы, поэзии и драматургии в каждом из периодов, и рассматривающий основные произведения художественного творчества в различных (эстетическом, социальном, политическом, историческом) контекстах. Среди основных тем данного модуля выделяются такие, как: «Шекспир и современники»; «От Свифта до революционеров-романтиков: литература 1700-1830 гг.»; «Викторианская литература и литература конца века: 1830-1910 гг.»; «Новая и новейшая литература»; «Литература и фольклор»;

– модуль «Английский язык и прикладная лингвистика», базируясь на материале, изученном бакалаврами в первом году обучения, предоставляет потрясающую возможность изучить аспекты использования языка как инструмента мыслительной деятельности, его роли и значения в обществе, в литературе. Этому способствуют темы: «Дискурс и общество», «Изучение второго языка», «Литературная лингвистика»;

– модуль «Языки и литература в Средние века», посредством тем «Огонь и лед: мифы и герои севера», «Чосер и его современники: 1380-1420 гг.», «Староанглийский роман», углубляет представление бакалавров об языковых изменениях и многообразии языков, о стилях и жанрах средневековых текстов. Изучение данных тем позволяет бакалаврам продолжать изучение выбранного на первом курсе медиевистского направления или избрать новое направление собственного исследования, связанное с предыдущим.;

– модуль «Театральное искусство» дает возможность развивать подходы, с которыми бакалавры познакомились в первом году обучения, изучая театр двадцатого и двадцать первого веков. Продолжая исследовать основные критические подходы к драме в теории и практике, бакалавры, изучая темы «Пьесы двадцатого века», «Исполнительская практика», «Шекспир и современники» получают возможность сосредоточить внимание на конкретном периоде в развитии английского театра;

– модуль «Креативное письмо», опираясь на практику по креативному письму бакалавров в первом году обучения, позволяет им поэкспериментировать в плане написания собственных прозаических и поэтических произведений.

Третий год обучения предполагает прохождение бакалаврами шести модулей, два из которых посвящаются изучению английского языка и два – литературе. Из широкого круга специальных модулей можно выбрать те, которые наиболее интересуют бакалавра. Предлагаемые варианты меняются из года в год, но они, как правило, включают в себя исследование творчества одного автора, жанровые исследования и исследования определенного периода в английской литературе, а также такие предметы по языку, как социолингвистика или методика преподавания английского языка. Кроме того, у выпускников бакалавриата есть возможность написать диссертацию на тему по их персональному выбору.

Модули третьего года обучения бакалавров, преимущественно будучи полем научных интересов сотрудников гуманитарных факультетов Ноттингемского университета, внесших свой творческий вклад в их разработку, достаточно содержательны. Следующий набор модулей, по выбору бакалавров, может быть несколько изменен, но он является более популярным и доступным для успешного прохождения:

– модуль «Литература с 1500-х гг. по настоящее время» образуют темы: «Блейк и его наследие», «Дэвид Герберт Лоуренс», «Джеймс Джойс: Революции Мира», «Современная британская литература с 1950 года», «Оскар Уайльд: литература, потребление, коммодификация культуры», «Тема рабства», «Двадцатый век: литературный утопизм» «Вирджиния Вульф», которые позволяют достичь системности знаний бакалавров относительно литературоведения и истории литературы;

– модуль «Английский язык и прикладная лингвистика» рассчитан на постижение бакалаврами новых

тематических разделов.ю таких как: «Когнитивная поэтика», «Коммуникация и общение», «Введение в преподавание английского языка», «Язык и творчество», «Развитие языка», «Язык и разум», «Английский язык: Шаблоны и функции», «Прагматика», «Стилистика», «Социоллингвистика»;

– модуль «Средневековые языки и литература» сосредотачивает внимание бакалавров на изучение следующих тем: «Английские географические названия», «Литература англосаксов», «Призраки и герои: Исландия и ее литература эпохи Средневековья», «Литература периода правления короля Артура»;

– модуль «Театральное искусство» направлен на обогащение знаний и компетенций бакалавров на основе осмысления тем: «Современное исполнение», «Исполнение: теория и практика», «Язык в центре внимания: анализ дискурса драмы», «Театральная индустрия и театральное искусство» [6].

Таким образом, изложенное выше позволяет утверждать, что содержание модулей, которые предлагаются в бакалавриате специальности «Английский язык и литература», постоянно находятся в поле научных интересов научно-педагогических сотрудников Ноттингемского университета и, как следствие, их содержание углубляется, а перечень меняется от года к году. Однако основной, обязательный список модулей, хотя может быть и измененным, дает довольно четкое, глубокое и всестороннее представление об основных вопросах данной специальности, обеспечивая высокое качество результатов обучения выпускников по предлагаемой бакалаврской программе.

Как позитивный результат, получив диплом бакалавра с отличием по специальности «Английский язык» в Ноттингеме, выпускник получает множество жизненно важных профессиональных навыков и умений, которые являются необходимыми для успешного трудоустройства либо продолжения обучения в магистратуре. Среди них: коммуникативные навыки и профессиональная компетентность; способность к творчеству, проявлению инициативы и решению проблем; умение планировать свою деятельность и развивать в себе качества самодисциплины, самомотивации и инициативы; способность исследовать и быстро обрабатывать большое количество информации, представлять результаты собственных исследований в доступной форме [7].

Выпускники английского отделения, как и бакалавры романо-германской филологии в целом, по окончании базовой ступени обучения в Ноттингемском университете, имеют возможность широкого выбора своей профессиональной карьеры, поскольку им предлагаются следующие сферы деятельности: банковское

дело и финансы, актерское дело, телевидение, монтаж фильмов и смежные творческие индустрии; бизнес, консультирование и управление; служба в государственных органах и органах местного самоуправления; организация мероприятий/выставок; управление человеческими ресурсами; страхование; журналистика: периодические издания и радиовещание; библиотечное дело, музей и архив; маркетинг, реклама и связи с общественностью; управление в благотворительном секторе; политика; преподавание в начальной и старшей школе; социальная работа; издательская и редакторская работа; преподавание английского языка как иностранного; туризм. Для этого, на территории кампуса действует служба помощи бакалаврам в трудоустройстве, которая предоставляет им достаточно широкий спектр карьерных услуг [8]. В центре также проводятся регулярные мероприятия для студентов английского отделения, призванные узнать карьерные планы бакалавров и дать всю возможную информацию о перспективах их карьерного роста из первых уст (от бывших выпускников). В частности, в 2012 году 93,5% выпускников-бакалавров английского отделения, были сразу приняты на работу или продолжили обучение в течение шести месяцев после окончания. Их средняя стартовая зарплата составила £ 18 505, а самая высокая £ 31,000.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / пер. з англ., під ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines. – Strasbourg: Council of Europe. – 2000. – 37 p.
3. Абазовик Е. В. Подготовка учителей в Великобритании и России в условиях Болонского процесса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Екатерина Викторовна Абазовик. – Санкт-Петербург, 2010. – 196 с.
4. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (початок ХХ – кінець ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Миколаївна Авшенюк. – К., 2005. – 235 с.
5. Поберецька Г. Г. Тенденції розвитку вищої освіти країн Західної Європи та України: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. Г. Поберецька. – К., 2005. – 230 с.
6. <http://www.kic.org.uk/nottingham-trent/obuchenie/britanskie-universitetskie-diplomy/?gclid=CNDM48zF278CFVIPtAodvHEAgw>
7. http://www.study.ua/program-203.htm?gclid=CJGIvefF278CFcSWtAodsUIA_w
8. <http://www.educationindex.ru/institution/university-of-nottingham>

VOCATIONAL TRAINING OF BACHELORS ROMANCE AND GERMANIC PHILOLOGY IN THE UNIVERSITY EDUCATION SYSTEM UK

© 2014

N.Yu. Kolesnychenko, candidate of philological sciences, associate professor of the chair
«German Philology Department»
Odessa I.I. Mechnikov National University, Odessa (Ukraine)

Annotation: The article dwells upon some peculiarities of the organization of professional training of bachelors of Romance-Germanic Philology in the UK based on the example of their professional training at the University of Nottingham. Particular attention is paid to the analysis of the content of university education of bachelors majoring in «English Language and Literature» with specification of goals and objectives for each year of their studies. The qualitative results of professional training of bachelors of Romance-Germanic Philology and opportunities of their future professional career are described.

Keywords: university, university education, professional training, bachelors of Romance-Germanic Philology, the content of education.

УДК 371.01

**ПРЕДПРОФИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ
И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ (НА ПРИМЕРЕ КУРСА
«ОТДЫХ ЛЮДЕЙ – РАБОТА МЕНЕДЖЕРА ТУРИЗМА»)**

© 2014

В.Н. Якунин, доктор исторических наук, профессор, проректор
по научной и инновационной деятельности**Т.Ю. Крамарова**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
«Туризм и рекреация»*Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти (Россия)*

Аннотация: В статье рассматриваются цели, задачи и технология организации предпрофильной подготовки учащихся на примере курса по выбору «Отдых людей – работа менеджера туризма». Предлагаемый курс призван сформировать основы компетенций, необходимых будущему менеджеру туризма.

Ключевые слова: Внутренний туризм, туристская деятельность, кадровый потенциал, основы компетенций, предпрофильная подготовка, курсы по выбору.

В настоящее время в связи с ростом значения сферы туристских услуг в современной отечественной экономике осуществляется серьезная работа по созданию эффективной системы непрерывного туристского образования. На федеральном, региональном и муниципальном уровнях предпринимаются меры по совершенствованию системы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для индустрии туризма. Создаются оригинальные модели обучения будущих специалистов на базе образовательных учреждений, ориентированной на конкретные запросы предприятий и организаций (В.С. Боголюбов [1], С.А. Боголюбова [1], Т.И. Власова [3], Г.А. Карпова [5], О.Ю. Михайлова [8], А.А. Федюлин [13] и др.). Несмотря на позитивные изменения, которые в последние годы наблюдаются в сфере туристского образования, до сих пор недостаточное внимание уделяется вопросу формирования качественного кадрового потенциала для отрасли посредством организации предпрофильной подготовки учащихся.

В теории и практике современного образования накоплен значительный материал, посвященный различным вопросам организации, содержания, психолого-педагогического и методического обеспечения предпрофильной подготовки учащихся (работы Л.И. Булавинцевой [2], С.С. Кравцова [6], П.В. Матюхиной [7], Г.В. Резапкиной [9], и др.). В регионах разработаны и успешно реализуются программы предпрофильной подготовки учащихся 8-9-х классов общеобразовательных учреждений в процессе их самоопределения относительно избираемой ими будущей профессии - выбора направления будущего обучения и сферы последующей профессиональной деятельности, в том числе и в области туризма.

Опыт организации предпрофильной подготовки учащихся показывает, что одним из эффективных средств раннего приобщения к той или иной профессиональной деятельности являются курсы по выбору, которые вполне могут рассматриваться как инструмент «внутрипрофильной дифференциации, как средство компенсации профильной однонаправленности, как курсы, способствующие расширению мировоззренческих представлений учащихся, формированию осознанного, ответственного выбора профессии» [2]. Курсы по выбору являются важным механизмом формирования у учащихся основ общекультурных и профессиональных компетенций по выбираемому направлению подготовки (под «основами компетенции» мы понимаем способность личности к осознанному выбору знаний и умений для понимания сущности проблемы и выбора путей ее решения). Исследования показывают, что основы компетенции надпредметны и междисциплинарны. Предпосылки к этому заложены в «межпредметной организации содержания эффективных курсов и методологической интеграции на основе использования знаний из разных отраслей для решения профессиональных задач в квазипрофесси-

ональной деятельности» [2].

В Поволжском государственном университете сервиса (ПВГУС) г.о. Тольятти разработаны и апробированы разнообразные курсы по выбору для учащихся, охватывающие все специальности и направления подготовки вуза. Курсы разработаны в целях:

- формирования интереса и положительной мотивации к тому или иному профессиональному профилю: экономическому, техническому, социальному, художественному;
- создания базы знаний и представлений для ориентации учащихся в мире современных профессий в сфере туризма;
- знакомства учеников на практике со спецификой типичных видов деятельности, соответствующих специальностям и направлениям подготовки, реализуемым в ПВГУС.

Среди курсов по выбору, реализуемых в ПВГУС в системе предпрофильной подготовки, есть курс «Отдых людей – работа менеджера туризма», который ориентирует учащихся на получение профессий для сферы туризма, в том числе: специалиста по туризму (СПО), бакалавра (ВПО).

Программа курса «Отдых людей – работа менеджера туризма» направлена на формирование у учащихся первоначальных представлений о туристской индустрии, роли внутреннего туризма в социально-экономическом развитии страны (региона, города), об основных объектах профессиональной деятельности менеджера туризма, о главных особенностях его работы. Программа направлена на развитие у учащихся способности осознанного профессионального самоопределения и выбора профилирующего направления обучения в дальнейшем.

Для достижения поставленной цели программой курса предусматривается решение следующих задач:

- дать учащимся возможность получить представление об области и объектах профессиональной деятельности менеджера туризма;
- познакомить учащихся с практикой оказания услуг туристским предприятием, должностными инструкциями менеджера туризма;
- выявить специфику различных видов работ, соответствующих профессиональной деятельности менеджера туризма;
- сформировать интерес учащихся к будущей профессиональной деятельности, самообразованию и совершенствованию в избранном направлении.

В результате освоения программы учащиеся должны овладеть основами профессиональных компетенций, которые должны проявляться в понимании содержания деятельности менеджера туризма, его роли в туристской индустрии; знании основных понятий и понимании содержательной сути определений туристской деятельности.

Так, учащийся должен знать:

- область и основные объекты профессиональной де-

ательности менеджера туристского предприятия;

- перечень основных должностей работников предприятий и организаций туристской индустрии;
- основные характеристики и существенные особенности профессии менеджера туризма;
- требования, предъявляемые работодателями к личности менеджера туризма.

Учащийся должен уметь:

- ориентироваться в основном понятийном аппарате, относящемся к сфере туризма (для этого авторами специально создан «Словарь будущего менеджера туризма»).

Учащийся должен понимать:

- смысл терминов и определений, связанных с туристской деятельностью;

- необходимость самосовершенствования в профессии менеджера туризма.

При подготовке содержания курса разработчики опирались на интегративный, деятельностно-ценностный и компетентностный подходы, что позволило:

- определить наиболее значимые для учащихся проблемы, связанные с выбором профессии;

- выделить необходимые знания и умения для их решения;

- определить набор компетентностей, требуемых для решения соответствующего типа задач;

- произвести отбор необходимого содержания;

- разработать технологию реализации курса;

- сформировать систему оценивания.

Определяя содержание программы данного курса разработчики руководствовались требованиями избыточности, вариативности, краткосрочности, оригинальности содержания, нестандартизированности, распределенности, инициативности и накопительности [7].

Содержательной основой курса стало так называемое введение учащихся в область профессиональной деятельности, которая определяет «формирование, продвижение и реализация туристского продукта, организацию комплексного туристского обслуживания в основных секторах туристской индустрии. [11,12].

Выбор тем программы был продиктован:

- перспективностью работы в туристическом бизнесе с точки зрения профессионального самоопределения;

- общностью и типичностью знаний менеджера по оказанию услуг в туризме;

- научной и практической значимостью подготовки содержания образовательного материала для деятельности менеджера.

Технологию реализации курса авторы связали с:

- междисциплинарной интеграцией;

- обучением через опыт и сотрудничество;

- интерактивностью;

- личностно-деятельностным подходом в обучении;

- лидерством, основанным на совместной деятельности, направленной на достижение общей образовательной цели;

- учётом требований профилизации обучения,

- индивидуальными особенностями учащихся,

- необходимостью методического обеспечения развития и саморазвития личности.

Как показала практическая реализация курса «Отдых людей – работа менеджера туризма», разработка его содержательного и технологического аспектов означенным образом позволяет учащимся включаться в:

- практическую деятельность, связанную с отработкой умений, необходимых для будущей профессии менеджера туризма;

- исследовательскую деятельность, сопровождающую изучение и анализ документов, необходимых в профессиональной деятельности;

- проектную деятельность, обеспечивающую формирование, продвижение и реализацию туристского продукта;

- коммуникативную деятельность, развивающую

умение устанавливать контакт с любой аудиторией.

К основным формам, средствам и методам, рекомендуемым для реализации программы предлагаемого курса, отнесены:

- организационные формы: индивидуальные, групповые, коллективные;

- средства обучения: вербально-информационные, технические;

- активные методы обучения, способствующие формированию готовности учащихся к самообразованию: эвристическая беседа, слайд-лекция, работа в малых группах, самостоятельное изучение различных источников информации, имитационное моделирование, метод проектов, посещение туристического предприятия с целью знакомства с его работой.

Особо подчеркнём, что для успешного освоения программы и дальнейшего профессионального самоопределения учащихся все занятия в рамках курса должны носить практико-ориентированный характер. Традиционно структура подобных курсов подразделяется на подготовительный и практический этапы (по П.В. Матюхиной) [7]. Предложенный курс «Отдых людей – работа менеджера туризма» не является исключением. Его подготовительный этап состоит из диагностической части и той, в которой заложен процесс приобретения учащимися теоретических знаний для решения профессиональных задач.

Практический этап включает осуществление имитации профессиональной деятельности менеджера туризма, где предусматривается выполнение заданий трех уровней сложности. Первый уровень объединяет задания, требующие сформированности первичных профессиональных знаний и умений, достаточных для их последующей реализации на практике. Задания второго уровня носят исполнительско-творческий характер, предусматривающий элементы рационализации профессиональной деятельности. На третьем уровне учащимся осуществляются действия, связанные с планированием, постановкой конечных и промежуточных целей, анализом результатов профессиональной деятельности.

В завершение этапов учащиеся проходят через следующие формы контроля:

- текущий контроль (в течение подготовительного этапа, 1-4 занятия осуществляемый через анкетирование, составление школьниками электронной презентации экскурсии;

- итоговый контроль (по окончании практического этапа, 5-6 занятие), включающий: проведение школьниками деловой имитационной игры «Куда вы хотите поехать?».

- «круглого стола» и итогового анкетирования по результатам ее проведения.

Для иллюстрации теоретических положений курса «Отдых людей – работа менеджера туризма» приводим его учебно-тематический план (таблица 1).

Специфика предлагаемой программы связана с:

- обеспечением взаимосвязи и преемственности содержания общего и профессионального образования;

- наличием специально спроектированного образовательного пространства предпрофильной подготовки учащихся на базе взаимодействия общеобразовательной и высшей школы с туристскими предприятиями;

- объёмом предлагаемой программы: программа рассчитана на 12 часов, из которых 8 часов предлагается отвести практической работе в одном из туристских предприятий (согласно договоров о сотрудничестве вуза с партнерскими туристскими предприятиями);

- ограничением численности группы 15-ю учащимися. Такое ограничение связано с ориентацией на личностно-ориентированный и деятельностный подходы при проведении практических занятий в офисах малых туристских предприятий, зачастую располагающих небольшими помещениями и малым числом сотрудников.

Таблица 1 - Учебно-тематический план курса «Отдых людей – работа менеджера туризма»

№ п/п	Тема, разделы	Всего часов	в том числе		Форма контроля преподавателя
			теоретич. занятия	практич. занятия	
1	2	3	4	5	6
1	Туризм в современном мире	1	1		Эвристическая беседа. Анализ документов
2	Менеджер туризма: профессия творческая	1	1		Эвристическая беседа. Тестирование
3	Документооборот в туристском бизнесе	2	1	1	Анализ альбома документов по туристской деятельности в рабочей тетради менеджера туризма
4	Организация работы туристского предприятия	3	1	2	Посещение туристской фирмы. Круглый стол «Деятельность туристских фирм».
5	Выбор, поиск и оформление тура	3		3	Составление памятки для оформления тура. Конкурс составленных школьниками рекламных текстов, объявлений, листовок, буклетов презентаций
6	Мастерство менеджера туризма	2		2	Деловая имитационная игра «Куда вы хотите поехать?»
Итого:		12	4	8	

Сформированность основ профессиональных компетенций в рамках курса «Отдых людей – работа менеджера туризма» оценивается по следующим критериям:

- наблюдение за работой учащихся и оценивание их практических работ;

- оценка проявления профессиональных компетенций учащихся в имитационной деятельности (за основу взяты диагностические методики, использованные в исследованиях Э.В. Тановой) [10].

Реализация курса «Отдых людей – работа менеджера туризма», разработанного с целью формирования основ компетенций будущего менеджера туризма на базе ПВГУС показала, что, обладая развивающим потенциалом, он дает положительные результаты, а именно: обеспечивает формирование основ профессиональных компетенций будущего менеджера, позволяет дать первоначальные знания о данной профессии, способствует социализации и адаптации учащихся; предоставляет возможность для осознанного профессионального самоопределения, выбора профилирующего направления обучения в дальнейшем, способствует развитию интеллектуальных и профессиональных навыков учащихся, необходимых для профессионального образования по специальности (направлению) «Туризм».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боголюбов, В.С., Боголюбова С.А. Проблемы и приоритеты подготовки кадров по туризму в России в контексте международного образовательного пространства [Текст] / В. С. Боголюбов, С. А. Боголюбова // Вестник ИНЖЭКОНа. Серия: Экономика. – 2010. – Т. 38. № 3. – С. 210-215.
2. Булавинцева, Л. И. Организация предпрофильной подготовки учащихся как важная профессиональная задача учителя [Текст] / Л. И. Булавинцева, Н. В. Голыго

// Известия Уральского государственного университета. – 2009. – № 3(67). – С. 36-44.

3. Власова, Г.И. Социальное партнерство в туристском образовании: теория и практика [Текст] / Т. И. Власова // Вестник Национальной академии туризма. – 2009. – № 2 (10). – С. 61-64.

4. Гордеева, Н.А. Формирование компетентности учащихся в проектной деятельности: [Текст] :дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Нина Алексеевна Гордеева. - Оренбург, 2005. – 200 с. Библиогр.: с. 163 - 184.

5. Карпова, Г.А., Васина, Е.В., Хорева, Л.В. Подготовка кадров в туризме в рамках национальной системы высшего образования Власова [Текст] / Г. А. Карпова, Е. В. Васина, Л. В. Хорева // Известия Сочинского государственного университета. – 2010. – № 1. – С. 7-17.

6. Кравцов, С.С. Профильное обучение в современной России: теория и практика : монография [Текст] / С.С. Кравцов. Москва : Готика, – 2007.

7. Матюхина, П.В. Предпрофильная подготовка как средство социально-профессиональной адаптации детей-сирот в общеобразовательных школах-интернатах: [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Матюхина Полина Валерьевна. – Брянск, 2006. – 228 с. Библиогр.: с. 169 - 191.

8. Михайлова, О.Ю. Обеспечение качества непрерывной профессиональной подготовки менеджеров туризма в г-к Анапа. [Текст] Метод, пособ. – Москва: РГСУ, 2006. – 2,3 п.л.

9. Резапкина, Г.В.. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки [Текст] – М.: Генезис, 2005. – 208 с.

10. Танова, Э.В. Формирование компетентности в области защиты информации школьников в процессе обучения информатике: [Текст] :дис. ... канд. пед. наук : 13.07.02 / Танова Элеонора Владимировна Челябинск, 2005. – 173 с. Библиогр.: с. 141 – 156.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт по специальности 100401 Туризм / Официальный сайт министерства образования и науки Российской Федерации // URL :http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm256-1.pdf (дата обращения 24.09.2014).

12. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению 100400 Туризм / Официальный сайт министерства образования и науки Российской Федерации // URL :http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm489-1.pdf (дата обращения 24.09.2014).

13. Федупин, А.А., Ананьева, Т.Н., Джанджугазова, Е.А. Научно-методическое обеспечение высшего профессионального туристского образования. [Текст] : Монография // под ред. А. А. Федупина, – Москва: ФГОУ ВПО РГУТиС, – 2008.

PRE-PROFILE TRAINING OF STUDENTS: SUBSTANTIAL AND TECHNOLOGICAL ASPECTS (ON THE EXAMPLE OF «RECREATION OF PEOPLE — WORK OF TOURISM MANAGER» COURSE)

© 2014

V.N. Yakunin, doctor of historical sciences, professor, Vice-rector of Scientific and Innovative Activity, professor of Department of Tourism and Household Keeping

T.Yu. Kramarova, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Head of «Tourism and Recreation»

Volga Region State University of Service, Togliatti (Russia)

Annotation: The article covers the purposes, tasks and technology of the organization of pre-profile training of students on the example of “Recreation of People — Work of Tourism Manager” elective course. The proposed course aims to develop the bases of the skills required to the future tourism managers.

Keywords: Domestic tourism, tourist activities, human resources, bases of competences, pre-profile training, elective courses

АДАПТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ХОДЕ ЕЁ РЕАБИЛИТАЦИИ

© 2014

Ю.Е. Криводонова, педагог-психолог, аспирант кафедры практической и коррекционной психологии
Уральского государственного педагогического университета
МБОУ СОШ № 40 имени Вячеслава Токарева, Бийск (Россия)

О.П. Денисова, кандидат психологических наук, доцент
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: В статье представлены особенности адаптивных механизмов социализации - самоактуализация, самореализация, стремление к смыслу жизни у слепых и слабовидящих.

Ключевые слова: реабилитация личности слепых, адаптивные механизмы социализации, слепота и слабовидение, жизненный путь личности.

Механизмы социализации - это процессы, помогающие человеку адаптироваться к окружающей среде. Они существуют как в норме, так и при патологии зрения. К адаптивным механизмам социализации при слепоте и слабовидении относятся: самоактуализация, самореализация, стремление к смыслу жизни. Самоактуализация - это новое использование человеком своих талантов, способностей и возможностей. [1]

Большой вклад в изучение данного механизма социализации внес А. Маслоу, выделив пути самоактуализации личности:

1. «Самоактуализация не означает переживание полное, живое, беззаветное с полной концентрацией и полным вживанием». Как и норме, человек с дефектом зрения мало осознает, что происходит внутри и вокруг него, но у него наблюдаются моменты высшего осознания и интенсивного интереса к жизни. Эти моменты А. Маслоу называет самоактуализационными.

2. «Если мылить жизнь как процесс выбора, то самоактуализация означает возможность решать каждый выбор в пользу роста».

3. «Актуализироваться - значит становиться реальным существом фактически, а не только в потенциальности».

4. Честность и принятие ответственности за свои действия существенные моменты самоактуализации. Для этого нужно искать ответы внутри, соприкасаясь со своей внутренней самостоятельностью.

5. Первые шаги по самоактуализации позволяют развить возможность «лучшего жизненного выбора», поэтому мы учимся верить своим суждениям.

6. Самоактуализация - это постоянный процесс развития своих потенций, использование своих способностей и разума.

7. «Пик переживания» - переходный момент в самоактуализации, благодаря которому люди с дефектом зрения чувствуют, думают, действуют более ясно и точно, они больше понимают других, более свободны от внутренних конфликтов и тревожности, более конструктивно используют свою энергию.

8. Обнаружение своих защит и работа по избавлению от них, то есть при слепоте и слабовидении необходимо лучше осознать каким образом происходит искажение образа себя и образа внешнего мира с помощью различных методов психологической защиты. [2]

Таким образом, самоактуализация слепых и слабовидящих - обучение самонастраиваться со своей собственной, внутренней природой, а это, по мнению Е.Ю. Коржовой, означает, что «нельзя мудро выбирать жизнь, если ты не сможешь внутренне прислушаться к себе, к собственной аморфности в каждый момент времени». [3]

Самоактуализирующиеся люди с дефектом зрения способны трансцендировать категории прошлого, настоящего, будущего, добра и зла, воспринимать единство за каузальной сложностью и прочностью жизни. Они склонны считать себя носителями талантов и способностей, так как менее экзистенциально вовлечены в

свою природу. Важным элементом самоактуализации слепоте и слабовидении является метамотивация, которая касается поведения, связанного с ценностями. Метамотивация часто принимает форму превращения себя определенным идеалам и целям. Фрустрация метапотребностей при слепоте и слабовидении вызывает метапатологию, которая может проявляться в нездоровье ценностей, бессмысленности или бесцельности жизни. Анализируя работы различных психологов, можно выделить следующие характеристики ценностей, способствующие самоактуализации личности слепых и слабовидящих: истина, добро, красота, целостность, преодоление духа, жизненность, уникальность, совершенство, необходимость, полнота, справедливость, порядок, простота, богатство, легкость без усилий, игра, самодостаточность.

Как и в норме, самоактуализирующихся инвалидов привлекает более трудная и запутанная проблема, требующая максимально творческих усилий. Когда человек становится интегрированным, тоже происходит с его внутренним миром. Теоретические и эмпирические исследования показали, что высоко самоактуализирующихся личностей с дефектом зрения отличают следующие особенности: активность, самоуважение, самопринятие, спонтанность поведения, автономность.

На этой основе подтвердилось мнение о том, что высоко самоактуализирующиеся люди с дефектом зрения легче и успешнее приспосабливаются к меняющимся условиям окружающей среды и способны активно изменять свое поведение в зависимости от ситуации. Они понимают и принимают себя, свои достоинства и недостатки, у них выше психическая устойчивость в экстремальных ситуациях, благодаря чему они легко могут найти выход из любой трудной ситуации. У них выше уровень внутреннего самоконтроля, благодаря чему они легче переносят изменения окружающей среды, так как рассчитывают на свои силы, возможности и способности, а не на внешние обстоятельства. [4]

На этой основе М.В. Коняева выделила общие критерии адаптации слепых и слабовидящих, способствующие их самоактуализации: самостоятельность, независимость, переход от внешнего контроля и управления к самоконтролю. По ее мнению, низко самоактуализирующиеся личности с дефектом зрения характеризуются низким уровнем адаптации к окружающей среде. Им труднее привыкнуть и приспособиться к изменениям ситуации, они менее адекватно принимают себя и оценивают свое поведение.

Личности данного типа более тревожны, часто испытывают нервно-психические напряжения, подвержены стрессам. [5]

Таким образом, все поведение человека вдохновляется и регулируется неким мотивом, который К. Роджерс назвал тенденцией к актуализации. Этот мотив представляет собой свойственную организму тенденцию развивать свои возможности для того, чтобы развивать и сохранять свою личность. [6]

Не менее важным механизмом социализации слепых

и видящих является самореализация. Самореализация - это осознанная, мыслительная когнитивная деятельность, результатом которой является человек, максимально раскрывающий и использующий свой потенциал. Самореализация представляет собой непрерывный процесс развития, имеющий сходство с нормой при слепоте и слабовидении. [5]

Человек, который стремится к максимальному развитию своих способностей, имеющий потребность в самореализации, имеет мотив, побуждающий его к деятельности. Проблема самореализации человека представлена в истории развития философии. Цицарева Л.А. (1992) считала, что трактовка самореализации, как Высшей ценности присутствует в философии упианишад (3 и 5 век до н.э.) и в даосизме (6-5 век до н.э.). По мнению Г.К. Чернявской (1992) самореализация - это практическое осуществление человеком его задатков, способностей, дарований, черт характера через те или иные сферы деятельности с пользой для себя. [1]

Благодаря самореализации как адаптивному механизму социализации, психология слепых может быть конструирована на уровне суммы отдельных особенностей, частных уклонов, единичных признаков тех или иных функций, но эти особенности и уклоны становятся понятными только тогда, когда личность исходит из единого жизненного плана, из лейтлинции жизни слепых и слабовидящих и определяет мир не только как значение каждой особенности или отдельного признака.

Таким образом, лейтлинция жизни в психологии слепых направлена на преодоление дефекта через его социальную компенсацию, через приобщение к опыту зрячих, через возможность максимально проявить себя в своей деятельности. [5]

Важным элементом самореализации слепых и слабовидящих является жизнотворчество. Процесс собственного жизнотворчества предполагает непрерывную саморегуляцию, которую можно рассматривать как высший уровень регуляции организической системы, смыслообразующей специфику реализуемых ею средств отражения.

В самоосуществлении человека с дефектом зрения данная система играет двоякую роль: с одной стороны, она регулирует весь процесс самореализации, подчиняя его единой смыслообразующей цели, с другой - состоит в том, чтобы все виды деятельности человека максимально способствовали его реализации, обогащению его жизненного опыта, осуществлению его жизненных планов и программ.

В ходе жизнотворчества, осложненного дефектом зрения, могут быть выделены узловые этапы, являющиеся определенными вехами на жизненном пути человека. Они связаны с поворотными моментами биографии индивида.

Грани жизнотворчества незрячих зависят от того, является ли оно стихийным или сознательным [7-12].

Таким образом, жизнь человека с дефектом зрения тем лучше и осмысленнее, чем больше преобладает в ней элементов самореализации. [4]

Большое количество литературы посвящено проблеме смысла жизни как одному из важных механизмов социализации слепых и слабовидящих. В современной психологической науке, по мнению Н.А. Логиновой, такие понятия как «характер», «жизненная направленность», «смысл жизни» можно объединить в понятие «жизненный путь человека».

Жизненный путь - это история формирования развития личности определенном обществе. Планирование жизненного пути не происходит без учета естественных сроков жизни, естественной зрелости организма и мозга, возрастных ограничений здоровья. Проблема смысла жизни как адаптивного механизма социализации слепых и слабовидящих относится к числу междисциплинарных. Смысл жизни — психическая реальность, независимо от того, в чем человек его видит. Согласно представлениям

А. Адлера, смысл жизни правильно или ложно находит отражение во всех проявлениях человека: установках, психических процессах и чертах характера индивида и является истоком его смысла.

Таким образом, несмотря на обилие трактовок, вопрос о смысле жизни в настоящее время остается открытым. При слепоте и слабовидении смысл жизни связан с личностно значимыми ценностями человека, которые выступают в качестве цели деятельности индивида. В ценностной основе смысла жизни заключен неглубокий теоретический феномен, выступающий как жизненно важная эмоционально приемлемая цель, которая не только объективно сообразно, но и субъективно утверждена, личностно приемлема признана в качестве таковой.

Из этого следует связь личности и смысла жизни, так как смысл жизни является существенно важным атрибутом жизни человека. При благоприятной социализации слепых и слабовидящих их смысл жизни возрастает. На этой основе можно сделать вывод о том, что включение человека в значимую деятельность способствует его успешной адаптации в обществе и социализации. [13]

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации: учебное пособие / Е.Е. Вахромов. - М., 2001
2. Фиделин Дж. А. Маслоу и психология самоактуализации / Дж. Фиделин. - М., 2002.
3. Фобии и тревожные ожидания позднослепших: методическое пособие для работников тифлопедагогики АПН института им. Герцена, Институт реабилитации и профилатки слепых. - М, 2003.
4. Психология профессий / Под ред. Э.Ф. Зеер. - М.: Академический проект, 2001.
5. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржовой М.: Российское Агентство, 1998.
6. Коростылева Л.А. Самореализация личности: брачно-семейные отношения / Л.А. Коростылева. - СПб., 2002.
7. Криводонова Ю.Е. Особенности межличностного взаимодействия слепых и слабовидящих людей в процессе их профессионального роста // Самарский научный вестник. 2013. № 2 (3). С. 30-33.
8. Криводонова Ю.Е. Основные подходы к проблеме ценностных ориентаций слепых и слабовидящих в процессе их профессиональной подготовки // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 45-51.
9. Криводонова Ю.Е. Основные подходы к проблеме ценностных ориентаций личности слепых и слабовидящих и их влияние на поведение в процессе выбора профессии // Балтийский гуманитарный журнал. 2012. № 1. С. 12-13.
10. Криводонова Ю.Е. Осмысленность жизни у людей с нарушениями зрения как фактор их реабилитированности // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 19-21.
11. Криводонова Ю.Е. К вопросу о личностных особенностях и адаптации слепых и слабовидящих граждан // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 28-31.
12. Криводонова Ю.Е. Психолого-педагогические особенности освоения информационных технологий людьми с нарушением зрения в процессе социализации // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 16-18.
13. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности: актуальные проблемы исторического материализма / А.Г. Здравомыслов. - М.

ADAPTIVE MECHANISMS OF SOCIALIZATION OF THE INDIVIDUAL
IN THE COURSE OF ITS REHABILITATION

© 2014

Ju.E. Krivodonova, educational psychologist, a graduate student of the Ural State Pedagogical University
MBEI middlecover secondary school № 40 named after V. Tokarev, Biysk (Russia)
O.P. Denisova, the candidate of psychological sciences, associate professor
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: The article presents the features of adaptive mechanisms of socialization - self-actualization, self-realization, the pursuit of the meaning of life in the blind and visually impaired.

Keywords: rehabilitation of the blind person, adaptive mechanisms of socialization, blindness and low vision, career personality.

УКД 81`25

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

© 2014

Г.А. Кузнецова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Туризма и межкультурной коммуникации»

Московский государственный гуманитарный университет им.М.А.Шолохова, Москва (Россия)

Аннотация: При переводе рекламных текстов на немецком языке следует ориентироваться на достижение динамичной эквивалентности. Для этого необходимо учитывать особенности текстов данного вида. Принцип формального соответствия применим только для транскрипции и транслитерации названий торговых марок, но не для перевода слоганов.

Ключевые слова: структурные элементы рекламного текста, стилистические особенности текста, средства выразительности, заимствование, динамичная эквивалентность, фразеологический оборот, слоган.

Реклама является массовым средством коммуникации и представляет собой глобальную индустрию, направленную на информирование адресата о товарах и услугах. Современные лингвисты, специалисты в области рекламы (Д. Розенталь, Н.Кохтев [1], Г. Николенко [2] и др.) придерживаются позиции, что при переводе рекламных текстов переводчик решает не только лингвистические проблемы. Переведенный текст должен быть социолингвистически адаптирован и включен в социокультурную среду языка перевода. Он должен быть способен вызвать у целевой аудитории ту же реакцию, что и у получателей оригинального текста.

Перевод рекламных текстов на немецком языке является очень специфическим, креативным видом перевода, так как требуется передать или воссоздать на другом языке то, что по сути не поддается переводу: образность, хлесткие заголовки, крылатые выражения, ассоциативно-визуальные ряды и т.д. При переводе рекламных текстов следует учитывать его особенности.

Способ подачи информации в рекламе зависит от характера представленной в рекламе информации и особенностей целевой аудитории. Наряду с вербальными элементами в большинстве рекламных текстах присутствуют аудиовизуальные элементы. В качестве основных структурных элементов рекламного текста выступают заголовки, основной текст и слоган. Рекламному тексту прежде всего присущи информативность и экспрессивность, благодаря широкому спектру средств выражения. Язык рекламы, ее устный и письменный дискурс обладает своими различиями. Так устный дискурс допускает лексическую и грамматическую вариативность. При переводе рекламного текста следует обращать особое внимание на такие особенности как лаконичность, ориентацию на стереотипы, стремление к необычности, своеобразию, оригинальности, благодаря чему усиливается воздействие на адресата. Для этого в большинстве рекламных текстов помимо вербальных средств используются аудиовизуальные, иконические средства, а также средства других семиотических кодов.

Основную сложность при переводе рекламного текста вызывают его основные структурные элементы, заголовки, основной текст и слоган. При переводе заголовка следует учитывать тот факт, что он должен быть эффективным по воздействию на целевую аудиторию и ясным по смыслу. При переводе основной части рекламного текста следует учитывать не только его струк-

туру, но и форму, так как текст может быть написан как в форме монолога, так и форме диалога. Структура основного рекламного текста отражает коммуникативную стратегию, которая избрана ее составителем, и может строиться на основе различных коммуникативных моделей. Наряду с этим необходимо учитывать также и стилистические особенности текста рекламы на немецком языке.

Предмет рекламы оказывает значительное влияние на стиль рекламного стиля. Свойства рекламируемого продукта передаются с помощью образов, разных средств выразительности (И. Имшинецкая [3]). Так, реклама такого известного продукта как чай Эль Грэй создает особую атмосферу изысканного комфорта:

«Earl Grey ist einer der ganz großen Tees der Weltgeschichte. Er wurde mit Bergamottöl vermischt, um einen delikaten, aromatischen und erstaunlich erfrischenden Tee zu kreieren. Er lässt sich mit und ohne Milch genießen».

(Чай Эль Грэй является одним из самых известных в мире. Для создания изысканного, ароматного и удивительно освежающего напитка в чай добавляется бергамот. Ароматом чая можно наслаждаться с молоком и без него).

Язык и стиль рекламного текста зависит во многом от того, на какую целевую аудиторию он ориентирован. Реклама косметики и парфюмерии для женщин характеризуется обычно изысканным стилем, использованием разных средств выразительности, придающих тексту особое звучание, как, например в рекламе косметики фирмы Герлен:

«Unter dem Lippenstift aufgetragen, sorgt Liplift für perfekte Fixierung und dauerhaften Halt des Lippenmakeups. Lippenfältchen werden geglättet, die Lippen wirken ebenmäßig, voll und sinnlich modelliert. Dieses Schmuckstück für die Handtasche schmeichelt den Lippen mit seiner kostbaren Verwöhnformel und pflegt sie samtweich».

(Используя как помаду, блеск для губ хорошо ложится и долго держится. Маленькие морщинки на губах разглаживаются. Блеск ложится равномерно, придает губам объем и позволяет его моделировать. Это украшение для дамской сумки придает губам естественную форму и делает их бархатистыми).

При переводе следует учитывать используемую при создании рекламного текста тактику расположения потребителя к рекламному товару. Рекламуемый товар представляется покупателю как нечто само собой разу-

меющееся, повседневное и необходимое. Поэтому многие рекламные сообщения начинаются с общеизвестных высказываний. Иногда реклама создается с помощью «обыгрывания», преобразования пословицы, фразеологической единицы, например:

«Kleine Preise erhalten die Freundschaft»

В рекламе обыгрывается всем известная немецкая пословица – *kleine Geschenke erhalten die Freundschaft*. Поэтому важно не только правильно найти соответствующие эквиваленты в русском языке, но и сохранить при переводе то эмоциональное воздействие, которое оказывается рекламой на носителей немецкого языка. При переводе может быть использован антонимический перевод. Тогда преобразованная русская пословица будет звучать следующим образом:

«Дешевой покупке радуйся»

В рекламе на немецком языке часто используются измененные фразеологические обороты (Н. Burger [4]), например: *in guten Händen sein, hohe Ansprüche stellen, Anfang ist gut, alles ist gut*.

«Haut in guten Händen» (Ваша красота в надежных руках)

«Stellen Sie höhere Ansprüche» (Ваши желания – наша работа)

«Preise gut, alles gut» (Низкие цены – это залог нашего успеха)

Рекламодатель использует иногда всем известную поговорку, рекламируя товары и услуги, как, например, в рекламе продукции немецкой фирмы «Кнорр». Реклама данной фирмы, которая является одним из самых известных кулинарных брендов, звучит следующим образом:

«Essen gut, alles gut»

Целью данной рекламы является создание положительного образа продукции компании. Поэтому при нахождении эквивалента необходимо сохранить концептуальную основу поговорки и найти такую, которая бы предназначалась русскоязычной аудитории и вызывала бы положительные ассоциации, например:

«Хлеб на стол, так стол престол; а хлеба ни куска – и стол доска».

Рекламным текстам на немецком языке свойственна рациональность, информативность, доходчивость, краткость, оригинальность, например:

«Tirol. Herz der Alpen» («Тиролия – это сердце Альп»)

«Krombacher. Eine Perle der Natur» («Кронбахер – жемчужина природы»)

«Überzeugen Sie sich selbst bei einer Probefahrt» («Прокатитесь и убедитесь»)

«Urlaub machen - Erholung suchen – Gesundheit tanken» (Сходишь в отпуск, отдохнешь, вновь здоровье обретешь»)

При переводе не всегда возможно найти прямые лексические соответствия, поэтому часто используются такие приемы, как дополнение, опущение, конкретизация, мысловое развитие:

«Jeans – Wear für Verliebte» (Джинсы – это одежда для влюбленных)

Часто встречающиеся заимствования из английского языка, названия фирм в рекламном тексте усиливают эмоциональное воздействие на покупателя (А. Патрикеева [5]) и передаются чаще с помощью транслитерации:

«Mini-Player von Sony bringt den Super-Sound in deine Bude».

(Мини плеер от фирмы «Сони» внесет супер звучание в твою комнату)

Лексике рекламного текста на немецком языке присущи выразительность, эмоциональная окрашенность, оценочность:

«Jagt Ihnen Ihre Heizung kalte Schauer über den Rücken? ... Bevor es Sie kalt erwischt, denken Sie doch mal über eine moderne Gas-Brennwertheizung nach. Geld sparen».

ren. Modernisieren. Jetzt».

(У Вас мурашки бегают от такого отопления по спине? Прежде чем Вас застанет холод врасплох, подумайте о газовом водонагревателе. Время сэкономить и модернизировать).

Рекламным текстам на немецком языке свойственна стилистически окрашенная лексика, употребление метафор, идиом, перифразов, фразеологических оборотов, крылатых слов, повторов, широкого спектра прилагательных и наречий для создания образности [6], что вызывает особую сложность при переводе:

«Mit günstigen Zinsen, kleinen Raten und der schnellen Bearbeitung gehen Ihre Träume in Erfüllung» (Ваши мечты осуществляются благодаря выгодной процентной ставке, маленькой цене и быстрому обслуживанию).

«Die attraktivste Art beim Heizen zu sparen. Sie ist so kompakt, dass sie auch auf kleinstem Raum ganz problemlos installiert werden kann. Und die Regelung ist so leicht zu bedienen wie ein Radio».

(Для экономии денег это самый привлекательный вид отопления. Он настолько компактный, что может быть без проблем установлен даже на небольшой площади. Управляется также легко как и радио).

Особую сложность создает перевод завершающей фразы рекламного текста - слогана, основная цель которого заключается в том, чтобы побудить покупателя на необходимость совершения им действия [7]. Вместе с тем слоган представляет рекламируемый объект, характеризует и выделяет на фоне других. Вместе с наименованием фирмы, товарным знаком, торговой маркой он выражает основную рекламную концепцию - бренд фирмы, например:

Ohne Tefal. Ohne mich. Tefal. (Только «Тефаль», только)

Technik fürs Leben. Bosch. (Техника от «Бош» всегда и для всех)

Tauschend Wünsche. Meine Quelle. (Источник моих желаний – моя «Квэлле»)

Воздействие слогана осуществляется за счёт эмоциональной составляющей. При его создания используется целый набор средств выразительности: стилистически окрашенные слова, идиомы, метафоры. Именно метафора придает рекламному слогану оригинальность, делает его запоминающимся. При переводе слоганов переводчик должен правильно выбрать стратегию: сохранить или изменить концептуальную составляющую исходного слогана [8].

При этом используются такие приемы, как дополнение, замены, опущение, конкретизация, компенсация, смысловое развитие, синонимичный перевод, антонимический перевод.

Анализ научных работ о проблемах перевода рекламных текстов на немецком языке показывает, что для успешности выполнения перевода текстов рекламы на немецком языке переводчик должен знать особенности текстов данного вида, уметь использовать приемы и стратегии перевода.

Перевод рекламного текста выполняется более эффективно при достижении динамичной эквивалентности, когда полноценность перевода устанавливается не путем сравнения исходного текста с текстом перевода, а при сопоставлении реакции получателя переведенного текста и получателя текста на исходном языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Розенталь Д.Э., Кохтев Н.Н. Язык рекламных текстов. - М.: Высш. школа, 1981.-125с.
2. Николенко Г.А. Лингвистические характеристики рекламных текстов и способы их перевода / Г.А. Николенко, И.А. Гулакова: Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.nbu.gov.ua/Articles/KultNar/knp47/knp4748-51.pdf>
3. Имшинецкая, И. Креатив в рекламе/И. Имшинецкая. -М.: РИП-Холдинг, 2005. -174 с.

4. Burger, Harald. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2003. – 214 S.

5. Патрикеева А.А. Англицизмы в немецком языке (на материале языка рекламы): автореф. дис. ... канд. филол. наук. - М., 2009. - 24с.

6. Амири Л. П. Буквализация метафоры как средство актуализации в рекламном дискурсе // *Языковая и речевая коммуникация в семиотическом, функциональном и дискурсивном аспектах: материалы международной на-*

учной конференции. Волгоград: Изд - во Волгоградского гос. ун-та, 2012. С. 235-239.

7. Рыкова О. А. «Метафора-текст» как способ представления манипулятивной функции текста: на материале немецкого языка: дисс. к. филол. н. Курск, 2003. 150 с.

8. Жукова Н.С. Проблема перевода рекламных текстов на аспекте когнитивной и прагматической лингвистики (на материале немецких и русских слоганов). *Язык и культура*. 2012. № 4 (20). С. 22-32.

THE PECULIARITIES OF THE TRANSLATION OF ADVERTISING TEXTS IN GERMAN

© 2014

G.A. Kuznetsova, candidate of pedagogical sciences, associate Professor of the chair
«Tourism and international communication»
Sholokhov Moscow State University for the Humanities, Moscow (Russia)

Annotation: The translation of advertising texts in the German language should be oriented to the achievement of dynamic equivalence. For this purpose it is necessary to consider features of texts of this type. The principle of formal compliance with applicable only for the transcription and transliteration of names, trademarks, but not to translate slogans.

Keywords: structural elements of the advertising text, stylistic features of the text, expressive means, borrowing, dynamic equivalence, phraseological turnover, slogan.

УДК 316.628

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЖЕНСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

© 2014

Ш. Кулиева, докторант, преподаватель кафедры психологии факультета языка и истории
Анкарского Университета (Турция)
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Проблемы становления женской личности является важной как для этой социальной группы, так и всего общества в целом. Формирование личностных качеств через социализацию необходимо как на индивида, так и общества. Есть много факторов, непосредственно влияющих на характер и содержание социально-психологических качеств женской природы.

Ключевые слова: женская личность, социально-психологические качества, СССР и положение женщины, постсоветский период, Азербайджан.

Для анализа проблемы обратимся к фактам. Сначала уточним понятие личности в психологии. Л.И. Божович утверждает, что «личностью следует называть человека, достигшего определенного уровня психического развития. Такой уровень психического развития характеризуется наличием у человека собственных взглядов и отношений, собственных моральных требований и оценок, делающих его относительно устойчивым и независимым от чуждых его собственным убеждениям воздействий среды. Необходимой характеристикой личности является ее активность. Человек на этом уровне своего развития способен сознательно» [9, с.3].

Известно, что социальный статус женщины определялся в советском обществе с точки зрения так называемого социального равенства. Это шло вразрез с мнением представителей буржуазной науки, которые считали, что неравенство есть необходимое условие божественной гармонии, есть благо [1, с.56]. В итоге, как подчеркивал советский исследователь А.Н.Леонтьев, «мужчина, вовлеченный в разнообразные общественные связи, получает более разностороннее развитие личности, а достижения культуры человечества выражены преимущественно через деятельность представителей мужского пола» [2, с.20-21].

Мораль и нравственно-психологические отношения, регулируя отношения в обществе на уровне межличностных отношений, в древности предполагали равную оценку поведения каждого индивида: право и долг, добро и зло одинаково воспринимались каждым первобытным человеком. Нравственное сознание его определялось чувством коллективизма, взаимопомощи, иерархия родоплеменных отношений была основана на приоритете силы, что оправдывалось условиями существования. В дальнейшем, уже в классовом обществе, был создан ряд новых норм и ценностных представлений, регули-

рующих нравственные отношения в обществе. В целом следует отметить, что социальный статус женщины, ее личностное становление было связано с представлениями, как о равенстве людей, полов, так и о природном, естественном неравенстве.

Уже древние философы провозглашали равенство всех людей (Антифант, V век до н.э.); наряду с естественным правом провозглашались идеи естественного неравенства; так, Аристотель, так же, как и Платон, считал, что люди от природы социально неравноправны. Религия могла поддерживать как ту, так и другую позицию, в зависимости от конкретной социальной обстановки.

Многие мыслители проявляли свое отношение к взаимоотношениям полов в обществе с точки зрения равенства-неравенства, приходя к идее об эмансипации женщин. Об этом писал, в частности, Н.Г.Чернышевский [3, 286-287]. В целом с приходом в социальную науку К.Маркса становится ясно, что есть четко определенные причины материального и духовного порядка, влияющие на социализацию женской личности в обществе. Отсюда возникают проблемы, решение которых дает возможность более полного самовыражения личности, определения ею своей жизненной позиции. Маркс подчеркивал, что «право никогда не может быть выше, чем экономический строй и обусловленное им культурное развитие общества» [4, с.19]. В целом ясно, что неравное положение женщины в обществе прямо связано с их неравным положением в семье, которое зачастую оправдывалось различными теориями религиозного, биологического, социального характера.

Вместе с тем развитие общественных отношений постепенно вводило в орбиту труда, политической и культурной жизни и женщин тоже. Оправдалось предположение Ф.Энгельса о том, что «первой предпосылкой

освобождения женщины является возвращение всего женского пола к общественному труду, что, в свою очередь, требует, чтобы индивидуальная семья перестала быть хозяйственной единицей общества» [5, с.77].

В условиях советской политической системы, когда в основу идеологических догм легли идеи марксизма-ленинизма, сформированными некоторыми последователями определенных идей Маркса и Энгельса, а также представителей утопического социализма и других социально-демократических течений второй половины XIX столетия, отношение к становлению женской личности было связано с идеей социального равенства. Считалось, что равенство во всех сферах жизни даст возможность полностью раскрепостить ее, сделать полноправным гражданином страны с гармонически развитыми качествами и характеристиками современного человека.

Идеалом было построение такого общества, где каждый будет работать по своим способностям, а получать вознаграждение по потребностям. Необходимо было упорно трудиться, чтобы достичь необходимого материального уровня развития, совершенства политической системы, духовно-нравственной жизни. Физическое и нравственное совершенство, высокий интеллект, духовность – все это предполагалось достичь через всеобщий коллективный труд, создание всеобщего государства благоденствия, дружной семьи народов, которые живут, соблюдая принципы интернационализма и дружбы.

Учитывая то, что страна за это время прошла такие испытания, как гражданская война, завершение Первой мировой войны, коллективизация, тотальный надзор и политические репрессии, затем Вторая мировая война, и т.д., то можно прийти к выводу, что становление личностных качеств женщины носило достаточно сложный и противоречивый характер. Многонациональная страна, где разные народы и этнические группы были сравнительно на разных уровнях развития, сталкивалась с многочисленными трудностями, однако централизованная власть и идеологическая машина, запущенная на полный оборот, делали свое дело.

В условиях «железного занавеса», когда экономические и политические взаимоотношения со странами Запада носили минимальный характер и достаточно натянутый, то в подобных условиях развитие личности носило принудительно-императивный характер, хотя определенный прогресс был все-таки очевиден: за короткий срок экономические успехи в различных сферах хозяйственной жизни сделали Советский Союз могущественной державой, стоявшей по многим экономическим позициям на передовых линиях.

Конкретно можно сказать, что структура отношений между личностями складывается в зависимости от условий жизни общества и той социальной группы, к которой они принадлежат, а также условий жизни самого индивида. В СССР, как подчеркивают исследователи, «социалистическое государство противопоставило семье другой институт - трудовой коллектив. Государство провозгласило намерение обеспечить женщинам и детям «социальную защиту» - вместо той, что давали прежде семья и ее глава, отец, муж. «Говарищеская солидарность» трудового коллектива, заменяя традиционные семейные отношения, должна была позволить женщине легче совмещать эти противоречивые роли и обязанности» [6].

Развитие социалистических взаимоотношений предполагало повышение трудовой и в целом общественной – политической активности трудящихся, в том числе и женщин. Здесь предполагался рост уровня сознательности, возрастание значимости «внутренних» стимулов в работе над «внешними» (связанными с удовлетворением материальных, утилитарных потребностей), и создания тем самым основы для превращения труда в первую жизненную потребность. Одной из задач было развитие эстетических потребностей, совершенствование структуры досуга за счет разумного использования все более

растущего фонда свободного времени.

За период в несколько десятилетий произошли существенные изменения в образе жизни советского общества, о котором писали исследователи. Так, В.И.Толстых подчеркивал, что «идет процесс все расширяющегося материального богатства общества в средство развития и саморазвития индивида, раскрытия его творческих потенций и индивидуальности» [7, с.128]. В целом происходила ломка пережитков в сознании людей относительно положения женщин в обществе. В особенности активно этот процесс проходил на советском Востоке, в том числе в Азербайджане.

Следует отметить, что в указанный период возрос интерес к личностному фактору, что выражалось в накоплении знаний об обществе и расширении социального опыта, усилением роли сознательной деятельности людей, формировании концепции активной жизненной позиции. Советские исследователи подчеркивали, что в формировании личности существенную роль играют половозрастные особенности, характер и содержание труда, условия жизни, и проч. Разница исходит также в зависимости от включенности человека в определенную систему культуры. Они связаны также с естественно-географическими условиями, национальными и семейно-бытовыми традициями, убеждениями и психологией [8, с.56].

В формировании личности женщины определяющую роль играли представления и идеалы, уровень достигнутого самовыражения и самоутверждения. Как уже отмечалось, ведущей стороной общественной жизни людей в условиях советского строя был труд, и потому следует, прежде всего, выявить степень влияния трудовой активности женщин на становление их личностных качеств.

В Советском Азербайджане была создана мощная многоотраслевая индустрия и сельское хозяйство, что отразилось и на уровне образования, а также на развитии науки. К примеру, в 1977 году из каждой тысячи лиц, занятой в народном хозяйстве, 775 человек имели среднее и высшее (полное и неполное) образование. В 1980 году 83,2% работающих имели такое образование; в общем числе указанных лиц женщины составили 47,3% [11, с.206]. Улучшение социальных условий жизни также способствовало повышению доли женского труда в народном хозяйстве. Все это способствовало повышению активности женщин во всех сферах социальной жизни, повышению самооценки, самоутверждению. Рациональное межотраслевое перераспределение женской рабочей силы приводило к изменению численности женщин-рабочих и служащих по сферам общественного производства, уменьшению числа женщин в отраслях, требующих относительно низкую квалификацию.

В итоге с точки зрения формирования личностных качеств были достигнуты такие показатели, как более высокая профессиональная стабильность женщин, более эффективное использование рабочего времени, ответственное отношение к выполнению своих трудовых обязанностей, дисциплинированность и т.д. [12, с.64-65]. В исследуемый период в Азербайджане женский труд в сельском хозяйстве имел достаточно высокие показатели.

Следовательно, становление личностных качеств были связаны с сельским образом жизни, где, как известно, имеется ряд особенностей как материального, так и социального, нравственно-психологического плана. Почти каждый второй работник сельского хозяйства была женщина [13, с.82-87]. Развивались комплексы, объединения, шла механизация труда, однако женский труд был в основном низко производительным и простым, что отражалось на возможности реализации личностных качеств, способностей и потребностей. Вместе с тем из года в год уровень зарплаты женщин возрастал [там же].

Вместе с тем были определенные диспропорции в размещении производительных сил на территории ре-

спублики, что отражалось на балансе женской и мужской рабочей силы. Здесь играла также роль и исторически сложившееся разделение труда между регионами, что влияло на трудовую и социально-политическую активность женщин. В целом образовательный уровень работающих женщин в 90-е годы прошлого столетия был ниже, чем у мужчин, была высокая занятость их в подсобном и домашнем хозяйстве, все еще наблюдался недостаток высокого уровня работы сферы обслуживания, в сознании людей господствовали традиционные представления о рамках и мере применения женского труда, о характере использования свободного времени, и т.д. в последней четверти прошлого столетия в городах проживало 53% населения. Это предопределило последующее развитие урбанизации и миграционных процессов в стране.

С другой стороны, на рост занятости женщин в городах оказывали свое влияние, прежде всего, высокая мобильность, нервно-психические перегрузки, социальная и материальная среда, размер и структура семьи, и проч. Главный вопрос, который стоял для решения перед обществом, это – рациональное использование женского труда и его оптимального сочетания с домашним трудом и уходом за детьми. В эти годы наблюдался высокий уровень тех, кто был недоволен условиями своего жилья. Несмотря на нехватку жилья, миграция в города, особенно крупные, была достаточно сильной. Подавляющее число неработающих также составляли женщины.

В целом по советскому периоду становления личности женщины, ее социально-психологических качеств можно сказать следующее: имело место повышение степени занятости трудоспособного женского населения, улучшение квалификационной структуры работающих, повышение интенсивности труда, а также изменения в самой структуре рабочего времени. Все эти показатели отражались на удовлетворенности трудом, всех формах жизнедеятельности, статусных ролях женщины в обществе. С точки зрения социальной психологии у женщин возникают и закрепляются такие мотивы трудовой деятельности, как стремление к экономической независимости, возможность духовного роста, происходит формирование новых, более прогрессивных личностных качеств, возрастает собственная самооценка.

В целом возросло число женщин, обладающих новыми, прогрессивными профессиями, вырос их материальный доход. В 1976 году число работающих женщин по стране в целом составляло 51,5% от всех работающих [13, с.84]. Сократилось число лиц, находящихся на иждивении, а также занятых в личном подсобном хозяйстве. Однако число женщин-руководителей на производстве и в сельском хозяйстве было все еще мало. Здесь играли роль не только низкий уровень механизации женского труда, но и отсутствие необходимой для этого квалификации, семейно-бытовое положение, и т.д. в обществе бытовало зачастую также и мнение о том, что женщины не способны эффективно руководить тем или иным участком работы.

События последней четверти двадцатого столетия привели к существенным социально-политическим изменениям, когда резко изменился политический статус всех социалистических республик: в результате небезызвестных событий 80-90-х годов все республики стали независимыми. Нарушенные социально-экономические связи, локальные этнические и политические конфликты привели многие из этих молодых стран к кризису, прежде всего в экономической сфере. Многие из них, в том числе Азербайджанская Республика, до сих пор не преодолели последствия развала СССР: карабахский конфликт, так и не разрешенный до сих пор, привел к состоянию войны с Арменией, перспективы разрешения его все еще туманны.

В таких условиях социальные группы и слои, в том числе женская группа, претерпели многие трудности и лишения. Вместе с тем на сегодняшний день активная

социальная политика, проводимая государством, способствовала тому, что появились необходимые условия для того, чтобы каждая женщина могла задействовать свой потенциал самовыражения личности, реализовать потребности и возможности. Прежде всего отметим положение женщины на рынке труда. Среди неработающей молодежи доля женщин составляет по состоянию на 2013 год 15,6%, тогда как 10 лет назад эта цифра составляла 20,7%. Если на эту проблему посмотреть в целом, то среди общего числа безработных молодежи составляет 33,5%, причем неработающих молодых мужчин больше, чем женщин [14].

Страна активно участвует в реализации «Повестки двадцать первого века», принятой в Рио-де-Жанейро в 1992 году. Ежегодно исследуется проблема гендерного равенства и повышения социальной активности женщин. Из года в год растут, к примеру, показатели гендерного равенства в образовании. Если в начальном образовании этот индекс за последние шесть лет не изменялся и оставался в пределах 0,97, то в среднем образовании он вырос с 0,98 до 1,01, а в высшем – с 0,98 до 1,04 [14].

Стабильным остается участие женщин в неаграрном секторе – колеблется в пределах 42-45% [14]. За последние 10 лет число женщин, избираемых в высший законодательный орган страны, выросло на 5% и составило 15,6% от общего числа депутатов. Кроме того, соотношение уровня грамотности женщин и мужчин, согласно показателям статистики, одинаково [14].

Отметим также, что состояние медицинского обслуживания из года в год становится лучше, о чем свидетельствует понижение смертности среди младенцев на тысячу родившихся: если в 1990 году таковых было 23,0, то в 2013 году это число составило уже 10,8 (причем мальчиков умирает несколько больше, чем девочек. Почти в три раза уменьшилась за последние 15-20 лет и смертность среди детей до 5 лет [14].

Вместе с тем, наряду с общими социально-политическими и экономическими проблемами, обусловленными глобальными и региональными процессами, а также историческими особенностями развития страны, имеются и некоторые проблемы, возникающие в связи с особенностями социального статуса женщины. Здесь имеются в виду стереотипы и пережитки, которые отражаются на становлении многих личностных качеств женщин, которые бы способствовали задействованию ее потенциала во благо общества и ее самой.

Как считают специалисты по кризисным проблемам женщин, «главной проблемой на сегодняшний день является домашнее насилие. Кроме того, нередко женщины подвергаются на работе сексуальному домогательству. В основном подобные случаи встречаются в частных организациях. Столкнувшись с такой проблемой, женщина оказывается не защищена с правовой точки зрения. Также всем известно, что на руководящих постах, среди депутатов очень мало женщин» [15].

Помимо названных, есть ряд ментальных особенностей, связанных с религиозными устоями, обычаями и традициями, многие из которых нуждаются в модернизации. Проблема формирования личности женщин в современных условиях требует решения общесоциальных вопросов общественного развития. Она требует комплексного подхода, а не искусственного выпячивания порой не существующих и надуманных «женских» проблем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Историко-философские исследования. Свердловск: 1978
2. Леонтьев А.Н. Человек и культура. М.: 1961
3. Чернышевский Н.Г. Что делать? М.: 1958
4. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т.19. Изд.2. М.: 1961
5. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т.21. Изд.2. М.: 1961
6. Айвазова С. Русские женщины в лабиринте равно-

права // <http://www.owl.ru>

7. Толстых В.И. Образ жизни. Понятие. Реальность. Проблемы. М.: 1975

8. Поздняков Д.Т. Роль перемены труда в социалистическом образе жизни. // В кн: Социалистический образ жизни (экономические основы). Уфа: 1976

9. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) М., «Просвещение», 1968. – 464 с.

10. О 60-летию Азербайджанской ССР и образо-

вании КП Азербайджана. 11. Постановление ЦК КП Азербайджана. Б.: 1980

12. Народное хозяйство Азербайджанской ССР за 60 лет. Б.: 1980

13. Вестник статистики. № 7. М.: 1977

14. Azərbaycan Respublikası üzrə Minilliyin İnkişaf Məqsədlərinin göstəriciləri // <http://www.stat.gov.az>

15. Азизова М.: «Только сломав стереотипы, можно защитить права женщин в Азербайджане» // Газета «Эхо», 4 октября 2014 года // <http://echo.az/>

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF WOMEN'S PERSONALITY IN POST-SOVIET SPACE

© 2014

Sch. Guliyeva, a doctoral student, teacher Department of Psychology, Faculty of Language and history at the University of Ankara (Turkey)
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Annotation: Problems of formation of female identity are important for this social group and society as a whole. Formation of personality traits through socialization is required at the individual and society. There are many factors that directly affect the nature and content of the social and psychological qualities of female nature.

Keywords: women's identity, socio-psychological quality, the USSR and the position of women, the post-Soviet period, Azerbaijan.

УДК 37.378

ПОЗИТИВНЫЕ МОМЕНТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© 2014

А.В. Кучай, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Аннотация: В статье изложены позитивные моменты использования мультимедийных технологий в начальной школе. Использование мультимедийных технологий в учебном процессе как высших учебных заведений, так и школы, в том числе и начальной, позволяет перейти от пассивного к активному способу реализации образовательной деятельности, при котором студент или ученик является главным участником процесса образования.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, начальная школа, образование, учитель.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В наше время наблюдается значительное усиление внимания к оцениванию влияния информационно-коммуникационных технологий в образовании на процесс усвоения знаний, а также к возможности использования новых средств и источников для образования, которые способствуют когнитивной деятельности. В настоящее время мы имеем поколение студентов, для образования которых, необходимые отличающиеся от традиционных формы организации учебного процесса и новейшие методы получения знаний. Во многих престижных зарубежных и отечественных вузах эту особенность и необходимость образования нынешних студентов осознали уже давно и, как следствие, для представления учебного материала стали практиковать преподавания лекционного материала в виде презентаций на серверах университетов и использовать средства визуализации учебного материала во время проведения учебных занятий [3].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Вопросом использования мультимедийных технологий в начальной школе занимались такие ученые: Герасимчук О.Б., Гордийчук Г. Б., Гуревич Р. С., Жалдак М. I., Кирилов М.А., Кривonos О.М. и другие.

Цель статьи: теоритически обосновать использование мультимедийных технологий в начальной школе.
Задача: охарактеризовать использования мультимедийных технологий в начальной школе.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Рассмотрим преимущества использования мультимедийных технологий в учебном процессе. Использование этих технологий изменяет соотношение методов, форм, средств

образования, весь методический аппарат. Это приводит к изменению объема и содержания учебного материала; введение алгоритмизации решения заданий; углубление предметной сферы путем моделирования или имитации явлений и процессов с помощью диалогового взаимодействия, компрессии информации, логической и стилистической ее проработки; использование инструментальных программных средств с целью развития логического, наглядно-образного мышления, а также формирование вербально-коммуникативных и практических умений; вариативности в выборе видов учебной деятельности и способов представления учебного материала, обеспечения индивидуальной и дифференцированной работы над учебным материалом; расширение сферы самостоятельной работы с элементами исследовательской деятельности [9].

Использование мультимедийных технологий в учебном процессе значительно увеличивает поток учебной информации, которая воспринимается субъектом образования. Теперь не вся информация усваивается, часть ее не находит своего места в тех логических структурах учебного предмета, формирование которых является главной целью процесса образования. Планирование учебного процесса, в котором предусматривается активное использование зрительных образов, представленных средствами мультимедийных технологий, должно опираться на понимании учителем понятия "информация". Сложность и неоднозначность понятия "информация" находит свое выражение и дискуссии, что много лет не прекращается на страницах разных научных и научно-популярных изданий, в учебниках для средней и высшей школы [5].

Использование мультимедийных технологий в образовании реализует несколько основных методов педагогической деятельности, которые традиционно делящиеся на активные и пассивные принципы взаимодействия

студента с компьютером. Пассивные мультимедийные педагогические программные средства разрабатываются для управления процессом представления информации (лекции, презентации, практикумы); активные, - это интерактивные средства мультимедийных технологий, которые допускают активную роль студента, который самостоятельно выбирает подразделения в пределах некоторой темы, определяя последовательность их изучения.

Мультимедийные средства дают возможность взаимодействовать почти все органы чувств студентов, сочетая печатный текст, графическое изображение, подвижное видео, анимацию, статичные фотографии и аудиозапись, создавая "виртуальную реальность" настоящего общения. Исследованиями доказано, что применение мультимедийных технологий и компьютерных сетей сокращает время учебы почти втрое, а уровень запоминания знаний, умений и навыков через одновременное использование изображений, звука, текста растет.

Важным условием реализации и внедрения мультимедийных технологий в учебный процесс является наличие специально оборудованных аудиторий с мультимедийным проектором, компьютером для преподавателя, экраном или интерактивной доской, а так же наличие доступной информационной образовательной среды, в которой проходит учебный процесс (компьютерных классов, электронных библиотек, медиапапок, доступ к Интернету и тому подобное) [6].

Информатизация современного общества и тесно связанная с ней информатизация образования характеризуются совершенствованием и массовым распространением информационно-телекоммуникационных технологий [13-17]. Они широко применяются для передачи данных и обеспечения взаимодействия преподавателя и учеников в современной системе образования.

Существенным недостатком в профессиональной подготовке современных школьных учителей начальной школы остается их недостаточный профессионализм в отрасли использования информационных и коммуникационных технологий [18-27]. В первую очередь, такой непрофессионализм отражается на существенном снижении эффективности образования школьников.

В связи с этим учитель начальной школы должен не только владеть знаниями в отрасли информационных и телекоммуникационных технологий, но и быть специалистом по их приложению в своей профессиональной деятельности. Достижению такой цели должны способствовать подготовка и переподготовка педагогов в отрасли информатизации образования. Важно донести до будущих и уже работающих педагогов, что информатизация образования обеспечивает достижение двух стратегических целей. Первая из них заключается в повышении эффективности всех видов образовательной деятельности на основе использования информационно-коммуникационных технологий. Другая - в повышении качества подготовки специалистов с новым типом мышления, который отвечает требованиям информационного общества. С помощью методов и средств информатизации будущий специалист должен научиться получать ответы на вопросы о том, где находятся информационные ресурсы, как можно получить к ним доступ и как их можно использовать в целях повышения эффективности своей профессиональной деятельности [4, с. 6].

Компьютерные технологии постоянно совершенствуются, становятся более насыщенными, емкими, гибкими, производительными, нацеленными на разнообразные потребности пользователей. Промышленность и масс-медиа стали первыми «сферами-пользователями» мультимедийных разработок. Образование с использованием мультимедийных средств также впервые осуществлялась в сфере производства для повышения квалификации персонала. Анализ литературных источников дает возможность заметить, что использование средств мультимедийных технологий в процессе об-

разования студентов позволяет существенно повысить показатели содержательного понимания и запоминания предложенного материала. Среди причин, чаще других, называют возможность синкретического образования (одновременно зрительного и слухового восприятия материала), активное участие в управлении представлением материала, легкое возвращение к тем разделам, которые требуют дополнительного анализа.

Современные образовательные компьютерные программы (электронные учебники, компьютерные задачки, учебные пособия, гипертекстовые информационно-справочные системы - архивы, каталоги, справочники, энциклопедии, тестирующие и моделирующие программы-тренажеры и тому подобное) разрабатываются на основе мультимедийных технологий, которые возникли на стыке многих областей знаний. На новых витках прогресса расстояние между новейшими техническими разработками и образованием сокращается [5; 12].

Мультимедиа является эффективной образовательной технологией благодаря своим качествам интерактивности, гибкости и интеграции разных типов учебной информации, а также благодаря возможности учитывать индивидуальные особенности учеников и способствовать повышению их мотивации. За счет этого, большинство учителей начальных классов могут использовать мультимедиа как основу своей деятельности из информатизации образования. Информатизация образования является отраслью научно-практической деятельности человека, направленной на применение технологий и средств сбора, хранения, обработки и распространения информации, которая обеспечивает систематизацию имеющихся и формирование новых знаний в сфере образования для достижения психолого-педагогических целей образования и воспитания. Технологии мультимедиа позволяют осмысленно и гармонично интегрировать много видов информации. Это позволяет с помощью компьютера представлять информацию в разных формах, таких как: изображение, включая отсканированные фотографии, чертежи, карты и слайды; звукозаписи голоса, звуковые эффекты и музыку; видео, сложные видеозаписи; анимацию и анимационное имитирование.

Целесообразность применения мультимедиа в образовании можно проиллюстрировать многими примерами. Как правило, презентации, которые сопровождаются красивыми изображениями или анимацией являются визуально привлекательнее, чем статичный текст, и они могут поддерживать надлежащий эмоциональный уровень, способствуя повышению эффективности образования.

С помощью мультимедийных технологий можно «переместиться в пространстве» и показать младшим школьникам из истории, которые изучаются в курсе, экспонаты музеев или памятники археологии, не оставляя класса [2].

Мультимедийные технологии могут применяться в контексте самых разнообразных стилей образования и восприниматься людьми по-разному: некоторые считают лучшим учиться с помощью чтения, другие - с помощью восприятия на слух, третьи - с помощью просмотра видео, и так далее. Использование мультимедиа позволяет ученикам работать с учебными материалами по-разному - школьник сам решает, как изучать материалы, как применять интерактивные возможности средств информатизации, и как реализовать совместную работу со своими товарищами. Таким образом, младшие школьники становятся активными участниками образовательного процесса. Работая с мультимедиа-средствами, ученики могут влиять на свой собственный процесс образования, подстраивая его под свои индивидуальные способности и преимущества. Они изучают именно тот материал, который их интересует, повторяют изучение столько раз, сколько им надо, что способствует более правильному, более совершенному восприятию. Таким образом, использование качественных мультимедиа-

средств позволяет сделать процесс образования гибким по отношению к социальным и культурным отличиям между школьниками, их индивидуальными стилями и темпами образования, их интересам.

Применение мультимедиа может положительно отразиться сразу на нескольких аспектах учебного процесса в школе [28-37]. Мультимедиа способствует: стимулированию когнитивных аспектов образования, таких как восприятие и осознание информации; повышению мотивации младших школьников до образования; развитию навыков совместной работы и коллективного познания материала учениками; развитию у учеников более глубокого подхода к образованию, и, следовательно, как вывод формированию более глубокого понимания материала младшими школьниками.

Кроме этого к преимуществам использования мультимедиа в начальном образовании можно отнести:

- одновременное использование нескольких каналов восприятия материала учеником в процессе образования, за счет чего достигается интеграция информации, которая обеспечивается несколькими разными органами чувств;
- возможность моделировать сложные, дорогие или опасные эксперименты, которые нельзя провести в школе;
- визуализацию абстрактной информации за счет динамического представления процессов;
- визуализацию объектов и процессов микро- и макромиров;
- возможность развить когнитивные структуры и интерпретации учеников, вынося учебный материал в широкий учебный, общественный, исторический контекст, и связывая материал с интерпретацией школьников.

Средства мультимедиа могут быть использованы для улучшения процесса образования, как в конкретных предметных отраслях, так и в дисциплинах, которые находятся на стыке нескольких предметных сфер школьной учебы. На эффективность системы общего среднего образования в значительной степени влияет также среда, в которой происходит учебный процесс. В это понятие входит структура учебного процесса, его условия и доступность (общество, библиотеки, центры мультимедийных ресурсов, компьютерные лаборатории и тому подобное) [2; 12].

В таких условиях мультимедиа-средства могут быть использованы в качестве одно с численных возможных сред образования. Такая среда используется в разных образовательных проектах, в которых ученики рассуждают о предметной учебной отрасли и участвуют в диалоге со своими одноклассниками и учителями, обсуждая ход и результаты своего образования.

Развитие современных мультимедиа-средств позволяет реализовывать образовательные технологии на принципиально новом уровне, используя для этих целей самые прогрессивные технические инновации, которые позволяют предоставлять и прорабатывать данные разных типов [4].

Особенное значение в начальном образовании имеют **игровые формы образования**. Большое значение в реализации игровых форм работы на материале медиа имеют развивающие элементы. Игры на развитие внимания средствами и на материале произведений медиакультуры могут быть самыми разнообразными за формой и характером. Можно, например, обратить внимание учеников на звуки, голоса, предметы, эмоциональное состояние персонажей в фильме, программе и так далее; изменения, которые происходят одновременно с изменением кадров [10].

Известная большая роль мультимедиа в воспитании младших школьников. Современные мультимедийные технологии несут исключительно разнообразную, многоплановую информацию. Активно внедряется в быт современной семьи видеотехника с ее разнообразными информационными возможностями, разные журналы, с

большим количеством фотографий и информации.

Проанализируем воспитательные функции мультимедиа в учебно-воспитательном процессе младших школьников.

В воспитательном плане выделяют значимые следующие функции мультимедиа:

Рекреативная - определяет времяпровождение свободного как в группах школьников, так и индивидуально.

Релаксационная - снимает ощущение одиночества, служит средством отвлечения при осложнениях в общении.

Информационно-познавательная - печать, телевидение, радио, кино ориентируются на потребность людей в получении разнообразных фактов и данных об интересных явлениях и общественных событиях.

Нормативная - с помощью средств массовой информации пропагандируются нормы и образцы поведения в обществе, утверждается система ценностей, в связи с этим, средства массовой информации выступают в качестве важного общественного регулятора жизнедеятельности людей.

Интеграционная - средства массовой информации объединяют массы вокруг идей, что способствует формированию у людей общих взглядов, позиций, оценок тех или других событий и создает психологический тонус в обществе.

Развлекательно-компенсаторная - отдых перед телевизором, в кино, с журналом в руках позволяет расслабиться после учебного дня, изменить эмоциональный фон и одновременно получить заряд, позитивные, яркие ощущения, впечатления, которых не хватает в реальной жизни. Эта функция мультимедийных технологий особенно значима для подросткового и юношеского возраста.

Фоновая - радио, телевидение, звукозапись позволяют многим людям избежать одиночества. Единственный в семье ребенок, который готовит уроки в пустой квартире под звуки голубого экрана или магнитофона - явление, которое давно уже стало привычным [7].

Мультимедиа оказывается полезной и плодотворной образовательной технологией благодаря интерактивности, гибкости и интеграции разнообразной наглядной информации, а также возможности учительствовать индивидуальности младших школьников и способствовать повышению их мотивации. Интерактивность - одно из наиболее значимых преимуществ мультимедиа по сравнению с другими средствами информации.

Мультимедиа в образовании способствует появлению не только нового насыщенного поля общения, передачи информации, но и поля зарождения новых пониманий, новых точек пересечения, новых проблем и решений, которые получили новое место в современной культуре сравнительно с традиционными и известными средствами передачи информации и средствами образования.

Несомненными являются такие преимущества мультимедийных технологий как средств образования: возможность сочетания логического и образного способов овладения информацией; активизация образовательного процесса за счет усиления наглядности; интерактивное взаимодействие, общение в информационно-образовательном пространстве.

Включен в учебный процесс, где используются мультимедийные технологии, ученик становится не объектом, а субъектом коммуникативного общения с преподавателем. Это принципиально важный момент в педагогике сотрудничества.

Использование мультимедийных технологий в учебном процессе поднимает его на качественно новый уровень, положительно влияет на мотивацию школьников к учебной деятельности, повышает уровень их возможности и активности в выборе методов решения заданий, которые стоят перед ними. Тестирование и другие методы

измерения уровня знаний, умений и навыков школьников порождают комплекс информационных процессов, в автоматизации которых в ВУЗЕ все чаще используются компьютерная техника и мультимедийные технологии.

Позитивных аспектов использования информационно-телекоммуникационных технологий в образовании (к которым, конечно же, относится и мультимедиа) достаточно много. Как основные аспекты можно выделить: совершенствование методов и технологий отбора и формирования содержания образования; вступление и развитие новых специализированных учебных дисциплин и направлений образования, связанных с информатикой и информационными технологиями; внесение изменений к системам обучения большинства традиционных школьных дисциплин, не связанных с информатикой; повышение эффективности образования в школе за счет его индивидуализации и дифференциации, использования дополнительных мотивационных рычагов; организация новых форм взаимодействия в процессе образования; изменение содержания и характера деятельности школьника и учителя; совершенствование механизмов управления системой общего среднего образования.

Для определения места мультимедийных средств образования в системе средств образования и в учебном процессе следует учитывать то, что их педагогически целесообразное приложное : содействует развитию у учеников наглядно-образного мышления; стимулирует внимание (непроизвольную и произвольную) на этапе представления учебного материала; активизирует учебно-познавательную деятельность учеников; помогает связать теоретические вопросы с практикой; увеличивает возможность показа практических применений явлений, которые непосредственно не могут наблюдаться на уроке; создает возможности для моделирования процессов и явлений; дает возможность в наиболее доступной форме систематизировать и классифицировать явления с применением схем, таблиц, специальным образом форматированного текста и тому подобное; способствует формированию мотивации образования, повышает интерес до образования, создает установку на эффективное образование; помогает достаточно быстро и просто оценить уровень усвоения учебного материала субъектами образования и группой (классом) в целом [8].

Следовательно, среди преимуществ, которые предоставляет использование мультимедиа-ресурсов для реализации процесса образования можно отметить такие:

- одновременное использование нескольких каналов восприятия студента или ученика в процессе образования, за счет чего достигается интеграция информации, которая прорабатывается разными органами чувств;

- возможность симулировать сложные реальные эксперименты;

- визуализация абстрактной информации за счет динамического представления процессов и тому подобное.

Выводы. Процесс информатизации образования, поддерживая интеграционные тенденции познания закономерностей предметных отраслей и окружающей среды, актуализирует разработку подходов к использованию потенциала информационных технологий для развития личности школьников. Этот процесс повышает уровень активности и рефлексии ученика, развивает способности альтернативного мышления, формирования умений разрабатывать стратегию поиска решений как учебных, так и практических заданий, позволяет прогнозировать результаты реализации принятых решений на основе моделирования объектов, которые изучаются, явлений, процессов и взаимосвязей между ними.

Мультимедиа как средство образования могут использоваться в разных образовательных контекстах, предоставляя мультимедийные продукты и информационные ресурсы Интернета для образования, выработки практических навыков и развития критического мышления. Мультимедиа-продукты могут способствовать улучшению качества образования в отдельных предмет-

ных отраслях и на стыке научных направлений.

Следовательно, использование мультимедийных технологий в учебном процессе как высших учебных заведений, так и школы, в том числе и начальной, позволяет перейти от пассивного к активному способу реализации образовательной деятельности, при котором студент или ученик является главным участником процесса образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Использование мультимедиа-технологий в общем среднем образовании / Институт дистантного образования Российского университета дружбы народов <http://www.ido.rudn.ru/nfpr/mult/mult1.html>

2. Использование мультимедиа-технологий в общем среднем образовании / Институт дистантного образования Российского университета дружбы народов <http://www.ido.rudn.ru/nfpr/mult/mult1.html>.

3. Кирилов М.А., Герасимчук О.Б. Вплив технологій мультимедіа на когнітивну діяльність // VIII Міжнародна науково-практична конференція «Наука в інформаційному просторі – 2012» (4-5 жовтня 2012г.)http://www.confcontact.com/2012_10_04/pe5_kirilov.htm

4. Кривонос О.М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні: навчальний посібник. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 182 с. С. 6

5. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання: посібник/ ав.: Жалдак М. І., Шут М. І., Жук Ю. О., Дементієвська Н. П., Пінчук О. П., Соколюк О. М., Соколов П. К. / За редакцією: Жука Ю. О. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 112 с.

6. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ: [монографія] / Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський, О. В. Шеєгопал; за ред. проф. Р. С. Гуревича. – Вінниця : ФОП Рогольська І. О., 2011. – 348 с.

7. Положительное влияние средств массовой информации на процесс воспитания в подростковом возрасте <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=474996#1>

8. Робота з мультимедійною дошкою / упоряд. В. Латиський. – К: Шк. світ, 2008. – 112 с.

9. Чайковська Олена. Розроблення та впровадження мультимедійних програмно-педагогічних систем у навчальний процес // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис 1 (11) 2004 С.102-104.

10. Чельшева И. В. Формы, методы и приемы организации медиаобразовательного процесса в школе и вузе // Медиаобразование № 1/ 2011 С. 39-52.

11. Dobrołowicz Justyna. Wielka potrzeba edukacji medialnej // Nauczanie początkowe. Kształcenie zintegrowane. – Rocznik XXIX (LI). – Numer 3. – Rok Szkolny 2005/2006. – Kielce. – S. 7-13.

12. Nicole B. Ellison, Yuehua Wu. Blogging in the Classroom: A Preliminary Exploration of Student Attitudes and Impact on Comprehension // J Educ Multimedia Hypermedia 17 no1 2008. – P. 99-122.

13. Гаранин В.А. Особенности формирования познавательной самостоятельности студентов педагогических специальностей средствами информационно-коммуникационных технологий // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 11-14.

14. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Особенности применения информационных технологий для обеспечения деятельности вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 2 (20). С. 22-28.

15. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в информационном обществе как актуальная социально-педагогическая проблема // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 15-17.

16. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33-36.
17. 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.
18. 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.
19. Бекоева М.И., Сикоева М.Т. Особенности формирования практической готовности будущего учителя в условиях многоуровневого обучения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2012. № 1. С. 111-116.
20. Осадченко И.И., Коновалова Е.Ю., Сыротюк С.Д. Классификация ситуационных заданий в контексте изучения курса «Основы педагогического мастерства» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3 (25). С. 446-450.
21. Ахметжанова Г.В. Развитие педагогической функции будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе // Вестник психотерапии. 2010. Т. 39. № 34. С. 62-73.
22. Коростелева Е.Ю. Совершенствование профессиональной подготовки педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 25-27.
23. Коростелева Е.Ю. Обеспечение подготовки и результативности профессиональной деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 347-349.
24. Гусак Л.Е. Содержательная составляющая подготовки будущего учителя начальной школы к ассоциативному обучению иностранным языкам младших школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 8-11.
25. Антонюк Н.А. Сущность понятия «диалогические умения будущих учителей начальной школы» // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 7-9.
26. Федорова Т.В., Борзенкова О.А. Совершенствование методико-математической подготовки бакалавров дошкольного и начального образования // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 46-48.
27. 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.
28. Подлевская Н.В. Информационно-коммуникативные технологии в обучении украинскому языку на профильном уровне // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 30-32.
29. Гущина О.М., Крайнова О.А. Проектирование системы информационной поддержки управления знаниями // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 10-13.
30. Чесноков А.Н., Якупова М.М. Использование компьютерного моделирования и спутниковых интернет технологий в общеобразовательном процессе // Самарский научный вестник. 2013. № 2 (3). С. 65-68.
31. Осадченко И.И. Общая структурная характеристика технологии обучения в подготовке будущих учителей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 57-60.
32. Смирнова Е.В. Электронные средства учебного назначения для формирования навыков и умений иноязычной деятельности // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 43-46.
33. Третьякова Е.М. Использование средств мультимедиа в учебном процессе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 183-187.
34. Бекоева М.И., Кокаева Ф.А., Кубанцева Г.С. Аудиовизуальные технологии обучения как средство повышения качества педагогического образования // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2011. № 1. С. 30-33.
35. Наумова О.Н. Качество как объект управления в образовательном учреждении // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2010. № 11. С. 88-95.
36. Мишина И.Н., Коростелева Е.Ю. Дидактические средства формирования умений и навыков по развитию речи младших школьников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4. С. 196-198.
37. 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.

POSITIVE MOMENTS USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGY IN PRIMARY SCHOOL

© 2014

A.V. Kuchai, Ph.D., assistant professor of preschool and primary education
Bogdan Khmelnytsky national university at Cherkasy, Cherkasy (Ukraine)

Annotation: The article describes the positive aspects of the use of multimedia technology in elementary school. The use of multimedia technologies in educational process as higher education institutions and schools, including primary, allows you to go from passive to active modes of implementation of educational activities in which the student or the student is a major participant in the educational process.

Keywords: multimedia technology, elementary school, education, teacher.

УДК 37.378

САМООБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВЕННОГО УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ЯПОНИИ

© 2014

Т.П. Кучай, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Аннотация: В статье рассматривается самообразование учителя начальных классов в Японии. В Японии на решение проблемы самообразования, самосовершенствования обращается внимание во всех звеньях учебного процесса (школа, высшие учебные заведения), на самообразование на протяжении всей жизни. В Японии относительно развития самообразования выделены такие приоритеты: образование на протяжении всей жизни; увеличение доступности к непрерывному образованию путем создания сети дистанционного образования; повышение качества непрерывного образования путем подготовки модульных программ и дидактичного материала для образования.

Ключевые слова: самообразование, учитель начальных классов, Япония, подготовка, воспитание.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В независимой Украине, которая развивается как демократическая страна, остро появился вопрос о модернизации системы образования, которая играет незаурядную роль в будущем государства и требует коренных изменений, чтобы формировать творческую личность с высоким уровнем знаний и духовности, которая бы могла внести определенные изменения в политическую, экономическую, социальную жизнь Украины.

Соответственно важное значение на современном этапе приобретает задание развитию и саморазвитию личности, которая может обеспечить переход от императивно-авторитарного к гуманистическому типу образовательного процесса.

Следует отметить, что в период творческой зрелости на смену процессам воспитания, образования приходят процессы самореализации в форме самовоспитания, самообразования, самосовершенствования, связанного с реализацией творческого замысла и получением ожидаемого результата.

Феномен самосовершенствования личности был предметом исследования и других мыслителей давних эпох (Сократа, Аристотеля, Сенека), какие совершенствования рассматривали также как процесс достижения идеала.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Вопросом самообразования учителя начальных классов в Японии занимались такие ученые: Агапов Б., Корецкая С.В., Кочкина А. Е., Сбруева А.А., Свердлов Т.Г. и другие.

Цель статьи: теоритически обосновать самообразование учителя начальных классов как необходимое условие обеспечения качественного учебно-воспитательного процесса Японии. **Задача:** охарактеризовать самообразование учителя начальных классов в Японии.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Пользуясь идеями древневосточной философии относительно самосовершенствования, уже в период «Хэйан» в 9-11 в.в. н.э. состоялся расцвет средневековой японской культуры, когда придворная аристократия создала огромное количество шедевров, которые и сейчас считаются непревзойденными. У учеников, которых готовили к придворной жизни, пытались развить собственный, неповторимый взгляд на окружающий мир, чувство гармонии, ощущения слияния с природой, которое испокон веков присуще японцам и считается источником наивысших моральных добродетелей. При этом, в соответствии с буддийскими канонами, учитель лишь помогает ученику найти собственный путь [1, с. 118].

Как отмечает Б.Агапов, с очень давних времен японцы любят слово «путь» - путь святого, путь воина, путь дружба, путь постижения (понимание), путь самообразования. Без такого сочетания слов не обойдется ни один

разговор на философские темы в Японии. Например, в японской поэзии строчки стиха - это лишь путь к творчеству того, кто его читает [2].

Следует отметить, что в последнее время Японский Совет по программам предложил, рядом с другими, и такие изменения к программным документам: воспитывать способность к самообразованию согласно изменениям, которые происходят в обществе [1, с. 119].

Одной из главных проблем реформирования в Японии было создание системы непрерывного образования. В сферу его деятельности входит не только сам процесс образования, но и обеспечение условий его проведения [3, с. 139].

Проблему обеспечения постоянного повышения квалификации работников в эпоху научно-технического прогресса имела решить непрерывное образование, в которое укладывалось такое содержание: стремление к развитию и саморазвитию личности, раскрытия ее способностей если не во время школьного образования или в вузе, то во время профессиональной деятельности и в пенсионный период [4, с. 135].

Основной концепцией педагогики является идея «образование на протяжении всей жизни». В дорогом возрасте, при любой профессии каждый человек при желании может выбрать один из традиционных вид искусства, которым бы она желала заниматься: чайная церемония, каратэ и тому подобное, ведь путь к совершенству бесконечен.

Самосовершенствование Л. Смалиус определяет, как составляющую жизненного и творческого пути личности, которая заключается в целеустремленной работе над собой, своим личностным и профессиональным развитием. Самосовершенствование неотделимо от самообразования, которое заключается в получении знаний самостоятельного образования вне учебного заведения, преимущественно без помощи учителя [5].

Качество полученных знаний при самообразовании непосредственно зависит от качества и количества необходимого доступного материала, от мотиваций субъекта их добывать. Знания, полученные путем самообразования, значительно более крепки. Однако, самообучение требует организации и руководства. Позитивным в этом процессе является отсутствие непродуктивных расходов времени и сил, наличие высокой мотивации и сознания научения. Самообразование требует от субъекта четкого виденья жизненной необходимости образования, способной к самоорганизации и контролю, самостоятельному мышлению и волевым качествам личности: организованности, настойчивости, выдержки [5].

Что касается видов самообразования, то ученые различают личностное и профессиональное самосовершенствование. Личностное самосовершенствование предусматривает развитие личностных качеств:

- умственных (овладение новыми знаниями, умениями и навыками, направленными на развитие познавательной активности);
- моральных (усвоение общечеловеческих, нацио-

нальных, семейных ценностей, норм поведения), на что особенно отмечается в семье и школе Японии;

- эстетических (умение творить прекрасное в повседневной жизни, стремление обнаруживать индивидуальную неповторимость при наблюдении за осенним месяцем, сакурою весной, при выполнении обязанностей на рабочем месте);

- физических (здоровый образ жизни отточки красоты движений тела, например, при осуществлении чайной церемонии);

- духовных (познание духовных святынь своего народа, нации, государства) и проч.

Профессиональное самосовершенствование предусматривает развитие профессионально значимых качеств:

- интеллектуальных (получение профессиональных знаний и пополнения их);

- формирование умений и навыков практической деятельности (овладения инновационными технологиями, разработка авторского подхода к реализации профессиональных функций);

- качеств профессионализма личности (достижение высокого профессионального мастерства, стремления самообразованию, самосовершенствоваться);

- овладение второй профессией (помогает осмыслить тонкости первой профессии);

- повышение квалификации, образование на протяжении жизни (побуждает к поиску новых путей самоопределения).

Исследовательница М. Гринева, освещая теоретические и методические положения приемов овладения навыками профессионального самосовершенствования, предложенными Л. Смалиус, предлагает методы и средства повышения эффективности формирования саморегуляции учителя, используя аутотренинг в работе педагога. В частности, по ее мнению, аутотренинг целесообразно применять при выработке у учителей профессиональных коммуникативных умений и навыков в высших педагогических учебных заведениях (при подготовке специалистов) и учреждениях, занятых повышением квалификации педагогических кадров.

Автогенная тренировка является системой упражнений, направленных человеком на себя и предназначенных для саморегуляции психических и физических состояний. Использование приемов автотренинга позволяет человеку целенаправленно изменять настроение и самочувствие, положительно отражается на его работоспособности и состоянии здоровья. Автотренинг основан на сознательном приложении человеком разнообразных средств психологического действия на собственный организм и нервную систему с целью их релаксации или, наоборот, тонизации. Активную роль при этом играют словесное самовнушение, представление и обиды, которые вызывают волевым путем. В автотренинге постепенно переходят от сравнительно простых представлений к сложным. С помощью специальных слов и выражений, произносимых с разной громкостью, в плане внешнего языка и речи о себе отрабатываются навыки словесного самовнушения, которое убыстряет наступление нужно психологического или физиологического состояния. Словесные самовнушения в автотренинге сочетаются с определенной ритмикой дыхания, которое достигается за счет упражнений, которые учащают или замедляют вдохи и выдохи. Учитель или воспитатель, который занимается автотренингом, может больше дать своим ученикам и воспитанникам, чем тот, кто им не занимается. Автогенная тренировка, улучшая состояние здоровья педагога, повышая его работоспособность, тем же увеличивает и его педагогическую отдачу [6].

Изучая роль иностранного языка в профессиональной подготовке будущих педагогов, Л. Радченко отмечает, что результативность профессионального становления будущего учителя и эффективность его дальнейшей практической деятельности во многом зависит от степени развития его педагогического кругозора и интел-

лектуальной сферы, от умения творчески мыслить, от шири его познавательных интересов. Ученый считает, что главным направлением формирования творческой активности студентов средствами иностранного языка является такая организация образования, основой которой служат принципы новизны учебного материала, его соответствия ровно для студентов. При этом студенты, проявляя максимум активности, будут получать знание не в голом виде, а в результате самостоятельного решения определенных заданий [7, с. 120].

Вместе с тем, следует подчеркнуть, что в учебных планах университетов существует тенденция, чтобы в обязательном курсе не выкладывать все вопросы педагогики, а ориентировать студента в основных проблемах, вдохновить его на самостоятельное изучение, вызывать интерес к педагогическим дисциплинам. Такая тенденция оценивается как эффективная и успешная [8, с. 14].

Относительно организации самостоятельной работы на стационарном отделении, отмечаем, что один кредит включает учебную работу в течение 15 недель (в зависимости от специфики предмета: один час лекционный и 2 часа самостоятельной работы, или 2 часа отводится на семинар и один час, на самостоятельную работу, или 3 часа лабораторных и практических занятий) [2, с. 99]. Следовательно, часы на самостоятельную работу студента определены системой кредитов, (системой зачетных единиц) которые вставляются учебными программами университетов из профессиональной подготовки учителей.

Следует отметить, что самостоятельная работа студентов на стационарном отделении имеет тенденцию к увеличению.

На организацию самостоятельной работы в ВУЗЕ особенное внимание обращается в процессе образования и получения учительских сертификатов по системе заочного обучения. Структура содержания самостоятельной работы отмечается двумя направлениями:

- практическим, который предусматривает реализацию системы письменных работ с целью самостоятельной познавательной деятельности студентов в за аудиторное время;

- теоретическим, который обеспечивает конкретизацию тем для самостоятельной работы студентов, а также подготовку к экзаменам на получение кредитов, необходимых для окончания университета и из предметов педагогического и специального циклов.

Кроме изучения на занятиях с преподавателями и самостоятельно теоретического материала и самостоятельного выполнения письменных работ на заданную тему, профессиональная подготовка японских учителей в вузе может осуществляться, как отмечает О. Озерская, с помощью занятий с использованием трансляции телевидения и радио, занятий с использованием сети Интернет – дистанционного образования, которое обусловлена географической удаленностью местожительства студента от вуза или связана с фактором времени [8, с. 107-109].

Определяющим в процессе самосовершенствования будущего учителя является самопознание, которое осуществляется путем анализа результатов собственной деятельности, а также - осознания отношения других людей к себе; развитию постоянного самоконтроля своей практической деятельности [6].

На организацию самостоятельной работы обращается внимание и в процессе работы учителя в школе, в частности, они участвуют в научной работе - готовят и публикуют статьи, в которых освещают проблемы воспитательной работы, вопроса внедрения новых технологий в учебно-воспитательный процесс, а также добровольно посещают внешкольные собрания, где учителя обмениваются опытом работы и обсуждают проблемы совершенствования образования.

Существует обязательная система повышения квалификации для учителей.

Несмотря на существующую в японской школе обязательную систему повышения квалификации, здесь поощряется самообразование учителя. Тем, кто по собственной инициативе посещает вечерние занятия или учится заочно, выплачивается помощь в размере около 1/10 месячного заработка. При таком вознаграждении труд приобретает особенную значимость [9].

Кроме того, учитель за собственным желанием повышает свою педагогическую культуру, ведь в Японии существует хорошо развитая система дополнительного пожизненного образования, которая является непрерывным процессом. Японцы учатся на протяжении всей жизни. Это для них привычка и потребность. На образовательном канале открываются телевизионные колледжи и университеты, происходит трансляция разных учебных программ для детей и взрослых, распространенная практика открытия лекций в колледжах и университетах [10, с. 136–137].

В последнее время Японский Совет по программам предложил изменение к программным документам, среди которых и такие: воспитывать способность к самообразованию согласно изменениям, которые происходят в обществе [1, с. 119].

Прогнозируя развитие школьного образования в Японии, ученые считают, что среди наиболее важных факторов, которые влияют на его цели и содержание оказывается потребность в реформировании не столько учебных программ, сколько процесса самообразования учеников [11, с. 132–133].

Стимулирование к самосовершенствованию, самообразования в значительной степени зависит от мотивационного аспекта учебно-воспитательного процесса, который у японцев развивается с рождения, - уже в семье и в начальной школе, ведь, как отмечает О. Юрчик, мотивация – это и побудительная сила, которая вызывает, активность человека и определяет направленность ее развития и деятельности. Важнейшим источником мотивации являются потребности и интересы [12, с. 67].

Способность к самостоятельным действиям с ориентацией на соблюдение установленных социальных норм воспитывается у японцев с детства как естественная жизненная необходимость, пренебрежение которой приводит к многочисленным жизненным трудностям и неприятностям [13, с. 267].

Пока ребенок маленький, иметь, как правило, пытаются не работать. Отношения японской семьи к образованию ребенка накладывают отпечаток на все ее дальнейшая жизнь, формируя в ней потребность в дальнейшем самообразовании.

Этому вопросу уделяют внимание в начальной школе. В аттестационной ведомости «Ход» определенная цель школы – развитие творческого и самостоятельного мышления, цель семьи – воспитать у ребенка потребность учиться, совершенствовать себя. Давая характеристику ученику со стороны учителя и родителей, обращается внимание на самостоятельность в образовании, мотивацию к образованию [14, с. 326].

То, что младших школьников именно в школе учат работе с Интернетом и методам поиска и организации информации, является бесспорно позитивным фактором. Первые компьютерные лаборатории в начальных школах Японии появились еще в начале 80-х годов, а традиция международных обменов имеет глубокий исторический корень (еще в эпоху Хейан японские студенты учились в Китае – колыбели восточных культур), и была опять в полной мере возрождена в начале 70-х годов [1, с. 119].

В начальной школе учат детей мыслить внутренним языком, когда при выполнении самостоятельной работы ребенок рассуждает не вслух, а о себе, будто молча разговаривает с собой. Это и есть скрытая вербализация, с помощью которой происходит трансформация чувственных данных, их осознания и понимания в определенной системе понятий и суждений.

Разные формы мышления осуществляются на язы-

ковой базе (на основе ранее полученных понятий), которые хранятся в памяти и в дальнейшем актуализируются в виде скрытого или внутреннего языка. В процессе вербального общения осуществляется обмен мнениями, чувствами и тому подобное. Невербальное общение исполняет определенную роль в педагогической деятельности учителя (мимика, жесты, телесные движения), предоставляя ей характерности и выразительности. Ученик начальной школы учится владеть как средствами вербального общения, так и невербального (так характерного для японцев) [6, с. 21–23].

Выводы. Мы считаем, что в Японии относительно развития самообразования выделены такие приоритеты:

- образование на протяжении всей жизни;
- увеличение доступности к непрерывного образования путем создания сети дистанционного образования;
- повышение качества непрерывного образования путем подготовки модульных программ и дидактичного материала для образования с целью постоянного шлифования профессиональных качеств, чтобы достичь своего акме в карьере.

Следовательно, в Японии на решение проблемы самообразования, самосовершенствования обращается внимание во всех звеньях учебного процесса (школа, высшие учебные заведения), на самообразование на протяжении всей жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Свердлова Т.Г. Початкова школа в Японії: відповідність критеріям гуманізації навчання // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. Зб. Наук. Праць КНЛУ, НМАУ. – Вип. 21. – К.: 2002. – С. 117–120.
2. Агапов Б. Воспоминания о Японии. 1945-1945 г. – Москва, 1974. – 274 с
3. Корецкая С.В. Семейное воспитание в традиционных культурах (на материале Японии и Северного Кавказа). Дис. ...канд. пед. наук. – Владикавказ, 2003. – 186 с.
4. Свердлова Т.Г. Теоретичні засади процесу гуманізації освіти в Японії. Дис. ... канд. пед. наук. – Київ, 2004. – 216 с.
5. Смалиус Л.Н. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх психологів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Н. Смалиус; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2014. – 20 с
6. Носирева С.Г. Рефлексія як механізм формування критичного мислення: історія становлення та реалізації в області методики навчання іноземним мовам <http://ua-referat.com/>
7. Радченко Л.П. Роль іноземної мови у професійній підготовці майбутніх педагогів / Л.П. Радченко // Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. праць.– 2002. – № 21. – С. 120–123.
8. Озерська О.Ю. Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Японії : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Озерська Оксана Юріївна. – Харків, 2006. – 212 с
9. Образование в Японии http://autodata.ru/upload/iblock/39d/japan_school.pdf
10. Кочкина А. Е. Формирование нравственных качеств личности в традиционной системе воспитания (На примере Японии) : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Карачаевск, 2005. – 178 с.
11. Забурдаева М.Н. Структурно-содержательные компоненты учебных программ по физическому воспитанию учащихся школ России и стран Востока : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – СПб., 2007. – 240 с.
12. Юрчик О.С. Роль мотивації при формуванні особистісної змобілізованості // Виховання і культура. – 2010. – №2 (22). – С. 67-69.
13. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний

**SELF EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHER AS REQUIREMENT ASSURANCE
HIGH QUALITY EDUCATIONAL PROCESS IN JAPAN**

© 2014

T.P. Kuchai, Ph.D., assistant professor of preschool and primary education
Bogdan Khmelnytsky national university at Cherkasy, Cherkasy (Ukraine)

Annotation: The article discusses selfeducation of elementary school teacher in Japan. In Japan, the problem of selfeducation, self draws attention at all levels of the educational process (schools, universities) for selfeducation throughout life. In Japan, on the development of selfeducation highlighted the following priorities: education throughout life; increased accessibility to lifelong learning by creating a network of distance education; continuous improvement of the quality of education through the training of modular programs and didactic material for education.

Keywords: selfeducation, primary school teacher, Japan, training, education.

УДК 378

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ГРАЖДАНСКОМ БРАКЕ
КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

© 2014

Р.А. Лукашевич, ассистент**Е.В. Павлова**, кандидат психологических наук, доцент.*Амурский государственный университет, Благовещенск (Россия)*

Аннотация: в статье рассматриваются представления студентов о гражданском и официальном браке. Показана роль социальных представлений в формировании поведения молодежи. Полученные результаты позволяют понять смысл и личностную значимость, которыми молодые люди наполняют исследуемые понятия.

Ключевые слова: социальные представления, семья, гражданский брак, сожителство, официальный брак, студенты.

Семейно-брачные отношения представляют собой особый интерес для исследователей, поскольку семья является одним из фундаментальных институтов общества, придающих ему стабильность и способность восполнять население в каждом последующем поколении. Будучи одним из основополагающих социальных институтов, семья в своем развитии неизбежно отражает существенные тенденции развития всего общества.

Именно на данном этапе развития общества, когда институт семьи переживает кризис, имеется острая необходимость формирования у молодого поколения адекватных представлений о брачно-семейных отношениях. Неосведомленность молодых людей в вопросах брака является в настоящее время главной проблемой, наиболее эффективной путь решения, который заключается в воспитании у молодежи чувства долга и ответственности, которые являются залогом благополучия семьи.

В науке накоплен богатый опыт по исследованию семьи и брака, их места и роли в жизни общества (Волжина О.И., Мацковский М.С., Римащевская Н.М.). Одной из областей изучения современной социальной психологии является незарегистрированный брак - как одна из форм супружеских отношений (Вовк Е.А., Вишневский А.Г., Горбачева В.И., Захарова С.В. и др.).

В рамках соотношения «норма» - «девиация» незарегистрированный брак анализируется А.И. Антоновым, В.А. Борисовым, С.И. Голодом, В.М. Медковым, А.Б. Синельниковым и др. Исследованием проблематики, связанной с распространением внебрачных отношений, занимались: Т.А. Богданова и А.С. Щукина, Т.А. Долбик-Воробей, Л.В. Карцева, С.А. Чуйкина, М.Я. Босанац, О.Ю. Косовая, А.А. Клецин и др.

Стабилизирующим фактором социального института семьи традиционно является официальная регистрация брака, подразумевающая совокупность норм и санкций, регулирующих отношения супругов. Брак является устойчивым союзом мужчины и женщины, издавна получившим общественное признание. Государство и общество посредством правовых норм утвердили «стандарты», которым должны соответствовать рассматриваемые отношения по своей форме.

Однако в современном обществе традиционная семья постепенно теряет свою привлекательность для зна-

чительной части населения. В настоящее время в России наметилась четкая тенденция изменения семейно-брачных отношений. Распространяется практика, когда семья создается на основе так называемого «гражданского брака» [2].

На сегодняшний день то, что обычно именуется «гражданским браком», на юридическом языке называется «фактической семьей» или «сожителством». С точки зрения действующего законодательства «гражданский брак» - это брак официальный, зарегистрированный в государственных органах записи актов гражданского состояния (ЗАГС), «надлежащим образом оформленный, и любая другая форма отношений брачной не является» (ст. 10 Семейного кодекса РФ).

Однако в обыденном сознании термин «гражданский брак» означает совместное проживание мужчины и женщины, не зарегистрированное ни органами государственной власти, ни церковью. При этом люди живут вместе, организуют совместный быт и состоят в близких отношениях, но не несут никаких обязательств друг перед другом [5]. Таким образом, в сознании людей происходит подмена понятий «гражданский брак» и «сожителство».

Практика сожителства неодинаково распространена среди разных возрастных групп. Союзы молодых людей в возрасте 18-23 лет составляют две трети всех «гражданских браков». В связи этим становится целесообразным изучение представлений о гражданском браке именно этой возрастной категории людей, так как социальные представления являются неотъемлемой частью сознания каждого человека.

Представления характеризуются как универсальные социально-психологические феномены, включающие все формы познания, объединяющие идеи, мысли, образы и знания [1]. Изучая социальные представления можно понять содержательные характеристики, которыми наделяют молодые люди понятие «гражданский брак», а также смысл и ценности, которые вкладывают юноши и девушки в данную форму отношений.

Цель данного исследования - анализ содержательных характеристик понятий «гражданский» и «официальный брак» в представлениях молодежи. Данный

аспект непосредственно касается брачно-семейных отношений, поскольку брак и семья выступают как системообразующие элементы института семьи в целом.

В связи с поставленной целью в исследовании были использованы следующие методики:

1. Методика «Личностный дифференциал» (модификация методики «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда). Данная методика позволила изучить субъективные, эмоционально-смысловые представления юношей и девушек о гражданском браке и официальном браке.

2. Методика «Невербальный семантический дифференциал» (Бентлер Р.М., Лавойе Л.А.). В исследовании использовалась с целью изучить частично неосознаваемые элементы представлений.

На основе ответов респондентов по методике «Личностный дифференциал» для каждой группы испытуемых по каждой из предложенных категорий были построены усредненные профили (рисунок 1).



Девушки



Юноши

Рисунок 1 – Усреднённые профили, отражающие смысловые представления респондентов о категории «Гражданский брак»

Анализ результатов показывает, что девушки ассоциируют понятие «гражданский брак» с такими качествами как: уступчивый, расслабленный, нерешительный, несамостоятельный. Полученные данные указывают на то, что в понимании девушек гражданский брак – достаточно неустойчивое явление, присутствует момент неуверенности в данном виде отношений. Об этом же свидетельствуют такие характеристики как, безответственный, нерешительный и несамостоятельный.

Молодые люди, в свою очередь, ассоциируют гражданский брак с такими качествами как: упрямый эгоистичный, нерешительный и неуверенный. Данные характеристики указывают на несерьезность намерений респондентов, психологическую неготовность. Возможно,

выявленные противоречия связаны с тем, что юноши осознают важность и серьезность такого ответственного шага как официальный брак и в связи с этим пока ещё не готовы нести ответственность и за себя, и за партнера.



Девушки



Юноши

Рисунок 2 – Усреднённые профили, отражающие смысловые представления респондентов о категории «официальный брак»

Анализ полученных профилей респондентов свидетельствует о том, что девушки ассоциируют понятие «официальный брак» с такими качествами как: сильный, открытый, деятельный, решительный, уверенный, честный и самостоятельный. Полученные данные указывают на то, что для девушек официальный брак является социально привлекательным явлением и кажется достаточно устойчивым.

Представления молодых людей достаточно противоречивы. Респонденты раскрывают понятие «официальный брак» через такие качества как: добросовестный, деятельный, честный и дружелюбный, но в то же время присутствуют такие качества как эгоистичный, нерешительный, раздражительный. Полученные данные, возможно, указывают на незрелость представленной молодой людей, а также на психологическую неготовность к официальному браку.

Далее данные группировались в стандартные факторы (таблица 1).

Как видно из таблицы 1, обе группы респондентов дают в целом положительные оценки категориям «гражданский брак» и «официальный брак». Респонденты характеризуют «гражданский брак» как нормальное социальное явление, наделяют его значимостью. Считают его приемлемым для себя как форму отношений. Такие же характеристики, по мнению девушек и юношей, свойственны и понятию «официальный брак».

Таблица 1– Значения факторов по методике Ч. Осгуда «Личностный дифференциал»

Группы респондентов	«Гражданский брак»	«Официальный брак»
девушки	O = 2,3	O = 2,1
	C = 1,5	C = 0,8
	A = - 0,7	A = 0,8
юноши	O = 1.0	O = - 1,2
	C = 0,5	C = 0,4
	A = 0,3	A = 0,4

Однако выявлены и отрицательные оценки. Юноши дают отрицательную оценку категории «официальный брак», что свидетельствует о том, что официальный брак не является на данный момент социально привлекательным для молодых людей. Девушки наделяют отрицательной оценкой категорию «гражданский брак» по фактору «Активность», что в свою очередь, возможно, указывает на отсутствие опыта проживания в гражданском браке.

Данные, полученные в результате использования методики «Невербальный семантический дифференциал», были сгруппированы в пять стандартных факторов: «Оценка», «Активность», «Плотность», «Упорядоченность» и «Сила».

Анализ факторов, отражающих представления респондентов о гражданском браке (таблица 2) показал, что у девушек наиболее выражены такие факторы, как: «Оценка», «Активность» и «Плотность», что свидетельствует о том, что гражданский брак, по мнению респондентов, имеет место быть как социальное явление в сфере брачно-семейных отношений. Более того девушки считают приемлемым и социально привлекательным гражданский брак для себя как форму отношений. Кроме того, девушки активно вовлечены в исследуемое социальное явление.

Фактор «Упорядоченность», наиболее выражен у юношей. Полученный результат указывает на принятие респондентами гражданского брака как формы отношений. Фактор «Сила», выражен в равной степени у обеих групп испытуемых.

Таблица 2 – Значение факторов по методике «Невербальный семантический дифференциал» (O – «Оценка», C – «Сила», A – «Активность», У – «Упорядоченность» и П – «Плотность»)

Группы респондентов	«Гражданский брак»					«Официальный брак»				
	O	A	C	У	П	O	A	C	У	П
девушки	0	0,7	0,5	0,2	1,8	0,5	0	0,5	0,2	1,5
юноши	-1,7	-1,2	0,4	0,9	-0,1	-0,5	0	0,5	0	2

Анализ факторов отражающих представления респондентов о понятии «официальный брак» выявил, что показатели по факторам «Сила», «Упорядоченность» и «Активность» значимо не различаются. Существенные различия были обнаружены в представлениях испытуемых об официальном браке по таким факторам как «Плотность» и «Оценка».

Низкие показатели по фактору «Оценка» у юношей, возможно, указывают на незрелость респондентов, неготовность к официальному браку. Однако высокие показатели по другим факторам (таким как «Сила», «Упорядоченность», «Плотность») свидетельствуют о том, что юноши не отвергают официальный брак как форму отношений.

Высокие показатели по фактору «Оценка» у девушек свидетельствуют о позитивном отношении к данной форме отношений. Показатели по фактору «Плотность» указывают, что в понимании респондентов «Официальный брак» - достаточно важное и значимое социальное явление.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

Респонденты принимают гражданский брак как форму отношений. Девушки считают приемлемой для себя данную форму отношений и наделяют исследуемое явление социальной значимостью. В представлениях девушек не прослеживается значительной разницы между гражданским и официальным браком, что в свою очередь указывает на то, что девушки одинаково серьезно подходят как к одной, так и к другой форме отношений, наделяя их одинаковой значимостью.

Для молодых людей гражданский брак – это возможность избежать лишней ответственности. Отношение к браку у сильного пола отличается настороженностью и недоверием, возможно связанной с неготовностью к официальному браку.

Официальный брак не вызвал разногласий у респондентов. Зарегистрированный союз также является для молодых людей социально привлекательной формой отношений. Обе группы считают официальный брак достаточно важным и значимым социальным явлением.

В целом молодые люди принимают гражданский брак как форму отношений. Как девушки, так и юноши считают, что гражданский брак имеет место быть в сфере семейно-брачных отношений, но, кто же время не умоляют социальной значимости официального брака.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
1. Андреева Т.В. Психология семьи: Учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2007. – 384 с
2. Гаранина Е.Ю. Семейведение: учеб. пособие/ Е.Ю. Гаранина, Н.А. Коноплева, С.Ф. Карабанова. – М.: Флинта: МПСИ, 2009. – 384 с
3. Гурко Т.А. Брак и родительство в России – М.: Институт социологии РАН, 2008. – 325 с.
4. Харчев, А.Г. Социология семьи / А.Г. Харчев. – М.: ЦСП, 2005. – 369с.
5. Харчев, А.Г. Современная семья и её проблемы / А.Г. Харчев, М.С. Мацковский. – М.: Новая волна, 2007. – 487с.

THE STUDENT'S REPRESENTATION ABOUT CIVIL MARRIAGE AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS

R.A. Lukashevich, assistant

*E.V. Pavlova, candidate of psychological sciences, professor assistant.
 Amur State University, Blagoveshchensk (Russia)*

Annotation: the article examines the of students of civil about official marriages. The role of social representations in shaping the behavior of young people. The obtained results allow us to understand the meaning and personal significance, which is filled with young people studied concepts.

Keywords: social representations, family, civil marriage, cohabitation, marriage official, students.

Аннотация: Проблема социального здоровья молодежи в современном информационном мире приобретает особую актуальность. В данной статье посредством всестороннего междисциплинарного анализа сущности и структуры феномена корпоративной культуры вуза доказывается ее роль в процессе профилактики девиаций социального здоровья студентов.

Ключевые слова: социальное здоровье, корпоративная культура, организационные ценности, ценностные ориентации, нормы поведения и общения.

В современном информационном мире проблема социального здоровья человека приобретает особую остроту. В самом общем виде социальное здоровье представляет собой систему ценностей, установок и мотивов поведения человека в социальной среде, позволяющих ему взаимодействовать с другими представителями общества, находить себе друзей и поддерживать с ними доверительные отношения. Е. Н. Приступа характеризует феномен социального здоровья как «сформированность социально приемлемого, нравственно нормативного опыта взаимодействия личности с социумом, проявляющегося в саморегуляции поведения в изменившихся / изменяющихся условиях, направленного на согласие с самим собой, а также способность к удовлетворению социальных интересов и потребностей, к интеграции в социум» [1].

Социальное здоровье является одним из факторов, определяющих физическое и психическое благополучие человека. Как правило, хорошо интегрированные в социум люди меньше страдают от депрессий, легче восстанавливаются от болезней, и живут дольше.

В то же время, девиации социального здоровья приводят к дезориентации, дезадаптации человека в социуме, к дезорганизации межличностных взаимоотношений, препятствуют ее развитию и социальному становлению. Это проявляется в поведении человека, нарушающем установленные социальные, нравственные и правовые общественные нормы.

Отсутствие умений успешно взаимодействовать с другими людьми, налаживать с ними хорошие взаимоотношения, формирует низкую самооценку, подрывает веру в свои силы, вызывает депрессию, нежелание чего-либо добиваться в жизни.

Одним из основных факторов, способствующих формированию социального здоровья человека, является поддержка социальной среды. Для студентов важную роль в этом процессе играет социальная среда образовательной организации, которая, по словам Э. Шайна, представляет собой социальную систему, «заставляющую своих новых членов социализироваться». Она способствует успешной адаптации личности, помогает преодолевать трудности, формирует уверенность в своих силах. Механизмом, обеспечивающим формирование благоприятного климата в социальной среде вуза, является корпоративная культура.

Это связано с тем, что корпоративная культура вуза, в первую очередь, обладает возможностью регулирования мотивации субъектов образовательного процесса, их духовно-нравственной культуры, поведенческих установок, характера личностных отношений, отношения к учебе.

Сущность и специфика корпоративной культуры организации исследована в работах как зарубежных (С. Дэвис, М. Кубр, Ф.Лютенс, У. Оухи, Д. Хант, Э. Шайн и др.), так и отечественных (Л.Ю. Битулина, Э. А. Капитонов, И. Н. Кузнецов, М.А. Овчинников, В.А. Спивак, Н.Л. Яблонскене и др.) исследователей, которые характеризуют культуру организации как слож-

ное сочетание предположений, бездоказательно принятых членами группы или организации в целом.

В современной литературе существует довольно много определений категории «корпоративная культура». Как и многие другие термины этот не имеет единого толкования. Существует несколько точек зрения на определение корпоративной культуры.

1. «Корпоративная (организационная) культура – это устойчивое собрание ценностей, символов, ритуалов, историй, с помощью которых можно управлять людьми на их рабочих местах» [2].

2. «Организационная культура – это система разделяемых ценностей, которые проявляются через различные артефакты: истории, мифы и т.д.»[3].

3. Корпоративная культура представляет собой систему общих ценностей, которые, воздействуя на людей, работающих в компании, на организационные структуры и на механизмы контроля, формируют нормы поведения»[4].

4. «Корпоративная культура – это система материальных и духовных ценностей, проявлений, взаимодействующих между собой, присущих данной корпорации, отражающих ее индивидуальность и восприятие себя и других в социальной и вещественной среде, проявляющаяся в поведении, взаимодействии, восприятии себя и окружающей среды» [5].

Все эти характеристики позволяют выделить основную функцию корпоративной культуры, объединяющую всех субъектов учебно-воспитательного процесса в единую команду, усиливающую организационную сплоченность и порождающую согласованность в действиях при решении образовательных задач. Это позволяет отнести корпоративную культуру к одному из значимых факторов в профилактике девиаций социального здоровья студентов.

На самом деле, существующая в образовательной организации корпоративная культура «служит своеобразным компасом для выбора правильного типа поведения, необходимого для успешной работы» [6, 33].

Содержание корпоративной культуры образовательного учреждения включает в себя следующие структурные компоненты: ценности и нормы, убеждения, мифы и ритуалы, традиции, язык. Эти компоненты служат ориентирами, определяют образ мышления и действий субъектов образовательного процесса. Они принимаются, разделяются и передаются из года в год вновь поступившим студентам в процессе их адаптации к условиям образовательного учреждения.

Корпоративная культура образовательной организации позволяет естественным путем влиять на развитие межличностных отношений, формирование соответствующих моделей поведения, как внутри организации, так и в социуме. «Культивируя такие ценности, как компетентность, творческая устремленность, готовность к внешней и внутренней конкуренции (соревнованию), к работе в команде, коллективизм, гордость за свое учебное заведение, корпоративная культура повышает сплоченность внутренней общности, согласованность пове-

дения, наиболее соответствующего целям заведения [7].

Корпоративная культура организации как сложная система, по мнению А.Б. Сливицкого, представляет собой совокупность трех уровней содержательного, ментального и деятельностного [8].

Содержательный уровень корпоративной культуры включает нормативную базу деятельности вуза, ее сотрудников, зафиксированную в документах или иных текстовых блоках, отражающих стратегии, технологии деятельности, регламент, устав образовательной организации. Содержание этих документов разрабатывается в процессе формирования корпоративной культуры сотрудниками организации.

Ментальный уровень предполагает существование корпоративной культуры в плоскости сознания сотрудников вуза и студентов. Это область непростых задач, направленных на трансформацию перспективных стратегий, новых программ в личные убеждения субъектов образовательного пространства вуза, их приверженность и мотивацию деятельности, ориентацию на новые уровни эффективности, на корпоративные ценности.

Деятельностный уровень корпоративной культуры вуза представляет собой сферу практической деятельности субъектов образовательного процесса, ориентированную на реализацию целей и задач образовательной организации, осуществление ее концепции, воплощение в жизнь корпоративных ценностей и норм, соблюдение традиций вуза и т.д.

Наиболее известной моделью корпоративной культуры является модель, разработанная Э. Шейном. В его понимании организационная культура состоит из нескольких уровней:

I уровень составляют неосознаваемые и непланируемые базовые предпосылки. Сюда относятся язык, одежда, ритуалы, история, архитектура, базовые представления о природе людей, о природе человеческих поступков, о природе межличностных отношений, об окружающей среде организации, и мире.

II уровень составляют принятые правила, нормы, ценности, традиции, стандарты поведения, которые члены организации разделяют в той или иной степени.

III уровень – это базовые представления членов организации о людях и мире (мировоззрение). На этом уровне внутренние ценности субъектов образовательного процесса становятся внешними, и выражаются посредством символов, ритуалов, обрядов и т. д. Компонентами данного уровня являются мифы, истории, праздники и ритуалы, при помощи которых корпоративная культура распространяется, передается новым работникам [9].

Обобщая работы исследователей в этой области, Ф. Лютенс приводит следующие характеристики корпоративной культуры:

1. **Философия.** Выработанная организацией политика обращения с сотрудниками и клиентами.

2. **Доминирующие ценности.** Ожидается, что основные ценности, которых придерживается организация, должны разделять ее члены.

3. **Наблюдаемые регулярные формы поведения.** Когда члены организации взаимодействуют друг с другом, они прибегают к общему языку, терминологии, а также ритуалам для проявления уважения или демонстрации приемлемого поведения.

4. **Нормы.** Существующие стандарты поведения определяют отношение к работе.

5. **Правила поведения,** которые должны усвоить все вновь прибывающие работники, чтобы стать полноправными членами организации.

6. **Организационный климат** – это то общее ощущение, которое создается физической организацией пространства, стилем общения сотрудников по отношению друг к другу и к посторонним [10,565].

Корпоративная культура организации основывается на ее философии. Философия образовательной организации – это система ценностей и целей деятельности

администрации, преподавателей и студентов. Кроме того, это основные установки, в соответствии с которыми вуз осуществляет свою деятельность. В философии университета заложено объяснение его существования и деятельности, заложен образ управления и базовые представления о сущности и предназначении образовательной организации в социуме, ее отношения с субъектами окружающей среды (бизнесом, государством, обществом).

Философию университета можно определить также и как совокупность внутриуниверситетских принципов и правил взаимоотношения субъектов образовательного процесса, как особую систему ценностей, норм и убеждений, воспринимаемых произвольно или в процессе воспитания всеми сотрудниками и обучающимися. То есть – это «моральный кодекс поведения в вузе». Она включает в себя описание принципов, высших ориентиров поведения, существующих в вузе (смысл деятельности университета, принципы взаимоотношений преподавателей и студентов, отношение к инновациям, рискам) и условий их достижения.

Основными ценностями и принципами организации деятельности, на которых базируется корпоративная культура университета, являются:

- обстоятельность, разносторонность, абсолютность, универсальность и всеобъемлемость предлагаемых знаний;

- открытость к переменам и инновациям в образовательной сфере и науке;

- организационная и экономическая стабильность;

- свобода мысли, слова и творчества в процессе преподавания и учения;

- нравственность, патриотизм, гражданственность;

- свобода выражения научных взглядов, свобода научно-педагогического творчества;

- высшее качество научной, образовательной и воспитательной деятельности;

- стремление к самосовершенствованию и творческому развитию;

- уважение к личности преподавателя и студента, их правам и достоинству;

- приверженность университету и стремление соответствовать его высоким стандартам.

Философия университета формируется и поддерживается под воздействием таких факторов, как личностные качества преподавателя, его ценностные установки, характер деятельности. Профессорско-преподавательский состав, культура которого сочетает в себе качества мобильности, динамичности и презентационности, свойственные культуре, как студенчества, так и администрации, является основным носителем и транслятором корпоративной культуры вуза.

Ценности корпоративной культуры преподавателя представляют собой совокупность ценностей педагогической профессии, разделяемых большинством профессорско-преподавательского состава: творческая самореализация, профессиональная компетентность, ответственность, интересная работа, самооценность высшего образования, спокойная жизнь, социальная справедливость, любовь к профессии, наличие общих целей, взаимопомощь, наличие верных друзей, умение работать в команде.

От преподавателей и администрации во многом зависит формирование в образовательной организации благоприятного социально-психологического климата, способствующего успешному протеканию процессов социализации и личностного развития студентов.

Философия, ценности, нормы, формы и правила поведения находят свое отображение в разработанном и утвержденном во многих вузах «Кодексе корпоративной этики», который является локальным нормативным актом, определяющим принципы, правила и нормы делового общения и поведения в образовательной организации.

Таким образом, корпоративную культуру вуза можно определить как систему общих ценностей, представлений, норм поведения, которые воздействуют на всех субъектов образовательного процесса, на организационную структуру и на механизмы взаимодействий. Наличие согласованной системы ценностей и норм поведения позволяет образовательной организации задать единый вектор воспитания и развития обучающихся. Корпоративная культура способствует совершенствованию межличностных отношений, обеспечивает формирование благоприятного социально-психологического климата в социальной среде вуза, помогает поддерживать командный дух коллектива, регулирует мотивацию субъектов образовательного процесса, их поведенческие установки, влияет на уровень их духовно-нравственной культуры. Что в целом способствует повышению уровня социального здоровья субъектов образовательной организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приступа Е. Н. Социально-педагогическая профилактика девиаций социального здоровья школьника. Автореферат ... докт. пед. наук. - Москва, 2008. – 52 с.
2. Осипова Е. Управление персоналом в рамках стратегического менеджмента [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.iteam.ru/publications/strategy/section_32/article_1411/
3. Капитонов Э. А. Корпоративная культура: теория и практика / Э. А. Капитонов, Г.П. Зинченко. – М.: Альфа-Пресс, 2005. – 351с.
4. Даулинг Г. Репутация фирмы: создание, управление и оценка эффективности / Г. Даулинг. – М.: Консалтинговая группа “ИМИДЖ-Контакт”, ИНФРА-М, 2003., - 130 с.
5. Спивак В.А. Корпоративная культура. СПб.: Питер, 2001.
6. Персикова Т.Н. Корпоративная культура.- М: Логос, 2011. - 286 с
7. Глибочкая Ю. Н., Давыдова Н. Н. Корпоративная культура образовательного учреждения как нравственная основа консолидации педагогического коллектива // Корпоративная культура образовательных учреждений: материалы 4-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун.-т.», 2012. -С.98-104.
8. Сливичкий А.Б. Формирование корпоративной культуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.advertology.ru/article30168.htm>.
9. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство: Пер. с англ. / Под ред. В.А. Спивака. – СПб.: Питер, 2002. – 336 с.: ил. – (Серия «Теория и практика менеджмента»).
10. Лютенс Ф. Организационное поведение: Пер. с англ. 7 изд.-М.: ИНФРА-М, 1999. – 692 с.

ROLE OF CORPORATE CULTURE OF UNIVERSITY IN THE PREVENTION OF DEVIATIONS SOCIAL HEALTH OF THE STUDENTS

© 2014

Z.K. Malieva, candidate of pedagogical sciences, associate professor inter-faculty of chair “Pedagogy and psychology”,
North Ossetian State University in K. L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: The problem of social health of young people in today’s world of is of particular relevance. In this paper, via comprehensive interdisciplinary analysis of the nature and structure of the phenomenon of the corporate culture of the university was proved its role in the prevention of deviations social health of students.

Keywords: the social health, corporate culture, organizational values, value orientations, norms of behavior and communication.

УДК 371.2

ЖИЗНЬ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С.М. ГАНИЗАДЕ

© 2014

Г.Н. Мамедова, докторант кафедры педагогики и методики начального образования

Азербайджанский Государственный педагогический Университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Видный представитель просветительского направления Азербайджана Солтан Меджид Ганизаде внес большой вклад в создание концепции образования в Азербайджане. Его идеи просветительства отражали в себе многие мысли других просветителей, в частности, Г.Махмудбекова. С.М.Ганизаде, помимо теоретических исследований педагогической работы, участвовал также в создании школ, совершенствовании их работы.

Ключевые слова: С.М.Ганизаде, Александровский учительский институт, школа «Меджлис», русско-азербайджанская школа, Шемахинская городская школа, система образования Азербайджана.

Один из видных представителей интеллигенции Азербайджана Султан Меджид Ганизаде (Ганиев) родился в апреле 1866 г. в Шемахе, квартале под названием Шахпур. Ганизаде читать и писать научился от своего отца, а в 1873-1874-годы учился в квартальной школе. Султан Меджид, поступивший в 1874 году в школу «Меджлис», окончил ее в 1879 году. Затем он поступил в Шемахинскую среднюю школу. Это была школа третьей категории, бывшая ранее уездной школой. С 1 апреля 1874 года она была школой первой категории, а с 1 июля 1877 года стала уже школой третьей категории [1; 2]. При этой же школе функционировал также курс годичной педагогической подготовки. Султан Меджид в 1882/1883 – м учебном году окончил также и эти курсы. Чтобы получить высшее образование, С.М.Ганизаде отправился в Грузию, в Александровский Институт Учителей. Поступив в Институт в 1883 году, он окончил его в 1887 году.

Тем временем в Баку в 1891 году по просьбе населения начала функционировать вторая русско-мусульманская школа. С.М.ганизаде был назначен туда директором.

Самым важным шагом в преподавательской деятельности С.М.Ганизаде была борьба за повышение образования и профессиональной подготовки кадров, которая завершалась созданием русско-мусульманских школ. Это было чрезвычайно важным событием в истории образования, обучения, культурно-педагогической и просветительской деятельности. Он совместно со своим однокурсником, другом, советчиком и земляком Габиббеком Махмудбековым открыл русско-мусульманскую школу, которая стала зарей культурного возрождения Азербайджана (Ф.Кочарли). Это было началом новой эры в истории образования и педагогической деятельности Азербайджана, основой становления школы нового типа. Это было также началом воздействия

новой школы на старую, давно отжившую свое время школу. Начало деятельности первой русско-мусульманской школы приходится на 20 октября 1887 года. Однако открытие школы не было простым делом. Для этого С.М.Ганизаде и Г.Махмудбеков приложили немало усилий.

С.М.Ганизаде и Г.Махмудбеков на пересечении улиц Голубякина и Спасской (нынешние Заргарпалан и Нигяр Рафибейли) на первом этаже особняка Гаджиаги Дадашева взяли в аренду 4 комнаты. За жилплощадь ежемесячно выплачивалось 35 рублей. С 20 октября 1887 года школа начала работать.

Основным показателем быстрого и прогрессивного развития школы был стремительный рост школьного контингента. Если в начале работы в школе училось всего 10-15 человек, то к 12 ноября их число достигло 50, а спустя еще несколько дней – 70, затем – 76 человек. Число учащихся непрерывно росло. Школьных комнат не хватало, прием был приостановлен. Не хватало места 50 ученикам. Учитывая это, учредители школы увеличили число учащихся до 90 человек и одновременно подыскивали себе другое помещение.

В самом начале в школе проходили 5 предметов, на очередной год список предметов был расширен. В программу входили элементарная география, всеобщая история, пение и др. предметы. Таким образом, у этого начального учебного учреждения уровень приближался к школам второй категории. Это облегчало возможность поступления выпускников в школы второго уровня.

Стремительно растущая популярность школы привела к росту внимания к этой школе родителей. Многие из них обращались с просьбой принять их ребенка в школу. Существующий корпус позволял принять лишь 75 человек. Учитывая тесноту, учредители на очередной учебный год запланировали перенести школу в новый корпус на Персидской, в особняк Сагодинова. Они сняли у Сагодинова 4 комнаты с оплатой 600 рублей в год.

Поначалу русско-мусульманская школа функционировала как трехлетняя начальная школа. Затем учебно-образовательная структура была усовершенствована. Несмотря на то, что школа официально была двухгодичной, впоследствии ее сделали четырехгодичной, что позволило сравнительно расширить содержание обучения.

В 1887-1891 годы число учащихся в школе достигло 100 человек. Большинство учащихся Михайловской морской школы, а также тех, кто учился в школах второй и третьей категорий, были выпускниками этой школы. Достаточно подчеркнуть, что до 1887 года в реальных школах обучалось всего 10 азербайджанцев, а в 1892 году их стало 70, затем, в 1912 году – уже 200 человек. Большинство этих учащихся были выпускниками русско-мусульманских школ.

Успехи русско-мусульманских школ играли роль стимула в расширении этой формы обучения. Среди простых людей, а также в официальных кругах проявлялся интерес к расширению численности подобных школ. В результате, после многочисленных обращений горожан в Управление Городской Управы в 1892 году открыли третью, в 1896 году – четвертую и пятую, в 1899 году – шестую и седьмую, в 1900 – восьмую и девятую, в 1901 году – десятую русско-мусульманскую школу.

Таким образом, до 1901 года число мужских школ достигло 10. Однако процесс этим не завершился. В 1908 году в Баку открыли первую русско-мусульманскую женскую школу. В 1909 же году открыли еще две такие школы.

Школы С.М.Ганизаде и Г.Махмудбекова стали образцом для подражания в деле создания подобных школ и развития просвещения в Азербайджане. В конце XIX века Шемахы, Шуша, Гянджа, Нахчыван, Ирреван, Ордубад, Сальян, Ленкоран и др. города стали открывать русско-мусульманские школы. В 1901 году в Гяндже, в квартале Багбанлар стала работать первая женская рус-

ско-мусульманская школа.

Заслуги С.М.Ганизаде не ограничивались созданием начальной русско-мусульманской школы. Он также остался в истории просвещения и педагогики страны как основатель нового типа неполной средней школы. Для создания подобной школы ему пришлось пройти через много трудностей. В те времена неполных средних и средних школ с национальным колоритом и содержанием, где могли бы учиться дети азербайджанцев, не было. Вместе с тем в результате подготовки в русско-мусульманских школах значительное число выпускников могло учиться в таких школах. Они могли учиться в школах более высоких ступеней. В этом в целом была острая нужда.

С.М.Ганизаде хорошо понимал это, как представитель народной интеллигенции, как сын своего народа. Именно поэтому он 18 мая 1894 года подал официальное прошение в Городскую Думу в школьную комиссию, с просьбой о переводе его русско-мусульманской школы в школу второй категории. Вместе с заявлением он представил проект того, как он представляет свою будущую школу. Здесь были представлены соображения о структуре школы и перечень школьных предметов.

В своем обширном заявлении Ганизаде постарался ясно обосновать необходимость подобной школы, с точки зрения культурно-общественной и педагогической сторон, приводя веские аргументы в свою пользу. Он писал: «Приводя сведения о русско-мусульманских школах, о мерах по их реформированию, я могу сделать вывод о том, что при обсуждении этого вопроса могут выступить противники идеи создания этих школ, главным аргументом которых будет мысль о том, что эти школы были открыты по просьбе мусульманского общества, но в виде школы, которые были открыты господами Ганизаде и Махмудбековым. Однако следует отметить, что, как и во всех случаях, когда каждая вещь должна соответствовать требованиям времени и изменяться в соответствии с ними, школы также должны подвергаться изменениям. Специальная русско-мусульманская школа, открытая 7 лет назад, преследовала определенные цели и соответствовала требованиям времени. Прошло четыре года. За этот период школа хорошо справилась со своими задачами, и таким образом, выполнила требования времени. Она свое место передала русско-мусульманской городской школе, от которой можно ждать новых, более высоких помыслов».

С.М.Ганизаде в 90-е годы занимался также художественным творчеством. Помимо пьесы «Гонча ханум», он написал дилогию «Письма Шейда беку Ширвани». Сюда вошли повести «Гордость учителей» и «Покровители невест». Они были напечатаны соответственно в 1900 и 1912 годах.

Помимо этого, молодой педагог-писатель в 1894 году написал для детей книгу «Лиса и Чаг-чаг бек». Это была сказка, которую в 1896 году русский литератор А.Ф.Погосский перевел и выпустил в Бакинской губернаторской типографии под названием «Божье наказание».

В 1893 году С.М.Ганизаде побывал в Средней Азии, посетил здесь ряд городов. Разумеется, это путешествие оказало большое влияние на становление его мировоззрения.

Одной из серьезных проблем, занимавших Султана Меджида в конце 80-х – начале 90-х годов, была проблема создания учебников на родном языке. В процессе напряженной работы были получены положительные результаты. В 1889 году был издан учебник в четырех частях по азербайджанскому языку, а в 1900 году вышли первая и вторая части с дополнениями и изменениями. В тот же год была завершена и издана третья часть учебника. В 1894 году же четвертая часть вышла в свет под названием «Русско-азербайджанский словарь». В том же году вышел еще один учебник Ганизаде – это «Самоучитель русского языка». В 1895 году он издаст

также учебник «Краткая русская азбука».

В 1900 году была издана хрестоматия «Килиди-адабият» для преподавания персидского языка. Этот учебник был подготовлен вместе с другим преподавателем Алиискендером Джафарзаде. Помимо этого, в 1897 году вышло наглядное пособие «Алифбаи-мутахаррика». Последнее издание, к сожалению, не дошло до наших дней.

1 июля 1899 года за многолетнюю плодотворную деятельность в сфере просвещения ему присвоили звание коллежского асессора. 1 января 1902 года Ганизаде был награжден медалью II степени святого Станислава. 17 сентября 1905 года ему было присвоено еще более высокое звание коллежского секретаря [3, 49].

В 1887-1891 годы Ганизаде работал в должности директора русско-мусульманской школы, в 1891-1905 годы – директором второй русско-мусульманской школы, а в 1905 году он был назначен на новую должность – инспектором Закавказской (Горийской) учительской семинарии. Отметим, что за годы его руководства второй русско-мусульманской школой она стала школой второй категории, с контингентом детей в 60 человек [3, 48].

В указанной должности С.М.Ганизаде работал вплоть до 1917 года. Как известно, в феврале 1917 года произошла Февральская буржуазная революция. Были свергнуты монархия и династия Романовых.

С.М.Ганизаде через месяц после формирования в Азербайджане советской власти был назначен инспектором во вновь созданный Азербайджанский Народный Комиссариат Просвещения [4, 251]. В этой должности он трудился вместе с такими прославленными представителями педагогической деятельности, как С.Асалов, Л.Анфалова, А.Исрафилбеков, А.Субханвердиханов, А.С.Оруджалиев и др.

Немного спустя Ганизаде, как опытному специалисту, была поручена еще одна сложная задача: перед страной стояла ответственная работа по незамедлительной подготовке и выпуску новых учебников. С этой целью при Совнарком Просвещения создается особая комиссия. В комиссию вошли А.Исрафилбеков, С.С.Ахундов, А.Шаиг, А.И. Джафарзаде, Ф.Агазаде, А.Субханвердиханов, М.Махмудбеков и др. На должность председателя комиссии был назначен С.М.Ганизаде [5, 45]. Комиссия должна была, наряду с подготовкой учебников по отдельным предметам, готовить, переводить и публиковать художественные произведения для внеклассного чтения школьников. Комиссия под руководством Ганизаде за короткий срок проделала воистину огромную работу. За короткий срок были подготовлены и напечатаны ряд учебников и книг.

Однако деятельность великого педагога-просветителя этим не ограничилась. Начиная с 1921 года, С.М.Ганизаде начал преподавать педагогику и психологию в Закавказском военном училище, помимо этого, исполнял обязанности помощника директора по научной части [6, 4]. Комиссариат Просвещения в декабре 1921 года назначил его руководителем курсов по подготовке учительских кадров для педагогических техникумов, готовящих, в свою очередь, учителей сельских средних школ.

В 1921-23 годы Ганизаде был избран членом президиума так называемого Академического комитета, который сыграл ведущую роль в развитии и управлении школой, образованием и просвещением страны. 11 мая 1922 года Академический комитет, как стало известно из протокола заседания, постановил издать словарь технических терминов на азербайджанском языке. Специалистам, в совершенстве владеющим русским и азербайджанским языками и имеющим большой опыт в составлении словарей была поручена эта работа – это были Ганизаде и Векилов [6, 27].

Ганизаде был активным участником различных культурно-массовых мероприятий, проводившихся в республике в 20-е годы. Вскоре он был избран членом

Общества писателей. Одновременно он вместе с писателем Сейидом Гусейнли возглавлял литературный кружок молодых писателей.

В 1921 году в столице страны был создан научный институт востоковедения и общественных наук. Ганизаде был также принят в этот институт. Параллельно с педагогической деятельностью он несколько лет возглавлял здесь вновь открытую кафедру ирановедения [9, 93].

В те годы в Азербайджане было также образовано научное общество под названием «Татбиг ва Татаббо», где Ганизаде работал некоторое время ответственным секретарем. Ганизаде был также хорошим специалистом в сфере лексикографии, благодаря чему был избран членом словарной комиссии при Азербайджанском Государственном научно-исследовательском институте. Ему был поручен раздел словаря, начинающийся на букву «К», для систематизации слов.

В 1921 году он совместно со своими коллегами А.И.Джафарзаде и М.Махмудбековым стали издавать детский журнал «Просвещение». К сожалению, были выпущены всего несколько номеров. В эти годы он также сотрудничал с журналом «Гюнеш». Он выступал с интересными, полезными статьями для детей.

В 1923 году, с целью подготовки 50-летия азербайджанского театра была создана особая комиссия. С.М.Ганизаде был также включен в эту комиссию. Он внес особый вклад в создание «Краткой истории азербайджанского тюркского театра» [4, 49]. Он также опубликовал в печати свои воспоминания о бывшем своем ученике русско-мусульманской школы, рано ушедшем из жизни, выдающемся актере Г.Араблинском [7, 33-36]. Помимо этого, в 1906 году в журнале «Рахбер» он написал интересную статью под названием «Воспитание маленьких детей» [8, 222].

Трудясь не покладая рук, стараясь, Ганизаде вновь редактирует изданные ранее «Граматику тюркского языка кавказско-азербайджанского наречия» и «Русско-тюркский словарь», которые издает в 1922 году.

Как видно из вышеизложенного, деятельность Ганизаде в 20-30-е годы была многосторонней и напряженной. В эти годы он был редактором, учителем, методистом, журналистом, ученым, реформатором, театральным деятелем, руководителем, лексикографом и т.д. Во всех этих сферах он максимально проявил свой талант и умение. Он трудился, не покладая рук, на пути просвещения народа, его культурного прогресса. Объем работы и широта действий его в эти годы воистину необъятны.

Однако со смертью Н.Нариманова в 1925 году он теряет своего покровителя и политического лидера. К нему в эшелоне власти начинает меняться отношение, как к бывшему представителю иттихада, джумхуриета, панисламизма. Неопределенное политическое прошлое породило к нему «политическое неверие», и начались гонения. Его отдалили от многих должностей, которые он занимал, ограничили сферу деятельности. Его уже не привлекали к культурно-массовой, научно-педагогической деятельности и мероприятиям, к работе в комиссиях, связанных со школой и образованием, к работе государственного уровня и значения. Он работает лишь в качестве педагога и методиста. Иными словами, ему не поручали больше ничего, кроме учительствования, преподавания, руководства педагогической практикой.

В 1925 году он был отдален от деятельности в Совнарком просвещения Азербайджанской ССР и направлен в распоряжение Бакинского Отдела Народного Просвещения. С 1925 по 1929 годы он вел в различных техникумах Баку уроки по дидактике, психологии и педагогике. Помимо этого, он руководил в этих техникумах педагогической практикой студентов. Эти техникумы были специализированными учебными заведениями, но Ганизаде блестяще справлялся со своими обязанностями [4, 3].

Престарелого деятеля просвещения в 1929 году по-

слали на новое место работы. ему дали место преподавателя языков в Азербайджанском промышленном институте. 8 лет, т.е. до конца своей жизни он работает в этом учебном заведении. Здесь он также проявил себя трудолюбивым, умелым, предприимчивым человеком и специалистом. Через 8 лет начала действовать грозная советская репрессивная машина, которая арестовала этого самоотверженного, любящего свою родину и народ, проделавшего огромную работу на пути просвещения, культуры и образования человека. 25 июля 1937 года его арестовали, а 14 марта 1938 года вынесли приговор. Его объявили врагом народа и приговорили к расстрелу. Через несколько дней, вернее, в ночь с 21 на 22 марта приговор был исполнен. Этого великого провозвестника просвещения расстреляли. Его сердце, бившееся с любовью к родине, заставили остановиться. В 1956 году С.М.Ганизаде, как и многие другие жертвы репрессии, был оправдан.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Gürcüstan Mərkəzi Dövlət Tarix Arxivi. Tbilisi: F.436, siy.1, iş 490
2. Gürcüstan Mərkəzi Dövlət Tarix Arxivi. Tbilisi: F.422, siy.1, iş 356
3. Məmmədov X. S.M.Qənizadənin həyatı və pedaqoji fəaliyyəti // Azərbaycan məktəbi, 1962, №6, s.43-51
4. Azərbaycan Respublikası Dövlət Tarix Arxivi. Bakı: F.57, siy.1, iş 174
5. Azərbaycan Respublikası Dövlət Tarix Arxivi. Bakı: F.57, siy.1, iş 177
6. Azərbaycan Respublikası Dövlət Tarix Arxivi. Bakı: F.57, siy.1, iş 233
7. Qənizadə S.M. Hüseyn Ərəblinski // Maarif və mədəniyyət, 1923, №3, s.33-36
8. Qənizadə S.M. Kögrə uşaqların tərbiyəsi // «Füqərə füyuzatı», 1921, №3, s.22-27

MAIN AREAS OF LIFE AND TEACHING ACTIVITIES S.M. GANIZADE

© 2014

G.N. Mamedova, doctoral student in pedagogy and methodology of primary education
Azerbaijan State Pedagogical University, Baku (Azerbaijan)

Annotation: Prominent representative of the educational direction of Azerbaijan Soltan Majid Ganizade contributed greatly to the creation of the concept of education in Azerbaijan. His ideas of the Enlightenment reflect a lot of other ideas of the Enlightenment, in particular, G.Mahmudbekov. S.M.Ganizade, in addition to theoretical research and pedagogical work, also participated in the creation of schools, improving their work.

Keywords: S.M.Ganizade, Alexander Teacher Training Institute, School of "Majlis", Russian-Azerbaijani school, Shemakha city school, the educational system of Azerbaijan.

УДК 167.7: 17.025

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕОНТОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ

© 2014

A.V. Matviychuk, кандидат философских наук, заведующий кафедрой
«Теории, истории государства и права и философии»
*Международный экономико-гуманитарный университет имени академика С.Демьянчука,
Ровно (Украина)*

Аннотация: Исследуется моральные основания экологической деонтологии. Показано, что основным заданием экодеонтологии является изучение предпосылок возникновения и проблем формирования экологического долга и ответственности на основании экологических знаний и экоэтических идей и концепций. В целом, автор трактует экологическую деонтологию, как одно из средств решения глобальных проблем современности.

Ключевые слова: экологическая деонтология, трансформация мышления, глобальные проблемы, устойчивое развитие.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Задача философско-теоретического обоснования новой научной дисциплины – экологической деонтологии, обусловила необходимость нашего обращения к этико-экологической проблематике. Мы убеждены в том, что необходимость экологической деонтологии, как прикладной части экологической этики (с перспективой профессионализации экодеонтологии), обусловлена стремительным увеличением сфер человеческой деятельности, которые с морально-этической точки зрения мало регулируются, но, несомненно, такой регуляции требуют – ввиду своего опасного потенциала для человеческого бытия.

Может возникнуть резонный вопрос, почему не сосредоточиться на имеющихся эколого-этических концепциях? Почему не использовать их как моральный фундамент для решения указанных проблем? Почему, в конце концов, возникает необходимость именно в экологической деонтологии? Частично ответ на эти вопросы мы уже дали в ряде предыдущих своих работ [1; 2; 3]. Тут же хотим отметить, что, во-первых, эвристический и методический потенциал экологической деонтологии происходит из того факта, что ее генетика напрямую связана с экологическим и этическим знанием, которые в современной науке имеют бесспорно особый статус. Во-вторых, экодеонтология рассматривается нами как особое научное пространство для объединения двух ме-

тодических подходов, а именно: 1) *субстанционального*, применяемого в экологии, где на основании знаний о том, что должно быть и фиксации того, что есть в окружающей среде, определяется сущность экологических проблем; 2) *функционального*, присущего этическому знанию (в частности, различного рода экологическим этикам), в рамках которого формируется наше понимание того, что необходимо делать для гармонизации отношения «Человек – Природа». Экологическая деонтология открывает новые возможности объединить указанные подходы, переведя, таким образом, в основном теоретические наработки по экологизации сознания нашего современника в практическую плоскость – прежде всего, придав экологическим знаниям и эколого-этическим идеям ценностный, а также императивный характер, что создаст предпосылки для формирования чувства экологического долга у современного человека.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В современной научной литературе тема становления и содержания этико-экологических течений и концепций является достаточно разработанной. Специальные исследования [4; 5; 6; 7] показывают, что проблематика отношения «Человек – Природа» в морально-ценностном измерении имеет давнюю историю. Впрочем, лишь на рубеже XIX-XX

веков интерес к обозначенной теме трансформировался в специальные и системные научные исследования. В частности, уже в трудах Чарльза Дарвина, Эрнста Генриха Геккеля, Джорджа Марша, Томаса Гексли, Альберта Швейцера обращается внимание на эволюционные основания нравственности и морали. Заметной составляющей общепублицистского дискурса XX в. проблемы отношения человека к природе стала благодаря трудам Конрада Лоренца, Мартина Хайдеггера, Хосе Ортега-и-Гассета, Карла Ясперса, Эриха Фромма, Теодора Адорно, Карла-Отто Апелья, Юргена Хабермаса и Элвина Тоффлера. Наконец, экологическая этика как философское направление оформилось в середине XX века и связана с такими именами как: Альберт Швейцер (*этика жизни*); Владимир Вернадский (*учение о ноосфере*); Олдо Леопольд (*этика Земли*); Джеймс Левлок (*гипотеза Геу*); Эдвард Уилсон (*принцип биофилии*); Арне Нэсс, Билл Деволл и Джордж Сешнс (*глубинная экология*); Барри Коммонера (*четыре экологические закона*); Баярд Калликот, Холмс Ролстон III (*экогуманизм*); Никита Моисеев (*концепция ко-эволюции*); Теодор Роззак (*концепт «экологического бессознательного»*); Ханс Йонас (*этика ответственности*); Клаус Михаэль Майер-Абих (*концепция Mitwelt*); Пол Тейлор, Брайан Нортон, Витторио Хёсле (*экофилософия*). Появление экологической этики стало следствием осознания в рамках западной философии кризиса новоевропейской морально-ценностной парадигмы. С другой стороны, экоэтика состоялась на фоне ощутимого ухудшения экологической ситуации и в глобальных масштабах, и на локальном уровне. Последнее, к слову, обусловило не только выделение экологического направления в пределах этического знания, но и появление других смежных с экологической проблематикой форм исследований (например, экологической психологии, экологической аксиологии, экологической акмеологии, экополитологии и экологической экономики).

Формирование целей статьи (постановка задания). Используя вышеуказанный философский и научный материал, мы получаем возможность определить фундаментальные этические идеи и принципы, которые составляют морально-этическую основу экологической деонтологии. Позволим себе отметить, что этическая составляющая экологической деонтологии определяет общий экоцентричный по содержанию способ решения человеком (профессионалом в определенной сфере) различного рода коллизий, возникающих в рамках отношения «Человек – Природа». С другой стороны, экологическая деонтология как прикладная отрасль этического знания, прежде всего, направлена на реализацию эколого-этических идей и концепций, которые признаны продуктивными и перспективными в плане гармонизации указанного отношения. Таким образом, положения экоэтики имеют для экологической деонтологии важнейшее значение, однако, не входят в ее проблемное поле. Они выступают своего рода специфическим материалом, с помощью которого в пределах эконеонтологии решается вопрос формирования у современного человека внутреннего экологического императива, чувства экологического долга и ответственности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Начнем наши размышления с тезиса о том, что сегодня экологическая этика преимущественно имеет теоретический и несистемный характер. В частности, украинская исследовательница Татьяна Аболина подчеркивает, что «выделение теоретических идей и положений в полностью теоретическую этику так и осталось желанным проектом, который не завершился или через объективное отсутствие конкретно-научного инструментария для исследования таких сложных феноменов, каковыми являются моральные поступки, или через абсолютизацию конкретно-исторического относительно содержания нравственных ценностей» [8, с. 7]. В свою очередь

российский исследователь Андрей Сычѳв указывает на то, что экологическая этика ныне представляет собой не набор общезначимых принципов, а сферу противостояния различных идей и теорий: антропоцентризма и экоцентризма, радикальных и умеренных направлений. «Отсутствие консенсуса по поводу того, кто или что обладает внутренней ценностью (а также по поводу того, существует ли внутренняя ценность как таковая) часто приводит к тому, что процесс решения проблемы тормозится на уровне чисто теоретических споров и не выходит на этап практических действий» [9, с. 69-70].

Критически к чрезмерной теоретичности экологической этики относится известный американский эколог Уильям Кронон. В частности он согласен с тезисом, что исключительно человек несет ответственность за те экологические проблемы, с которыми сейчас столкнулась наша цивилизация. Однако исследователь не разделяет радикальных призывов отказаться от достижений цивилизации под предлогом восстановления Природы в ее первоначальном виде [10, с. 69-70]. По мнению Кронона, увлекаясь идеями экоцентризма и экологического радикализма, их адепты в итоге рискуют оставить без решения целый ряд актуальных проблем современности. В свою очередь американец связывает решения этих проблем с созданием новой экологической этики, которая покажет нам новые примеры ответственных отношений с природой с учётом объективной необходимости вовлечения природных ресурсов в жизнедеятельность человека [10, с. 89-90].

В целом, на основании исследования феномена современной экологической этики и ее содержательных особенностей должны признать, что для экоэтики актуальны проблемы (1) обоснования и детерминации философского и научного статуса, (2) определение содержания экологической нравственности личности. Что касается проблемы обоснования экологической этики, то тут стоит обратиться к идеям одного из основателей экоэтики Холмса Ролстона III. В зависимости от особенностей понимания источников нравственности, он выделил две группы подходов к обоснованию экоэтики: 1) «вторично экологическая этика» – акцентирование внимания на косвенной связи нравственного долга с гомеостатическим состоянием среды, 2) «первично экологическая этика» – указание на тесную внутреннюю взаимосвязь нравственного долга с поддержкой целостности экосистем [11, с. 261]. Для вторичной экологической этики ценность природных объектов всегда зависит от тех или иных человеческих целей, в то время как первично экологической этике свойственна ориентация на интересы экологического сообщества, в котором человеческая культура – часть природного целого. Вторично экологическая этика, таким образом, несёт в себе менее тоталитарные идеи, а, следовательно, имеет более широкое применение в реальной практике. Основная посылка каждой из разновидностей экологической этики – угроза выживанию, однако, в первом случае имеется в виду человеческое благополучие, а содействие выживанию других живых существ, продиктовано опасностью человеческому благополучию. Во втором же случае важнейшей ценностью признаётся сохранение устойчивости экосистем. Попутно заметим, что «вторично экологическая этика» содержательно согласуется с позицией антропоцентрических инвайронменталистов (экологический прагматизм), а «первично экологическая этика», несомненно, выступает идейной основой взглядов «не-антропоцентрических» радикальных инвайронменталистов (экологический романтизм).

Характерными чертами «не-антропоцентрических» радикальных инвайронменталистов можно считать: 1) в целом скептическое отношение к достижениям в сфере науки и техники, поскольку они рассматриваются как инструмент для покорения природы; 2) разочарование состоянием современной цивилизации (прежде всего ее моральными качествами), что, по мнению предста-

вителей данного направления, служит серьезным препятствием на пути к гармонизации отношения «Человек – Природа»; 3) подозрительное, а порой агрессивное, отношение к тем, кто не разделяет идей радикального экоцентризма – прежде всего к представителям антропоцентрических инвайронменталистов. В итоге, несмотря на свои претензии на «настоящий» экоцентризм, позиция «не-антропоцентрических» радикальных инвайронменталистов основана на идеализированном образе природы и обычно определяется как антитеза современной цивилизации и всему, что ее представляет. Фактически речь идет о, своего рода, экологическом романтизме, значение которого трудно отрицать (он ведь явил идеалы бережного отношения к Природе), но который, к сожалению, со временем превратился в «светскую религию» [12].

Между тем, система взглядов противоположного лагеря отличается следующими моментами: 1) тезис о том, что уважение и почитание природы не обязательно требуют сохранения ее в первозданном состоянии, ведь человек может выступать активным субъектом природных процессов – главное это понять и использовать законы природы в человеческой деятельности; 2) человеческая цивилизация не обязательно является антитезой природе, так как между миром человека и миром природы может существовать состояние сотрудничества (в терминах Олдо Леопольда – состояние взаимного и взаимозависимого сотрудничества); 3) гармонизация отношения «Человек – Природа» требует серьезной работы с напряжением всех духовных и физических сил современного человека, однако такая работа не будет эффективной без активного диалога между различными культурными традициями (или уже – между различными экофилософскими направлениями). Как видим, позиция антропоцентрических инвайронменталистов это не только безоговорочное использование Природы и ее ресурсов, но и стремление получать и применять научные знания, которые могли бы приводить к более продуктивному и менее расточительному использованию природных ресурсов, что в конечном итоге можно определить как экологический прагматизм. Считаем, что противопоставление двух указанных выше подходов содержит определенную методологическую ошибку, которая на практике оформилась в серьезную проблему. Речь идёт о том, что выделение обозначенных Ролстоном III экологических этик, и двух соответствующих им типов инвайронменталистов возможно и целесообразно в плане классификации идей и позиций различных авторов, но непродуктивно с точки зрения решения проблем отношения «Человек – Природа». Экологический романтизм, прежде всего, выступает средством актуализации экологической проблематики, однако не решает реальных экологических задач. Такие решения возможны на основе экологического прагматизма, который, впрочем, ущербен без духовного взгляда на природу, без последовательной убежденности в необходимости практической реализации принципов экологической этики, в конце концов, без высокого уровня экологической нравственности.

Подытоживая выше изложенное относительно современной экологической этики, позволим себе обозначить некоторые собственные соображения. В частности, в современной экотике безусловной основой формирования нравственных убеждений экологического характера признан тезис о принадлежности человека к планетарному сообществу и биосфере, а так же признание ограниченности биофизических ресурсов. Именно эти позиции обуславливают необходимость поиска реальных путей гармонизации отношения «Общество – Человек – Природа». С другой стороны, современные глобальные и системные проблемы (в том числе, экологического характера), побуждают к переосмыслению нравственных установок и ценностных приоритетов, являющихся ныне основой человеческой жизнедея-

тельности (в частности в сфере природопользования). Характерными для современной экологической этики можно определить два философских тренда: 1) стремление создать универсальную (глобальную, планетарную, общечеловеческую) этику, содержащую совокупность этических предписаний и норм, способных регулировать поведение всех людей, независимо от культурных и иных различий; 2) развитие экологической этики как методологии экологического прагматизма, который в свою очередь объединяет в себе широкий спектр подходов и позиций решения конкретных проблем реальной жизни в сфере человеческих отношений с окружающей средой.

Существенной проблемой (если не сказать недостатком) современной экологической этики (даже в ее прикладном варианте) является ее преимущественно теоретический характер. Очевидным фактом являются длительные теоретические дебаты в рамках экологической философии на тему причин экологических проблем и путей их преодоления на фоне отсутствия системы общезначимых экологических принципов, а также конкретно-научного инструментария разработки действенных механизмов трансляции идей экологической этики в экологическую практику. В результате, без решения остается целый ряд актуальных экологических проблем современности. Сложилась ситуация, когда значительное количество бесспорно интересных и содержательных экотических концепций и учений (от этики жизни Швейцера к глубинной экологии Арне Нэсса), предлагают перспективные в экологическом плане модели построения отношения «Человек – Природа», однако эти модели так и не стали реальностью. Не будет преувеличением утверждать, что при отсутствии средств практической интерпретации идей экологической этики, не состоялся системный, масштабный и эффективный политико-экономический ответ на экологические (и другие глобальные) вызовы современности. Убеждены, учитывая современные научно-технические возможности человечества и одновременно его моральное несовершенство, нормы регулирования технической мощи людей должны быть соответственно особенно хорошо продуманны, экологически обоснованны и обязательны. Такие, по сути экоентологические предписания, должны охватывать всю систему отношений к окружающей среде. Между тем, создание таких экоентологических предписаний требует специальной научно обоснованной деятельности, ведь полагаться на стихийное формирование этих норм не приходится. Так, определяя специфику прикладной этики, российский философ Рубен Апресян указывает на то, что в задаче прикладной этики не входит разработка определенной концепции морали, однако в результате этико-прикладного (например, этико-экологического) анализа может потребоваться ревизия определенных этико-философских концепций, а имеющиеся этические понятия могут подвергаться изменению [13, с. 14].

Между тем, украинская исследовательница Ольга Высоцкая утверждает, что проблема интерпретации экологической этики может быть решена только в условиях ее интеграции в традиционные этические системы. Выступая в форме определенных этических императивов, экологическая этика апеллирует к таким общечеловеческим ценностям как выживание, жизнь, «качественная жизнь», а также к чувствам страха, благоговения, ответственности. Однако, построение экологической этики на запретах и ограничениях, считает Высоцкая, не может вывести ее на уровень общезначимой, а, наоборот, значительно ослабляет ее влияние на общественное мнение. Поэтому очень важно, чтобы в принципы экологической этики были, во-первых, заложены универсальные принципы нравственного отношения к природе, которые бы объединяли представителей различных этико-ценностных стратегий [4]. По нашему мнению, создание некой общепланетарной морали, соответствующей индивидуальным, групповым, национальным, общечеловеческим

интересам является делом не совсем реалистичным, по крайней мере, в ближайшей перспективе. В современных условиях более продуктивен подход сторонников коммунитаризма, в рамках которого говорится о формировании своего рода групповых деонтологических требований к поведению человека с обязательным учетом общих принципов морали. Другими словами, например принцип благоговения перед жизнью Швейцара можно отнести к общим принципам морали, но его реализация в условиях конкретных обществ и на конкретных территориях будет иметь свою специфику (как, очевидно, отличается восприятие значимости водных экосистем у обитателей африканской саванны и российской тайги).

Творческий синтез различных подходов, существующих в рамках экологической этики, возможен при помощи экологической деонтологии. Благодаря привлечению деонтологического подхода она не только открывает новые перспективы переосмысления содержания отношения «Человек – Природа» и позволяет осознать его ключевые проблемы, но и создает новые возможности для наработки действенных механизмов трансляции идей экологической этики в экологическую практику. При этом, становление экологической деонтологии как составляющей прикладной этики, по нашему мнению, соответствует процессам, происходящим ныне в этическом знании. В частности украинская исследовательница Наталья Середюк указывает на усиление роли прикладной этики, которая непосредственно подключается к политике, бизнесу, науке, медицине, сфере отношений человека к природе. Причины возникновения различных прикладных этик необходимо искать в стремительном росте человеческих знаний и технологических возможностей, во многих глобальных проблемах (распределение мировых ресурсов, продуктов питания и сырья, рост народонаселения, реальная возможность глобальных катастроф). То есть прикладная этика превращается в средство целенаправленной организационной поддержки и распространения концентрированных в этике смыслов и ценностей, что, в свою очередь, свидетельствует о начале процесса институционализации морали [14].

С другой стороны, очевидное разнообразие этических и социальных концепций и проектов в итоге привело к отсутствию согласия между членами мирового сообщества по поводу идеалов и механизмов глобального развития. Поэтому существует опасность как скрытого, так и все более открытого соперничества новых исторических проектов, международных систем и социальных мотиваций [15]. Таким образом, возникает необходимость в создании пространства для диалога между адептами различных идеологий и представителями различных культур. Одним из средств решения этой задачи мы рассматриваем экологическую деонтологию. По определению важнейшей задачей экологической деонтологии является создание своеобразного смыслового (идейного и нормативного) поля, в котором бы люди согласованно действовали в интересах обеспечения гармонии отношения «Человек – Природа». Иными словами, разумная и моральная деятельность в сфере природопользования или охраны окружающей среды будет обеспечиваться путем последовательных научных и моральных интерпретаций соответствующих управленческих и производственных решений (в части, касательно их экологических последствий) на основе фундаментальных принципов и норм экодеонтологии. Очевидно, что это является сложной теоретической и практической задачей с прицелом на дальнюю перспективу. Ведь, как предупреждает британский футуролог Питер Рассел, даже если мы все вдруг изменимся и станем просветленными существами, мировые кризисы не исчезнут мгновенно. «Для того чтобы остановить запущенные нами процессы – истощение ресурсов, демографический взрыв, уничтожение лесов, парниковый эффект, нам понадобится много времени» [16, с. 46].

Наконец, необходимо признать, что проблемы ре-

ализации идей экологической этики среди прочего обусловлены еще и тем фактом, что далеко не все члены общества реально обеспокоены моральным совершенствованием, а тем более достижением высот экологической мудрости, как того, например, требует глубинная экология. Между тем, принципиальной чертой экологической деонтологии является ее направленность на формирование мотивационных оснований для деятельности, основанной на экологических и экзотических знаниях. Экодеонтология совместив теорию (экология и этика) с практикой (экологическая деятельность) обеспечивать путь от общего к единичному (от теоретических положений к конкретным экологически взвешенным действиям). Отметим, именно в рамках экологической деонтологии возможно решение так называемого парадокса Юма, согласно которому суждение о «должном» никак не происходит из соображений о «сущем». В экологическом контексте, если «сущее» (текущая экологическая ситуация) не соответствует экологическим законам, то для улучшения экологической ситуации необходимо обратиться к экологическим законам, а их соблюдение выступает обязательным условием обеспечения гармонии в отношении «Человек – Природа» и таким образом экологические требования признаются морально ценными и морально обоснованными. Другими словами, экологическая деонтология обеспечивает диалектическое единство сущего и должного, дескриптивных (описывают реальность) и прескриптивных (устанавливают определенный способ поведения, имеющих обязательный характер) суждений.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Экологическая деонтология представляется нам философской дисциплиной, основным заданием которой является изучение предпосылок возникновения и проблем формирования экологического долга и ответственности на основании экологических знаний и экзотических идей и концепций. Внешним проявлением сложившихся моральных убеждений экологического характера мы считаем: 1) перманентное и реальное (выраженное в определенных действиях) стремление личности к постижению окружающего мира во всей его полноте; 2) осознанное и ответственное согласие на соблюдение экологических принципов, норм и правил; 3) практическое участие в создании сообщества людей, признающих фундаментальным приоритетом своей жизни гармонию отношения «Человек – Природа». В указанном контексте возрастает значимость воспитательной и образовательной деятельности как целенаправленного процесса формирования экологически ориентированной личности, в тоже время, обладающей качествами, необходимыми обществу для прогрессивного развития. Фактически речь идет о формировании деонтологической доминанты экологического плана. Суть её состоит в глубоком понимании человеком своего экологического долга, высокому уровню ответственности за содержание и последствия своей деятельности в Природе. При этом фундаментальным вопросом является мотивация личности к экологически ориентированной деятельности. Из этого следует, что формирование внутреннего экологического императива, как индивидуального регулятора экологической деятельности человека, должно стать фундаментальной задачей новой научной дисциплины – экологическая деонтология. К её предметному полю также относятся задачи переосмысления и формулировки в современных философско-научных категориях всей мудрости экологической этики, превращение ее в доступный и актуальный морально-этический инструментальный решения проблем отношение «Человек – Природа» представителями различных сфер деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Матвийчук А.В. Философские основания экологической деонтологии // Вестник МГУ им. М.А.

Шолохова. 2013. №1. С. 25-35. - (Серия: Социально-экологические технологии)

2. Матвійчук А.В. Деонтологічний аспект екологічного знання // Мультиверсум. 2006. Вип. 59. С. 39-44.

3. Матвійчук А.В. Екологічна деонтологія: ціннісний зміст і моральна основа // Гілея. 2011. Випуск 49. С. 256-262.

4. Висоцька О. Є. Етика взаємодії суспільства з природою: морально-ціннісні основи екологічної культури. Дніпропетровськ: «Акцент ПП», 2012. 72 с.

5. Гардашук Т.В. Концептуальні параметри екологізму. К.: Парапан, 2005. 196 с.

6. Юрченко Л.І. Екологічна культура в контексті екологічної безпеки. К.: Вид. ПАРАПАН, 2008. 296 с.

7. Pak Michael S. Genealogy of Ecophilosophies. PROBLEMY EKOROZWOJU, 2012, vol. 7, no 1, 7-13.

8. Аболіна Тетяна. Прикладна етика як складова частина соціального управління // Толерантність як соціогуманітарна проблема сучасності: II Міжнародна науково-теоретична конференція (17 грудня 2009 року): зб. матеріалів / за заг. ред. Сауха П.Ю. Житомир: Видавничий центр ЖДУ імені Івана Франка, 2009. С. 6-10.

9. Сычѳв А.А. Экологическая этика как сфера практических действий. Этика и экология: сб. науч. ст. // НовГУ имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород,

2010. С. 67-92.

10. Cronon William. The Trouble with Wilderness; or, Getting Back to the Wrong Nature: Uncommon Ground: Rethinking the Human Place in Nature, New York: W. W. Norton & Co., 1995, pp. 69-90.

11. Ролстон III X. Существует ли экологическая этика? // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. М.: Прогресс, 1990. С. 258-288.

12. Dyson Freeman. The Question of Global Warming, in: New York Review of Books, vol. 55 no. 10., 2008. – [Electronic resource]: <http://classes.soe.ucsc.edu/ams290/Fall2008/Dyson%202008%20NYR.pdf>

13. Апресян Р.Г. Дилемма антропоцентризма и нон-антропоцентризма в экологической этике. Этика и экология: сб. науч. ст. // НовГУ имени Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2010. С. 13-25.

14. Середюк Н.Г. Институалізація моралі в контексті універсалізації цінностей у сучасному світі // Гілея. 2013. Випуск 70. С. 333-337.

15. Зінченко В.В. Постіндустріалізм, динаміка процесів самоорганізації і управлінська демократія в перспективах трансформаційних змін векторів глобального розвитку // Гілея. 2013. Випуск 70. С. 337-348.

16. Революция сознания: Трансатлантический диалог / С.Гроф, Э.Ласло, П.Рассел; Пер. с англ. М. Драчинского. М.: ООО «Издательство АСТ» и др., 2004. 248 с.

ECOLOGICAL DEONTOLOGY AS A MEANS OF SOLVING PROBLEMS OF PRACTICAL IMPLEMENTATION OF THE IDEAS OF ENVIRONMENTAL ETHICS

© 2014

A.V. Matviychuk, candidate of philosophy sciences, head of the chair «Theory, History of State and Law and Philosophy»

International University of Economics & Humanities named after academician Stepan Demianchuk, Rivne (Ukraine)

Annotation: This article shows the moral basis of ecological deontology. Author illustrates that the main task of ecological deontology is: study of prerequisites, problems of formation the ecological duty and responsibility under the influence of environmental knowledge and ethical ideas. In general, ecological deontology is represented like one of ways of solving current global problems.

Keywords: ecological deontology, global problems, sustainable development, transformation of consciousness.

УДК 371.1

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ГИМНАЗИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

© 2014

Е.А. Медник, аспирантка кафедры профессионально-педагогического образования и социального управления

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)

Аннотация: Конец 20 - начало 21 века характеризуется социально-экономическими преобразованиями, которые касаются и сферы российского образования. Образовательная ситуация задает все более высокий уровень как к профессиональной компетентности учителя, так и к образовательным учреждениям инновационного характера, к которым относится гимназия. Интерес к дореволюционному опыту гимназического образования, его ценностям, цели, содержанию, особенностям управления и развития в настоящее время не ослабевает. В работе предпринята попытка выявить основные этапы становления и развития гимназического образования в России прошлых веков и современного времени, а также уделено внимание личности учителя, призванного реализовывать гуманитарное образование.

Ключевые слова: гимназия, гимназическое образование, принципы и содержание образования, этапы гимназического образования, современный педагог.

ИСТОРИЯ ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Учебные заведения гимназического типа существовали на Руси очень давно. Славяно-греко-латинская академия ведет свою историю с 1685г., когда братья Лихуды открыли школу в Благовещенском монастыре. Преподавание в ней велось на латинском и греческом языках, сословного ограничения при приеме в академию не было. *История же гимназий ведет свое начало с немецкой школы, открытой в 1701г. в Немецкой слободе.* Она занимала просторные палаты боярина В.Нарышкина и получила официальное название гимназии, где учили «языкам и философии мудрости». С 1703г. гимназию возглавлял пастор Э. Глюк. Как отмечалось в указе 1705г., в школе, открытой для всеобщей,

всеобщей пользы, могли учиться все желающие. При открытии гимназии в ней обучалось 28 учеников, а в 1711г. – 77 учеников. Обучение было бесплатным и состояло из трех классов: начального, среднего и верхнего. Занятия продолжались 12 часов: с 8 утра до 8 вечера с небольшим перерывом на обед. Впоследствии, в 1715г., она была переведена в Петербург и представляла собой курсы иностранных языков с несложной программой [1.с.61].

Начало перелома в деле гимназического образования в России было положено в 18 веке. *В 1726 году при Академии Наук была открыта гимназия, получившая название академической.* «Основной задачей гимназии считалась подготовка к военной и гражданской службе», - как говорилось в Уставе, написанном в 1733 году

Фишером. Главными предметами в гимназии являлись: латинский, греческий, немецкий и французский языки, риторика, логика, история, арифметика. С 1726 г. по 1729 г. в гимназию было зачислено 278 слушателей. В 1758 году Разумовский вверил управление гимназией М. В. Ломоносову, который основал при гимназии пансион на 40 человек. В 1765 году ввели отделение для малолетних учеников. В 70-е годы в старших классах преподавание стали вести на латинском и немецком языках, стали изучать основы математики и естественных наук, но число учеников в гимназии не хватало, поэтому в 1805 году гимназия была закрыта. *По инициативе М. В. Ломоносова при Московском университете была создана вторая гимназия, получившая название университетской.* Целью гимназии была подготовка к слушанию лекций в университете. Она состояла из двух отделений: отделения для дворян и отделения для разночинцев, однако обучение велось по одной схеме. Каждое отделение содержало четыре школы. Школа первая - «российская» имела три класса: грамматику, стихотворство, красноречие, изучение русского и церковно-славянского языков. Школа вторая - «латинская» имела два класса: грамматику, синтаксис. Школа третья - «научная» имела три класса: арифметику, геометрию и географию, философию. Школа четвертая - европейские и греческий языки. Время обучения в гимназии засчитывалось в срок службы. В 1812 году гимназия сгорела при пожаре в Москве и уже не восстанавливалась. *В 1758 году в Казани была открыта третья гимназия, названная Казанской.* В гимназии, учитывая местные условия и ее расположение, стали преподавать восточные языки: татарский и калмыцкий. В начале 19 века в России были введены учебные округа, и гимназии стали открываться повсеместно. В 1803 году Александр I приказал в каждом губернском городе открыть гимназию. *По Уставу 1804 года* целью гимназии была подготовка к поступлению в университеты, а также «дать молодым людям сведения, необходимые для благовоспитанного человека». Всего было открыто 32 гимназии, в которых училось 2838 детей. Обучение длилось четыре года, гимназии были бесплатными и всеобщими; учителя делились на старших и младших, а за учителями и учениками следил директор. Штат преподавателей состоял из 8 учителей, нагрузка у учителей была 16-20 часов в неделю. Каждый учитель вел цикл предметов: философию и языки; физику, математику и экономику. Интересно отметить, что Закон Божий в гимназии того времени не преподавался, власти неукоснительно заботились об отсутствии национальных ограничений при получении образования. В 1805 году комитет в составе Фуса, Румовского, Озерецковского составил и опубликовал учебные программы для гимназий, составил списки книг и пособий для учащихся, предложил учебные модели. В этом же году при гимназии был открыт пансион для дворянских детей, чьи семьи жили в городе, где была расположена гимназия. В это время, несмотря на требования устава, в гимназиях царил зубрежка, реальных знаний она не давала. Положение сумел исправить М. М. Сперанский, введя экзамены на чины. Содержание данного Устава многих не устраивало. Во-первых, дворяне не хотели, чтобы их дети учились вместе с разночинцами, во-вторых, изучение предметов было поверхностным, т.к. не существовало хорошо подготовленных учителей. Вследствие этого в 1811 году по указанию министра Народного Просвещения графа С. С. Уварова была проведена следующая реформа, в ходе которой были сделаны изменения в учебном плане. *В 1819 году для всех гимназий России был введен единый учебный план,* который практически свел на нет реформу 1804 года, был установлен сословный прием и телесные наказания, значительная роль стала отводиться религии. Обучение длилось семь лет. *Следующий этап развития гимназии связан с царствованием Николая I.* Направление новых реформ объявил новый министр просвещения

А. С. Шишков: «Обучать грамоте весь народ или несо-размерное число одного количеству людей, принесло бы более вреда, чем пользы». Уже в 1825 году с высочайшего утверждения было приказано: науки политические исключить; число уроков, назначаемых для изучения риторики и поэзии уменьшить, выбор тем для сочинений не предоставлять выбору учителей, списки учащихся в гимназии предоставить в полицию, все предметы преподавать на русском языке. В результате 8 декабря 1828 года «Комитет устройства учебных заведений», организованный в 1826 году, составил новый устав, согласно которому гимназии должны были в своем обучении преследовать такую цель, как уклон на общее воспитание и образование. Обучение также длилось 7 лет, причем три года у всех гимназий обучение проходило по общей программе, а начиная с четвертого года, гимназии делились на обучающихся греческому языку и не обучающихся ему. Уроки были полуторачасовые, основными предметами считались древние языки и математика, преподавали также географию, историю, российскую словесность, физику, немецкий и французский языки. Для дисциплинарного воздействия на учеников введены «телесные наказания» — розги; увеличена плата за обучение; в 2,5 раза увеличены оклады преподавателей; выпускники гимназий могли занимать места служащих высшего разряда, а окончившие гимназию с греческим языком зачислялись в должности сразу же по поступлению на службу. Согласно уставу были введены должности директора, инспектора, почетного попечителя, были созданы педагогические советы для руководства учебной и воспитательной работой. В каждом классе был надзиратель (из числа учеников), он сидел первым на первой скамье, на следующих скамьях до самой задней стены сидели тоже первыми с правой стороны помощники надзирателя. Нарушающих тишину и порядок надзиратели записывали на специальный листок бумаги и эти «рапортчики» давали учителю, который вызывал виноватых, читал им нотацию и ставил в угол. В 1837 году была установлена система испытаний при переходе из класса в класс и по окончании гимназии введен аттестат. В 1846 году введена пятибалльная система, успехи, поведение, прилежание и способности учащихся стали оцениваться по ней и вноситься в ведомости. Однако при переводе из класса в класс поведение не учитывалось, получившие на экзаменах баллы «4» или «5» подлежали награждению книгами и Похвальными грамотами. Прием в гимназии детей всех сословий привел к тому, что процент дворян стал уменьшаться. Для увеличения этого соотношения в пользу детей дворянского происхождения было сделано значительное увеличение платы за обучение. Все это вызвало и пересмотр предметов, преподаваемых в гимназии: прекратили преподавать статистику, логику, резко сократили число часов на математику, древние языки. *21 марта 1849 года в России была проведена следующая реформа.* Курс стал делиться на общее и специальное обучение. Начиная с четвертого класса, все учащиеся разделялись на юридическое и латинское отделение. Первое готовило для чиновной службы, второе — для поступления в университет. Все гимназии стали делиться на 3 типа: с углубленным изучением древних языков, законоведения и гимназии естественно-научного цикла. Время обучения длилось восемь лет (9-10 с подготовительным классом). Занятия начинались с конца августа или начала сентября и длились до конца июня. Семь дней в году разрешалось употреблять на экскурсии, которые одновременно обогащали гимназистов знаниями о родном городе и позволяли отдохнуть от учёбы. Праздничных дней в году было 35-40, при этом нехристиане, обучавшиеся в гимназии, могли отдыхать во время религиозных праздников. Летние каникулы длились не меньше двух месяцев, а зимние - две недели, вступительные экзамены начинались восьмого августа. Для поступления в подготовительный класс гимназист должен был знать первоначаль-

чальные молитвы, уметь читать и писать, считать до тысячи, складывать и вычитать. Учебный год делился на четыре четверти, в конце каждой педагога выставляли оценки за успехи ученика в изучении предмета, за внимание, за прилежание. За поведение ставили следующие отметки: 5 - отлично, 4 - хорошо, 3 - добропорядочно, 2 - не совсем одобрительно, 1 - худо. Перемены в течение дня были различны по времени: в это время дети могли отдохнуть, сходить домой, пообедать. Число уроков в день колебалось от четырех до шести. Число учащихся в классе не должно было превышать 40 человек. Интересен тот факт, что к экзаменам допускались все, кто успешно закончил восемь классов, кроме тех, кто состоял в родственном отношении с директором гимназии. Такие учащиеся имели право сдавать экзамены только в других учебных заведениях или специальной комиссии. Рекомендовалось начинать экзамен с десяти часов утра. На все письменные экзамены отводилась одна неделя. Для выпускников предлагались следующие экзамены: Закон Божий, русский язык, латынь, греческий, немецкий или французский, математика, история и география. Экзамен по русскому языку проходил в форме сочинения, которое длилось пять часов. По математике предлагались две задачи - по алгебре и геометрии, проверялось владение тригонометрическими функциями, знание таблиц и решение задач на треугольники. Экзамены обычно проходили в большом зале, ученики сидели по одному за партой, за дисциплиной следили два надзирателя, запрещено было беседовать во время экзаменов и использовать на математике таблицы, кроме логарифмических. Выходить из аудитории разрешалось только по одному, причём за учеником, который выходил, наблюдал помощник классного руководителя. Если ученик был замечен в использовании шпаргалок, то экзамены переносились на год, если и через год он пользовался шпаргалками, то навсегда лишался права сдавать экзамен за курс гимназии. В случае получения неудовлетворительной оценки за сочинение дальнейшая сдача экзаменов исключалась. После окончания учебного года в гимназии проводился публичный акт, на котором зачитывался отчёт о состоянии и деятельности учебного заведения, объявлялись имена учеников, переведившихся в старший класс, проходила раздача наград и аттестатов, вводилось награждение золотой и серебряной медалями. Медалисты сразу же получали четырнадцатый чин и могли поступать на службу. 30 мая 1858 года было утверждено Положение о женских училищах ведомства министерства народного просвещения, они стали открываться в крупнейших городах России, и к 1874 году их было 189. Женские гимназии имели семилетний курс обучения, и по его окончании выпускницы получали аттестат домашней учительницы. Впоследствии выпускницы женских гимназий могли без экзаменов поступать на высшие женские курсы. Наиболее известными в России считались: Московская женская гимназия З.Д. Перепелкиной, Царскосельская Мариинская женская гимназия, московские женские гимназии А. С. Алферовой и Л. Ф. Ржевской.

Комиссия Министерства в 1878 году предложила уменьшить курс обучения в женских гимназиях, утверждая, что «женское образование должно ограничиваться такими предметами, которые не отклоняют учениц от главного назначения и сохраняют женские качества, украшающие семейный очаг». Под влиянием общественности с 1861 года начинает смягчаться система гимназического образования, специальные комиссии начинают работу по составлению нового устава, отражающего потребности жизни и общества.

В 1864 году был введен новый устав, и гимназии стали делиться на классические и реальные: первые подразделялись на обучение с одним древним языком и с двумя древними языками. Окончившие классическую гимназию принимались в университет без экзаменов, а окончившие реальную гимназию могли поступать в

высшие специальные учебные заведения и на физико-математический факультет университета. Была провозглашена безусловная всесловность гимназий. Телесные наказания были отменены, учителям увеличили денежное содержание, педагогический совет получил право окончательного решения при приеме учителя на службу. Обучение в гимназии длилось семь лет, в прогимназии - четыре года. Урок длился 75 минут, а с 27 сентября 1865 года - 60 минут, в число предметов введены были гимнастика и пение, изучение законовведения прекратилось. В гимназиях разрешаются литературные беседы и спектакли, при гимназиях открывают воскресные школы. В результате реформы число учеников в гимназиях увеличилось на 30%. Циркуляром от 12 ноября 1866 года было объявлено о введении единых программ для всех гимназий России, а циркуляром от 21 сентября 1866 года оговорено ужесточение экзаменов. *Министр просвещения Д. А. Толстой назначил в 1866 году комиссию по разработке нового устава*, целью которого оставалось возрождение классицизма в образовании. 30 июля 1871 года новый устав гимназий и прогимназий был утвержден. С 1875 года гимназия стала восьмилетней, для наблюдения за учащимися был разрешен надзор полиции, а на квартирах у учащихся можно было делать обыски. Строго обязательным стало для учащихся посещение церкви и соблюдение всех церковных обрядов. 18 июня 1887 года специальный циркуляр министра просвещения И. Д. Делянова ограничил прием в гимназии детей низшего сословия, за исключением «одаренных необыкновенными способностями». Эта реформа среднего образования, проведенная министром просвещения Д. А. Толстым, встретила резко отрицательное отношение общества, вся система отношений гимназии и семьи сводилась к противопоставлению семьи и школы. В 1910 году новым министром Шварцем был представлен проект, в котором он предложил единый тип школы - гимназию. Устанавливалось три типа гимназии: с двумя древними языками, с одним древним языком, без древних языков, но с двумя новыми языками. Проект Шварца и усиливал классицизм, и шел навстречу буржуазии. Новый министр Л. А. Кассо добился у Николая II снятия этого проекта с обсуждения в Думе, циркуляром от 28 марта 1911 года Л. А. Кассо усилил требования к дисциплине учеников, запретил сходки, собрания. Все это вызвало сильное недовольство в обществе.

Таким образом, сочетая обучение и воспитание, гимназия формировала человека-гражданина, готового к продолжению обучения в университете и способного «осуществлять государственно-административную и общественную деятельность». Пришедшая после октябрьской революции 1917 года на смену гимназиям и другим учебным заведениям (кадетские корпуса, реальные училища и др.) система единой трудовой школы достаточно скоро превратилась в школу единообразную: идеологические стереотипы и государственно- бюрократическая машина постепенно наложили на нее отпечаток формализма, авторитаризма, единоначалия в худшем смысле этого слова. Советская школа продолжила развитие реальных гимназий. Государству нужен был человек, способный решать узкие специальные задачи в той или иной профессиональной области. Личность, умеющая широко мыслить, имеющая свою точку зрения, не совпадающую с государственной, была невостребованной.

СОВРЕМЕННОЕ ГИМНАЗИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Интенсивный процесс воссоздания и развития гимназий, продолжающийся с 90-х годов XX века [в 1990 году Министерство образования утверждает «Положение о гимназиях», предусматривающее создание гимназий гуманитарного, педагогического, технического направлений, в составе гимназий выделяются прогимназии (1-7 -е кл.), собственно гимназии (8-11-е кл.), абитура (12-й кл., один год по желанию); в 1992 году выходит закон РФ «Об образовании», в котором выделяется три

группы общеобразовательных учреждений: лицеи, служащие для профильного углубления; гимназии, дающие углубленное образование, и общеобразовательные школы] и по настоящее время, при всей своей сложности и противоречивости отражает объективную потребность российского общества в сохранении и образовательном воспроизводстве духовно-интеллектуальных элит социума. Современная система образования немалыми вне развития ее различных форм. На основе лучших традиций дореволюционной гимназии и с учетом социально-экономических и культурно-исторических изменений, произошедших в XX веке, *современная гимназия призвана удовлетворить* такие, связанные с ней *социальные ожидания, как воспитание интеллигентных, универсально подготовленных людей, которые могут обеспечить самоактуализацию себя в обществе и сохранение гуманитарной культуры и национального интеллектуального потенциала* [2.с.124-126]. Система образования в современной гимназии включает три ступени: первая ступень — начальное образование, вторая ступень — основное (базовое) образование, третья ступень — среднее образование. *Современное гимназическое образование призвано содействовать* развитию личности с твердой мировоззренческой позицией, позволяющей ориентироваться в общественных процессах и явлениях, осуществлять осознанный выбор той или иной точки зрения, жизненной позиции, а также определяющей поведение в конкретных жизненных ситуациях [3.с.143-145]. В гимназии закладываются основы психологической готовности учащихся к непрерывности в накоплении знаний, их переработки и совершенствования в связи с развитием науки, а также для непрерывного духовного самосовершенствования учащихся, для воспитания интеллектуальных людей. Особое внимание уделяется формированию российского менталитета, который предполагает знание своей истории, культуры своего народа и вместе с тем способность понять другую культуру, уважительное отношение к культуре других народов, стран, толерантность. *Гимназическое образование дает возможность* существования в принципиально иной системе ценностей [4]. В данном случае речь идет не о подготовке учащихся к некой абстрактной жизни, а о включении учащихся в особый образ жизни гимназии, где происходит формирование личности, усвоение принятых ценностей, а также самоактуализация и социализация личности. Гимназия является лабораторией педагогического поиска, местом приложения творческих сил учителей и практической проверки инновационных идей в образовании. Ориентируясь на гуманизацию воспитания и обучения, на формирование личности учащегося, признание его ценности, необходимости для современного общества, мы должны понять, что она формируется личностью, прежде всего, самого учителя [5.с.108]. Одним из важнейших вопросов, стоящих перед гимназией и перед учителем, остается вопрос о том, что стремительные изменения в обществе не могут не отразиться на личностных особенностях ученика, на готовности его к учебной деятельности, за которую несут ответственность и гимназия, и учителя. Успех обучения зависит от организации процесса обучения. А это дело учителя, дело его мастерства. От него зависит в большей мере, как будут реализованы на практике высокозначимые идеи и способность учащихся развивать собственный творческий потенциал. Поэтому роли учителя в современном образовательном процессе гимназии отводится весьма значительное место. *Современный учитель* не дает знания по конкретному предмету или теме, а создает благоприятные возможности для конструирования собственного знания по конкретному разделу или теме. В основе его деятельности лежит принцип успеха в обучении, потому что «человек никогда не преуспеет в жизни в широком смысле этого слова, если не познает успеха в чем-то для себя очень важным» [6. с.12-18]. *Педагога гимназии отличает* гуманистическое мировоззрение, он признает в

качестве главной ценности человеческую личность; обладает высоким профессиональным знанием и методическим мастерством; владеет основами педагогической техники; толерантный по отношению к другим людям; нацеленный на создание активной образовательной среды; способный к высокому уровню эмпатии и рефлексии; активно участвует в становлении собственной профессиональной карьеры; умеет принимать решения, планировать свою деятельность, работать в инновационном режиме; отличается высокой компетентностью, стремлением к познавательному поиску. Современного педагога гимназии отличает высокая компетентность, методическое мастерство, ориентация на успех в процессе проектирования и реализации индивидуального маршрута своего профессионального личностного роста.

Используя принцип системного подхода при анализе гимназического образования в России, я пришла к выводу, что: 1) гимназическое образование на всех этапах было ориентировано преимущественно на подготовку к продолжению дальнейшего образования в университете; 2) базировалось на изучении языков, место древних языков менялось, но их роль оставалась ведущей, новые языки постепенно вытесняли древние; 3) рассматривалось как важный компонент общественной жизни, государство пыталось через изменения Уставов гимназий влиять на изменения в обществе; 4) для развития гимназического образования были характерны спады и подъемы; обычным предметом инновационного поиска выступали: учебный план, содержание программ, методы обучения и воспитания, свобода выбора учебников, организация воспитательного процесса, модель выпускника; 5) гимназии на разных этапах были доступны для различных сословий категорий, инструментами доступности выступали: ограничение приема, увеличение-уменьшение платы за обучение; прямые указы; 6) гимназия представляет собой сложную социально-педагогическую систему. Как социальная система, являясь элементом социокультурной жизни общества, социального бытия конкретного региона в его культурно-историческом, социально-экономическом своеобразии, гимназия отражает это своеобразие в укладе школьной жизни, в характере связей с социальными партнерами. Как система педагогическая она реализует запросы общества на социализацию личности и право каждого обучающегося на самореализацию своих возможностей и интересов, на самоопределение в культуре, в системе общечеловеческих ценностей через целостный педагогический процесс. Такое взаимопроникновение, взаимовлияние социальной и педагогической систем определяет гибкость и успешность реализации социальных и педагогических задач, стоящих перед гимназией. 7) Основными *принципами* гимназического образования являются: свобода выбора форм образования; использование личностных качеств учащихся в процессе обучения; направленность на развитие интеллекта, творческих способностей и физическое совершенство; высокий научный уровень преподавания и учения; связь обучения с практикой работы, с решением проблем, стоящих перед обществом; системность, обеспечивающая единство подходов в решении всех образовательных задач; культурологичность, основанность обучения на достижениях различных направлений культуры; использование в учебном процессе достижений в области педагогики, психологии, смежных наук. 8) При определении *содержания гимназического образования* учитываются следующие требования: разносторонность; ориентация на развитие всех способностей ученика; научная направленность образования; использование в обучении последних достижений в области научного знания; разработка в рамках базисного учебного плана таких блоков учебного материала, который был бы основан на связи между предметами, не нарушая их целостности и гармоничного сочетания отдельных блоков; сквозной характер учебных про-

грамм, составляющих единое целое по данному учебному курсу, а не по году обучения; сочетание гибкости и вариативности отдельных компонентов содержания обучения, возможность их сочетания в различной последовательности в зависимости от задач обучения и желания учащихся; разработка интегрированных курсов, создающих возможность уплотнения учебной информации; сочетание общего и специального компонентов образования с развитием и дополнением одного другим, не нарушая их целостности; ориентация учащихся на различные формы самообразования, на овладение новыми формами самоподготовки; обеспечение уровневого подхода в усвоении знаний в соответствии с целями обучения и возможностями учащихся. 9) В гимназиях прошлого и настоящего отразилось общее, особенное и единичное, совокупное единство которых представляет яркий и своеобразный педагогический феномен. Наиболее типичными *общиими признаками* являются: гимназия - гуманитарное общеобразовательное учреждение, ориентированное на интеллектуально развитых детей или детей с высокой мотивацией к учению и саморазвитию и характеризующееся не только большим вниманием к предметам гуманитарного цикла, но вносящее и в негуманитарные предметы «человеческое измерение»; гимназия - школа, которая обеспечивает федеральный государственный образовательный стандарт по всем предметам, реализует повышенный уровень образования, развитие академической одаренности и профессиональной подготовки по всем направлениям, углубленное изучение отдельных предметов; гимназия предполагает относительно ограниченный контингент учащихся и не имеет административно-территориального закрепления, обеспечивая доступ всем способным учащимся в ней учиться; в гимназии предполагается ориентация на раннюю предпрофильную подготовку; в гимназиях работают наиболее квалифицированные педагогические кадры, широко образованные, творческие специалисты, готовые к инновационной и научно-исследовательской деятельности. *Особенное* проявляется в гимназии в следующем: современные гимназии работают на основании самостоятельно разработанных Уставов; автономно формулируют задачи и принципы реализации целостного педагогического процесса, наряду с федеральным компонентом включая в «сетку часов» предметы так называемого регионального компонента, а также школьного, но пути, способы организации воспитательно-образовательного процесса у каждой гимназии свои. *К отдельным (единичным)* характеристикам относятся такие признаки, как: контингент учащихся; наличие собственных традиций; инновационные поиски и находки; уклад жизни, «дух школы»; органы и организации, функционирующие в гимназии и обеспечивающие демократическую, гуманистическую систему управления и руководства; своеобразие содержания педагогических технологий обучения и воспитания, имеющих ярко выраженную

авторскую позицию; тесная связь по линии «школа-вуз»; школьный компонент содержания образования, дающий возможность выбора индивидуального маршрута обучения, уровня, способов работы, выбора учебных предметов; активная проектная, исследовательская деятельность (деятельность на результат); глубокая ориентация на преемственность в обучении; сочетание основного и дополнительного образования; высокое качество материально-технического и методического обеспечения; применением нетрадиционных форм, методов обучения и контроля знаний учащихся.

Таким образом, подводя итог, можно сделать основной вывод: гимназии в своем развитии прошли ряд этапов: от гимназии, появившейся в 1726 г. при Академии наук в Санкт-Петербурге (академической), провозглашавшей подготовку к поступлению в университет, к военной и гражданской службе, *университетской*, созданной в 1755 г. при Московском университете, главной целью образования которой была подготовка к слушанию лекций в университете, *классической* (1864г.), готовящей к поступлению в университет без экзаменов, и *реальной*, готовящей для поступления в высшие учебные заведения и на физико-математический факультет университета, *советской* реальной гимназии (1917 г.), формировавшей тип человека-труженика с достаточно единообразной идеологической позицией, до *современной* гимназии, призванной формировать общечеловеческие ценности, позволяющие ориентироваться в общественных процессах, осуществлять осознанный жизненный выбор.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Двести лет российскому гимназическому образованию: 29-31 марта 2006 г.: материалы всероссийской научно-практической конференции. Т.1. СПб.: Осипов, 2007. 320 с.
2. Лаврентьев В. А. Некоторые аспекты реализации классической составляющей гимназического образования в ее современном выражении // Вопросы педагогики (История и современность). Вып.3. Владимир, 2002. 124-126 с.
3. Лаврентьев В. А. Гимназия как гуманитарное образовательное учреждение // Педагогика в поисках идеала научности, целей и ценностей образования: материалы Международной конференции памяти И. Я. Лернера // Научное электронное издание комбинированного распространения /. Владимир, 2002. 143-145 с.
4. Современная гимназия. Взгляд теоретика и практика. Под ред. Е. С. Полат. М.: Владос, 2000.
5. Профессиональная компетентность учителя гимназии // Коллектив авторов. Методическое пособие. Под ред. В. А. Зобкова, Д. С. Яковлевой. - Владимир, Маркарт, 2001. 108 с.
6. Лазарев В. С. Управление образованием на пороге новой эпохи [Текст] / В. С. Лазарев // Педагогика. 1995. № 5. С.12-18

THE TEACHER'S ROLE IN THE GYMNASIUM EDUCATION: HISTORY AND NOWDAYS

© 2014

E.A. Mednik, postgraduate student of the chair «Professional pedagogical education and social management»

Novgorod State University by the name of Yaroslav the Wise, Velikiy Novgorod (Russia)

Annotation: The end of the XX-th, the beginning of the XXI-st century are characterized by the social and economic transformations of that relate to the sphere of Russian education. Educational situation sets a higher level of professional competence both to the teacher and to the educational institutions innovative nature, which include a gymnasium. Interest in the pre-revolutionary experience of secondary education, its values, objectives, contents, features of the management development now continues unabated. In this paper I attempt to identify the main stages of formation and development of gymnasium education in Russia of the past centuries and modern times, and also pay attention to the teacher's personality, designed to realize liberal education.

Keywords: gymnasium, gymnasium education, the principles and content of education, gymnasium education stages, modern teacher.

УДК 372.8:50(045)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ

© 2014

Д.Р. Мерзлякова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Безопасности жизнедеятельности»

Удмуртский государственный университет, Ижевск (Россия)

Г.З. Файзуллина, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе
Камский институт гуманитарных и инженерных технологий, Ижевск (Россия)

Аннотация: В статье показаны основные вопросы психолого-педагогического сопровождения студентов. Нами было проведено исследование эффективности реализуемого психолого-педагогического сопровождения студентов 1-го курса с помощью диагностики личностного потенциала студентов и смысложизненных ценностей (личный опросник «Адаптивность» - МЛО-АМ (А.Г.Маклаков и С.В.Чермянин)). В статье представлены результаты исследования адаптационных возможностей студентов.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, нервно-психическая устойчивость; коммуникативный потенциал; моральная нормативность; личностный адаптивный потенциал.

Требования, предъявляемые современным обществом к системе образования, предполагают, что современные выпускники будут способны к практическому решению встающих перед ними жизненных и профессиональных проблем. Во многом конкурентоспособность выпускников зависит от их компетентности, которая проявляется в способности и готовности их к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самоопределение и самореализацию. В то же время практика показывает, что выпускники высших учебных заведений сталкиваются с серьезными проблемами, препятствующим их успешной самореализации на рынке труда. В результате этого у выпускника возникает неуверенность в будущем, развивается тревожность.

Современному обществу нужны выпускники, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. А это во многом зависит от компетентности выпускников, проявляющейся в способности и готовности их к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самоопределение и самореализацию.

В Камском институте гуманитарных и инженерных технологий (КИГИТ) (г. Ижевск) развивается система поддержки профессионально-личностного развития студентов в образовательном процессе – психолого-педагогическое сопровождение.

Психолого-педагогическое сопровождение – это система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития студента на каждом этапе обучения в институте [6].

Э.Ф. Зеер психологическое сопровождение профессионального становления определяет как целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности [2]. Выбор целей и направленности психолого-педагогического сопровождения, т.е. стратегия его осуществления, определяется двумя основными принципами: нормативности развития и системности развития психической деятельности. Тактика работы, т.е. выбор средств и способов достижения поставленных целей, вытекает из так называемого деятельностного принципа сопровождения [1].

Основной задачей психолого-педагогического сопровождения студентов КИГИТ является формирование у них качеств социально активной и профессионально компетентной личности.

Приоритет интересов сопровождаемых студентов может быть реализован через учёт индивидуальных потребностей личности обучаемого в его личностном становлении; равнозначность программ помощи обучающемуся в проблемной ситуации и программ предупреждения возникновения проблемных ситуаций [5].

Психолого-педагогическое сопровождение на практике реализуется с учетом основных принципов: развития личности за счет её собственной активности; ориентации на субъект-субъектное взаимодействие, непрерывности; открытости; индивидуализации и гуманизации [8-12].

Психолого-педагогическое сопровождение студентов КИГИТ способствует реализации основных функций сопровождающего: диагностика существа возникшей проблемы; поиск информации о существе проблемы и путях ее решения, консультации на этапе принятия решения и выработке планов решения проблемы и поддерживающая помощь на этапе реализации плана решения. В процессе психолого-педагогического сопровождения осуществляется следующая работа: психодиагностика, консультирование (индивидуальное и групповое), психопрофилактика, психокоррекция (индивидуальная и групповая), психологическое просвещение и образование: формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности студентов, сотрудников института, родителей; экспертиза (образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды института, профессиональной деятельности специалистов института).

Психолого-педагогическое сопровождение студентов КИГИТ предусматривает непрерывность данного процесса. То есть студенты КИГИТ могут получить квалифицированную психологическую помощь на всех этапах обучения в институте. При этом психолого-педагогическая помощь должна различаться на разных этапах обучения и учитывать будущую специальность студента.

В основе метода психолого-педагогического сопровождения лежит личностно-проблемный подход, опирающийся на внутренний потенциал каждого конкретного человека и поддержку его окружения, а также на владение методами разрешения наиболее типичных проблем, с которыми сталкивается человек в процессе профессионального развития [7].

В таблице 1 показана примерная схема психолого-педагогического сопровождения студентов КИГИТ.

Первый этап – адаптационный, выполняющий функцию создания условий для реализации задач, облегчающих адаптационные процессы студента-первокурсника. Программа «Введение в специальность» предусматривает знакомство со специальностью, с будущей профессиональной деятельностью специалиста. Основная задача программы: сформировать общеучебные умения, необходимые для организации непрерывной самообразовательной деятельности студента.

Второй этап – закрепляющий, предусматривает работу со студентами второго курса. Второй курс – период напряженной учебной деятельности, начало приобщения к профессии, студенты заканчивают общетеоретическую подготовку, формируются широкие потребности

во взаимодействиях, статусные и культурные запросы. В этот период процесс адаптации к новой социокультурной среде в основном завершен, но профессиональное самоопределение продолжается. Стержневой педагогической задачей является помощь студенту в дальнейшем закреплении его профессионального, социального и личностного самоопределения.

Таблица 1 - Комплексное психолого-педагогическое сопровождение студентов КИГИТ

Этапы	Содержание
I этап - изучение личностного потенциала студентов	Программа «адаптационного» семестра: -первичная диагностика личностного потенциала студентов и смысложизненных ценностей; -«ведение в специальность» - волонтерская программа «Поможем младшему другу»
II этап – личностно-профессиональное развитие студентов	-Программа развития профессиональных и личностных качеств студента -«Профессия, возможности, достижения» - Мониторинг качества профессиональной подготовки будущих специалистов; - Диагностика личностного развития студентов
III этап- личностно-профессиональное становление	-Программа «Молодой специалист» - Мониторинг профессиональной успешности молодых специалистов

Третий этап – идентифицирующий - это процесс сопровождения студентов третьего курса, который определяется развитием и углублением профессиональных знаний, началом профессиональной социализации. В этот период, когда наблюдается «кризис третьего курса», происходит переоценка многих жизненных, в том числе профессиональных, ценностей. Главной функцией сопровождения становится помощь в определении жизненных ориентиров и профессиональных перспектив, помощь в профессиональном и личностном самопознании и самосознании и выборе специализации.

Четвертый этап - прогностический, когда студент начинает получать удовлетворение от восприятия себя как субъекта будущей профессиональной деятельности («Молодой специалист»), предусматривает тесное сотрудничество специалистов психологической службы вуза со студентами четвертого курса по большому кругу вопросов, связанных с прохождением практики, устройством на работу, адаптацией на рабочем месте. Осуществляется совместный со студентом прогноз успешности дальнейшей профессиональной карьеры.

На всех этапах в ходе занятий и тренингов осуществляется работа над следующими проблемами: формирование эффективных форм общения со сверстниками и взрослыми, снижение тревожности, создание адекватного «образа Я», оптимизация межличностного общения. Студенты получают знания о способах повышения самооценки и уверенности в своих силах, навыки по саморегуляции эмоциональных состояний, умения, связанные с конструктивным общением.

На адаптационном этапе необходимо создавать условия для реализации задач, облегчающих адаптационные процессы студента-первокурсника. С целью выявления эффективности реализуемого психолого-педагогического сопровождения студентов 1-го курса проведена первичная диагностика личностного потенциала студентов и смысложизненных ценностей с помощью многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» - МЛЮ-АМ (А.Г.Маклаков и С.В.Чермянин), предназначенного для оценки адаптационных возможностей личности с учетом социально-психологических и неко-

торых психофизиологических характеристик, отражающих обобщенные особенности нервно-психического и социального развития. В основу методики положено представление об адаптации, как о непрерывном процессе активного приспособления человека к постоянно меняющимся условиям социальной среды и профессиональной деятельности. Опросник содержит 165 вопросов и имеет следующие шкалы: достоверность; нервно-психическая устойчивость; коммуникативный потенциал; моральная нормативность; личностный адаптивный потенциал (адаптивные способности); суицидальный риск. Исследование проводилось в течение 1 семестра учебного года. Всего было опрошено 72 студента из шести групп первого курса по следующим направлениям подготовки: «Дизайн»; «Архитектура»; «Менеджмент»; «Экономика»; «Техносферная безопасность»; «Энерго- и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии».

Уровень адаптивности студентов первого курса по МЛЮ-АМ наглядно представлен на примере одной из групп в виде таблицы 2.

Таблица 2 - Уровень адаптивности студентов первого курса

Наименование шкал	Группа		
	Уровень выше среднего	Уровень средний	Уровень ниже среднего
НПУ	20%	60%	20%
КС	40%	60%	0%
МН	40%	60%	0%
АС	80%	20%	0%

У 80% студентов данной группы высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, высокая адекватная самооценка и реальное восприятие действительности. Коммуникативные способности у 100% студентов группы находятся на уровне среднем и выше среднего, что свидетельствует о неконфликтности студентов данной группы, об умении легко устанавливать контакты с окружающими. Моральная нормативность студентов группы составляет 100%, что отражает умение адекватно оценивать свою роль в коллективе, ориентацию на соблюдение общепринятых норм поведения. Адаптивные способности студентов группы составляют также 100%. Студенты этой группы достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Они также обладают высокой эмоциональной устойчивостью и не конфликтны. У 20% студентов исследованной группы нервно-психическая устойчивость находится на уровне ниже среднего. У данной категории студентов отмечается низкая поведенческая регуляция, склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки и реального восприятия действительности.

Показатели студентов пяти групп в соответствии с предложенными в методике шкалами находятся на среднем и выше среднего уровне.

В шестой группе исследуемых у 18,2% студентов имеются затруднения в построении контактов с окружающими, имеют место проявления агрессивности, повышена конфликтность, так как коммуникативные способности находятся на уровне ниже среднего. 18,2% студентов имеют низкий уровень развития моральной нормативности, что свидетельствует о неспособности адекватно оценивать свое место и роль в коллективе. Нормы поведения эти студенты игнорируют. У 9,1% студентов шестой группы адаптивные способности находятся на низком уровне. Данные студенты обладают признаками явных акцентуаций характера, а психическое состояние можно охарактеризовать как пограничное. У них возможны нервно-психические срывы. Случаи глубокого нарушения адаптации могут приводить: к грубым нарушениям дисциплины, правопорядка, суицидальным поступкам, срыву учебной деятельности, развитию

болезней. За этими студентами необходимо постоянное наблюдение кураторов, педагогов-психологов для оказания своевременной помощи в их затруднениях и коррекции поведения. На данном этапе также важна поддержка студентов со старших курсов, вовлечение студентов в студенческие проекты и коллективные дела, участие в массовых и спортивных мероприятиях и др.

Выводы. Эффективное психолого-педагогическое сопровождение студентов КИГИТ может быть обеспечено комплексной работой преподавателей и специалистов института. Организация службы психолога сделает возможным оказание наиболее качественной психологической поддержки студентов и консультативной помощи преподавателям в психологических аспектах сопровождения образовательного процесса.

Эффективность адаптации во многом зависит от того, насколько реально человек воспринимает себя и свои социальные связи, точно соизмеряет свои потребности с имеющимися возможностями и осознает мотивы своего поведения. В целом исследование показало, что опрошенная часть студентов к завершению 1 семестра адаптирована к условиям нового образовательного и воспитательного процесса в институте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гончарова, О.Л. Педагогическая поддержка самоопределения обучающихся в условиях преемственности начального и среднего профессионального образования – социально-педагогическая проблема / О.Л. Гончарова // *Материалы II Всероссийской научно-практической конференции* – М.: Издательство МЭСИ, 2008. – С. 357-360.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учеб. пособие. – 3-е изд., перераб./ Э.Ф. Зеер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; - Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. – 480 с.
3. Мерзлякова, Д.Р. Необходимость учета индивидуально-личностных особенностей при разрешении конфликтов в подростковом и юношеском возрасте / Д.Р. Мерзлякова // *Среднее профессиональное образование*.

– 2009. - № 11. – С. 35-37.

4. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина. <http://brunner.kgu.edu.ua/index.php/cv/69-adaptat>

5. Никифоров Г.С. Концепция психологического обеспечения профессиональной деятельности / Г.С. Никифоров // *Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов* / Сост. и общая редакция Л.В. Винокурова. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.

6. Ососова, М.В. Психолого-педагогическое сопровождение самоопределения подростков в системе образовательного процесса / М.В. Ососова // *Успехи современного естествознания*. – 2010. – № 1 – С. 74-78.

7. Психологические аспекты развития человека в современном мире [Текст] : коллективная монография / Урал. гос. пед. ун-т ; под. общ. ред. С. А. Минюровой. - Екатеринбург, 2010.

8. Файзуллина, Г.З. Необходимость формирования осознанной мотивации у студентов при дистанционном обучении / Г.З. Файзуллина // *Вестник КИГИТ*. – 2012. - № 11. – С. 8-11.

9. Цагарелли Е.Б. Квалиметрический подход в проектировании и реализации системы психолого - педагогической диагностики и коррекции личности в образовательном процессе // *Карельский научный журнал*. 2013. № 4. С. 108-110.

10. Самиева О.Б., Сбитнева А.Н. Психолого-педагогические проблемы академической мобильности в современной системе образования // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2013. № 4. С. 57-60.

11. Апанасюк Л.А. Психолого-педагогический аспект преодоления ксенофобии среди молодежи // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2013. № 2. С. 5-10.

12. Пустовалова Н.И., Пустовалова В.Г. К вопросу развития гражданственности у студентов педагогических специальностей вуза как социально-педагогическая проблема // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2013. № 3. С. 32-35.

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE ADAPTATION PROCESS TO LEARNING

© 2014

D. R. Merzlyakova, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair «Safety of life»
Udmurt State University, Izhevsk (Russia)

G. Z. Fayzullina, candidate of pedagogical sciences, associate professor, prorector
Kama Institute of Humanities and Engineering Technology, Izhevsk (Russia)

Annotation: The paper shows the main issues of psycho-pedagogical support students. We have investigated the effectiveness of implemented psycho-pedagogical support students 1st year with the help of diagnostic potential of students and personal meaning of life values (personality questionnaire “Adaptability” - IPC-AM (A.G.Maklakov and S.V.Chermyanin)). The article presents the results of a study of adaptation capabilities of students.

Keywords: psychological and educational support, neuro-psychological stability; communicative potential; moral normativity; adaptive potential.

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

© 2014

О.В. Ершова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Химия»
О.А. Мишурина, кандидат технических наук, доцент кафедры «Химия»
*Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
Магнитогорск (Россия)*

Аннотация: Статья посвящена проблеме внедрения в учебный процесс рейтинговой системы оценки знаний студентов. Обоснована актуальность обозначенной проблемы. Представлена методика применения рейтинговой системы, которая применяется в техническом университете. Исследование показало, что внедрение в образовательный процесс предложенной методики построения рейтинга способствует повышению мотивации и качества естественнонаучной подготовки обучающихся.

Ключевые слова: рейтинг, рейтинговая система, контроль знаний студентов, качество подготовки, образовательный процесс.

Введение. В настоящее время одной из задач высшей школы является подготовка конкурентоспособного специалиста, способного к творческой деятельности, к быстрой адаптации в условиях научно-технического прогресса, умением использовать полученные знания при решении профессиональных задач. Сегодня основой образования должны стать не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и деятельности. Сложившаяся ситуация побуждает образовательные учреждения искать новые способы повышения эффективности образовательного процесса. Включая вопросы организации и методики оценивания результатов образовательной деятельности [1].

Действующая в настоящее время в высшей школе России система контроля знаний студентов использует пятибалльную шкалу оценок. Популярность данной системы можно объяснить только ее привычностью и доступностью, но анализ традиционной системы контроля показал, что эта система обладает огромным числом недостатков, среди которых можно назвать следующие: уравнивание всех студентов, субъективное оценивание результатов учебной деятельности, невозможность безошибочно определить уровень студента и др.

С целью устранения рассмотренных недостатков традиционной системы контроля необходим поиск новых, более эффективных форм контроля. Новая система контроля должна удовлетворять таким основным требованиям, как простота, доступность, однозначность и объективность. Кроме этого, она должна способствовать систематической, регулярной и напряженной работе студентов в течение всего периода обучения, давать возможность получения достоверной информации о ходе учебно-воспитательного процесса для его своевременной корректировки.

Одним из возможных решений отмеченных проблем является внедрение в учебный процесс высшей школы рейтинговой системы контроля знаний и умений студентов, так как в условиях рейтинговой системы контроля оценка (балл) приобретает новый смысл. Результаты контроля, выраженные с помощью оценочных суждений (баллов), способствуют самоопределению и творческому развитию личности обучающегося, что в условиях конкурентного общества является важным побуждающим фактором [2].

Анализ исследований и публикаций Анализ современной научной литературы показывает, что проблема разработки и внедрения в образовательный процесс рейтинговой системы оценки качества знаний обучающихся освещена в большом количестве публикаций. Необходимость внедрения рейтинговой системы оценивания отмечают следующие авторы: Афанасьев Ю.А., Григорьева В.А., Зинченко В.Я., Левин А.В., Огорелков В.И., Попков В.А., Сафонов А.Ф., Чеботарева, В.В. и др.; вопросы теоретического обоснования рейтинговой системы представлены в исследо-

ваниях В.М. Антипова, Л.И. Вареновой, В.В. Карпова, Н.Б. Лаврентьевой, В.Д. Шилова и др.; некоторые аспекты использования системы оценивания в практике высшего образования России освещают в своих трудах Н.А. Васильева, В.Ж. Куклин, В.Н. Нуждин, Ю.В. Попов и др.

Проблемам рейтинговой системы контроля посвящены диссертационные работы Н.А. Воронковой (1999), Л.Ф. Грищенко (2002), Н.Ю. Коробовой (2000), Т.С. Куликовой (2001), И.В. Харитонова (2001), Н.Е.Чеботаревой (2004), Т.Н. Южакова (1998), Г.Н. Юшко (2001), М.Ю. Яковлевой (2002).

Проблемы методики организации рейтинговой системы контроля в образовательном процессе отражены в работах В.С. Аванесова, М.Н. Катханова, Лаврентьева В.А. Попкова, В.Е. Сосонко и др.

Проведенный нами анализ основных подходов, посвященных проблеме внедрения рейтинговой системы в вузах, позволяет отметить отсутствие конкретных практических рекомендаций по внедрению рейтинговой системы оценки знаний студентов по дисциплинам естественнонаучного цикла в рамках кредитно-модульной модели организации учебного процесса в техническом университете, что указывают на необходимость дальнейшего изучения рейтинговой системы контроля знаний.

Цель настоящего исследования состоит в разработке, внедрении и экспериментальной проверке рейтинговой системы оценки знаний по химии, способствующей повышению качества подготовки студентов технического университета.

Изложение основного материала. Начало внедрения рейтинговой системы оценки было положено более 20 лет назад. Для повышения у студентов мотивации к учебе и формированию стимулов к систематической работе, получению объективной и эффективной системы контроля полученных знаний, в 80-х годах прошлого столетия начали внедряться первые рейтинговые системы непрерывного контроля качества знаний студентов.

Существуют различные определения дефиниций «рейтинг» и «рейтинговая система». В рамках проводимого исследования считаем, что более близким по содержанию является определение В.С. Аванесова [3], который рассматривает рейтинг как метод упорядочения студентов по занятым местам в зависимости от измеряемых учебных достижений и, одновременно, как научно-обоснованную форму организации не только контроля знаний, но и учебного процесса в целом. Следовательно, рейтинг является как формой, так и методом с высоким организующим и мотивирующим потенциалом, который способствует стимулированию систематической работы и повышению мотивации к изучению предмета; повышению самостоятельности и самостоятельности студентов; осуществлению текущей аттестации студентов.

В российских вузах существуют различные типы рей-

тинговых систем, свои особенности имеет рейтинговая система, реализуемая в Магнитогорском государственном техническом университете им. Г.И. Носова. Суть ее сводится к тому, что каждый преподаватель разрабатывает свою шкалу оценок качества выполненных заданий в процессе изучения студентом учебного предмета. Преподаватель определяет сумму максимальных рейтинговых оценок по всем контрольным мероприятиям, которая и представляет максимальное значение рейтинговой шкалы обученности студента за один семестр. В этом случае рейтинг является обобщенным показателем качества подготовки студентов и определяется как суммарный результат контроля знаний в виде интегральной итоговой оценки.

Охарактеризуем особенности подготовки студентов к работе в режиме рейтингового оценивания и покажем методику расчёта индивидуального рейтинга студента. Обучение студентов на первом курсе начинается со знакомства с общими положениями о рейтинговой системе, правилами расчета индивидуального рейтинга, которые не меняются в течение семестра и являются едиными для всех студентов. Студент с помощью преподавателя, а затем и самостоятельно, может определить индивидуальную траекторию своей деятельности по достижению желаемых результатов. «Появляется осмысленное отношение к предмету, процессу обучения, обучающим действиям, наличие интереса, рациональное использование средств обучения» [4].

Максимальный рейтинговый показатель по данному предмету приравнивается к 100 процентам и составляет 100 баллов. Использование единой 100-балльной шкалы во всех вузах удобно для студентов (в случае перевода или временного обучения в другом вузе), но, особое удобство единая шкала представляет для работодателей, которые на основании рейтинга могут принимать выпускников вузов к себе на работу.

Общий рейтинг в масштабах университета подсчитывается дважды в семестре – на 8-ой (текущий рейтинг) и на 16-ой (предварительный рейтинг по дисциплине) неделях. Деканаты собирают сводные ведомости текущей успеваемости для каждой группы. По окончании семестра 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 – равен 75-89,99 %; отлично – равен или более 90 %. Студенты, получившие «автоматом» оценку «хорошо», имеют право сдавать экзамен. При рейтинге менее 35 %, студенту сразу выставляется неудовлетворительная оценка по курсу. Обучающиеся, не получившие «автоматом» итоговую оценку, выходят на заключительный контроль – экзамен или зачет.

Важно отметить, что рейтинговая система оценки максимально эффективна в том случае, если она организована в масштабах всего университета, поэтому она должна удовлетворять некоторым требованиям унификации, так как учебный процесс ведется по ряду предметов и на ряде кафедр. Важнейший принцип рейтинговой системы – единство требований и критериев оценки.

Рассмотрим разработанную В.В. Гузеевым [5] и успешно используемую нами на практике методику составления предметной экспертной рейтинговой шкалы для любой дисциплины. В первую очередь необходимо отобрать основные виды деятельности студентов, подлежащие оцениванию, а затем ранжировать их по степени значимости. В качестве экспертов могут выступать преподаватели, работающие на данной кафедре. Присвоив каждому виду деятельности определенное число баллов, можно использовать эту шкалу для рейтинговой оценки студентов.

Условные единицы (баллы), набранные студентом по всем предметам, можно уравновесить при помощи «унифицированной рейтинговой шкалы» (УРШ). Каждый преподаватель имеет возможность конструировать свою

рейтинговую шкалу, индивидуальную для данной учебной дисциплины, индивидуальную для данной учебной дисциплины, из предлагаемого ему исчерпывающего комплекта унифицированных на уровне вуза элементов этой шкалы, которая включает все виды учебной деятельности и формы контроля знаний, практикуемые в стенах данного вуза. Разработанная методической комиссией вуза, такая шкала является избыточной для каждого предмета (табл. 1).

На изучение дисциплины «Химия», как общеобразовательного предмета, в техническом университете отводится 150 часов. Из них 36 часов на лекции и 36 часов на лабораторные занятия, остальное время для самостоятельной работы студентов по дисциплине, итоговой аттестацией является экзамен.

Логика изучения материала по дисциплине «Химия» должна быть следующей. Весь курс разбит на завершённые модули по темам, которые включают обязательно теоретический материал (лекционные занятия), практические занятия по данной теме (лабораторные работы, тренинги), закрепление теоретических и практических знаний (индивидуальные домашние задания) и по окончании изучения темы – индивидуальный контроль (тесты в качестве эталонов сравнения).

На основании планирования составляются планы-графики работы по дисциплине для студентов, которые выдаются им в начале семестра. В плане-графике распределены часы самостоятельной работы и указаны контрольные мероприятия, баллы и сроки их выполнения. Все контрольные мероприятия должны выполняться в сроки, предусмотренные планом-графиком, при этом преподаватель оценивает индивидуально работу каждого студента соответствующим количеством баллов, зависящим от объема, качества выполненной работы и максимальной оценки данного этапа. Студент, пропустивший контрольное мероприятие по уважительной причине, имеет право на его повторное выполнение в течение семестра по графику, определенному заведующим кафедрой. Студент, по неуважительной причине пропустивший контрольное мероприятие, получает за него ноль баллов.

Таблица 1 - Унифицированная рейтинговая шкала (рекомендации по распределению баллов)

Для дисциплин, имеющих цикл лабораторных работ и итоговой аттестацией которых является экзамен			
N/N	Вид самостоятельной работы и контроля	Рекомендуемые баллы	
		1 вар	2 вар
1	Лекции (посещение, выборочный контроль подготовки к лекциям, конспектирование материала, выделенного на самостоятельную проработку и т.д.)	10	10
2	Лабораторные работы (выполнение, контроль подготовки к работам и т.д.)	18	15
6	Защита лабораторных работ (проверка оформления, контроль теоретического материала и полученных практических навыков)	40	30
7	Аудиторные контрольные работы	10	20
10	Творческое задание (научно-исследовательская работа, наладка новой лабораторной работы, реферат по заданной теме и т.д.)	22	25
Итого		100	100
Для дисциплин, имеющих цикл лабораторных работ и итоговой аттестацией которых является зачет			
N/N	Вид самостоятельной работы и контроля	Рекомендуемые баллы	
		1 вар	2 вар
1	Лекции (посещение, выборочный контроль подготовки к лекциям, конспектирование материала, выделенного на самостоятельную проработку и т.д.)	10	10
2	Лабораторные работы (выполнение, контроль подготовки к работам и т.д.)	18	15
6	Защита лабораторных работ (проверка оформления, контроль теоретического материала и полученных практических навыков)	40	30
7	Аудиторные контрольные работы	10	20
11	Зачет	22	25
Итого		100	100

При составлении плана-графика учитывается равномерная нагрузка студента самостоятельной работой в течение семестра. План-график составляется в электронной форме для работы АСУ «Рейтинг» и для работы студентов (табл.2).

План-график учебного процесса имеет следующие преимущества: помогает студенту планировать учебный процесс; является основой контроля деятельности пре-

подавателя со стороны студентов и кафедры, что способствует повышению его ответственности; формирует основания для критической самооценки и пересмотра своей деятельности преподавателями.

Таблица 2 - План-график практических занятий в первом семестре

Номер недели	Темы занятий	Баллы
1	Техника безопасности. Входной контроль.	5
2	Лабораторная работа №1 «Энергетика химических процессов»	5
3	Решение задач по теме «Химическая термодинамика» ДЗ №1	3
4	Компьютерное тестирование «Химическая термодинамика»	10
5	Лабораторная работа №2 «Скорость химических реакций»	5
6	Компьютерное тестирование «Химическая кинетика» ДЗ №2	5/2
7	Лабораторная работа №3 «Электролитическая диссоциация»	5
8	Лабораторная работа №4 «Гидролиз солей»	5
9	Тренинг «Гидролиз солей». ДЗ №3	2/5
10	Тестирование «Растворы»	10
11	Лабораторная работа №5 «Коллоидные растворы»	5
12	Тестирование «Коллоидные растворы»	3
13	Вывод продуктов ОВР ДЗ №5	5
14	Лабораторная работа №6 «ОВР»	5
15	Компьютерное тестирование «ОВР»	10
16	Лабораторная работа №7 «Электрохимические процессы»	5
17	Тестирование «Электрохимические процессы»	5
18	Зачетное занятие	
ИТОГО за семестр		100

План-график учебного процесса имеет следующие преимущества: помогает студенту планировать учебный процесс; является основой контроля деятельности преподавателя со стороны студентов и кафедры, что способствует повышению его ответственности; формирует основания для критической самооценки и пересмотра своей деятельности преподавателями.

В процессе реализации разработанной системы оценки знаний по химии нами обнаружено, что предложенная методика оценивания результатов учебной деятельности имеет определенные особенности, в частности:

- индивидуальный режим учебной работы, предполагающий гибкое распределение учебного времени на основе предпочтений студента по отношению к последовательности изучения отдельных тем, независимых друг от друга разделов одного предмета, проработка учебного материала в собственном темпе;
- доминирование самостоятельной познавательной деятельности;
- создание специальных дидактических материалов для проверки знаний и самостоятельной работы студентов;
- изменение функций преподавателя (организация, управление, общая ориентация студентов в учебном материале, консультирование, контроль);
- изменение позиции студента (инициативность в выборе режима работы, учебного материала, самостоятельное планирование своей работы, ответственность за выполнение намеченных планов и т.д.).

Для осуществления рейтинговой системы контроля и оценки качества обучения студентов использовалась

существующая в вузе АСУ «Рейтинг».

Методика рейтинговой оценки качества подготовки студентов предполагает разные формы контроля, которые характеризуют разные уровни и

По каждой теме курса химии осуществляется контроль с помощью специального теста. Важнейшим вопросом процесса реализации рейтинговой системы оценки является создание таких тестов по каждой изучаемой теме курса, т. к. каждая специальность имеет свои особенности, то стандартных тестов для всех специальностей не существует, их нужно создавать преподавателю или методическому совету кафедры. Подробно методика создания тестов представлена в работе «Тестирование как метод контроля учебных достижений студентов технического университета» [6].

Выводы. Выполненное исследование по изучению влияния рейтинговой системы оценки на качество подготовки студентов технического университета по дисциплине «Химия» показало, что внедрение в образовательный процесс предложенной методики построения рейтинга способствует повышению мотивации и качества естественнонаучной подготовки обучающихся. Однако, в процессе исследования возникли новые вопросы и проблемы, нуждающиеся в своём решении. Дальнейшая работа по вопросам теории и практики рейтинговой системы оценки может быть продолжена в направлении создания в преподавательской практике объективных средств оценки качества химической подготовки обучающихся, включая компьютерные средства и технологии испытаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 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.
2. Чупрова Л.В., Ершова О.В. Рейтинговая система оценки качества образования как фактор развития творческой активности студентов // Интернет – журнал «Науковедение». 2013. № 4 (17). С. 73.
3. Аванесов, В.И. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В.И. Аванесов. М.: Исследовательский центр, 1989. 192 с.
4. Архангельский, С.И. Теоретические основы научной организации учебного процесса / С.И. Архангельский. М.: Знание, 1975. 41 с.
5. Гузев, В.В. Как построить рейтинговую систему оценок // Школьные технологии. 1996. №6. С. 53-63.
6. 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. URL: www.science-education.ru/117-13669 (дата обращения: 10.07.2014).

RATING SYSTEM OF THE ASSESSMENT OF KNOWLEDGE OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY AS MEANS OF IMPROVEMENT OF QUALITY OF VOCATIONAL TRAINING

© 2014

O.V. Yershova, candidate of pedagogical sciences, assistant Professor of «Chemistry»

O.A. Mishurina, candidate of technical sciences, assistant Professor of «Chemistry»

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk (Russia)

Annotation: Article is devoted to an introduction problem in educational process of rating system of an assessment of knowledge of students. Relevance of the designated problem is proved. The technique of use of rating system which is applied at technical university is presented. Research showed that introduction in educational process of the offered technique of creation of a rating promotes increase of motivation and quality of natural-science preparation of the being trained.

Keywords: rating, rating system, control of knowledge of students, quality of preparation, educational process.

РОЛЬ МОТИВАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПРОЕКТНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКОВ

© 2014

В.И. Мовчан, преподаватель кафедры дошкольного и начального образования
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Аннотация: Статья посвящена роли мотивации в профессиональной подготовке учителей начальных классов к проектно-художественной деятельности учеников. Определены уровни развития мотивации будущих учителей начальной школы к проектно-художественной деятельности учеников.

Ключевые слова: мотивация, мотив, проектно-художественная деятельность, учитель начальной школы.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В условиях развития современного образования, педагогическая наука уделяет значительное внимание изучению совершенствования подготовки будущих учителей младших классов к проектно-художественной, конструктивной, дизайнерской деятельности учеников, которая осуществляется на уроках художественного труда.

Переход от накопления знаний к воспитанию личности, способной к оригинальным решениям, от которых зависит будущее человека и общества, приводит к смене образовательной парадигмы в системе начального образования — «от человека образованного к человеку творческому» и, как, результат, к появлению новых образовательных систем, технологизирующих преобразующее познание мира, одной из которых является дизайнерское образование, системно формирующее созидательную личность. Такое преобразование требует существенного переосмысления теории и методики подготовки учителей начальных классов в высшей школе. Приоритетом является формирование мотивации студентов к организации художественно-проектной деятельности учеников на уроках труда [1, с.4-5].

Анализ последних исследований и публикаций. Проблемами мотивации учебной деятельности занимались Л. Божович, В. Давыдов, Д. Эльконин, А. Маркова, М. Матюхин и др. В своих исследованиях вопросы мотивации студентов к профессиональной проектно-художественной деятельности уделяли И. Львова, М. Мышинская, Т. Усатая и др. Вопросы подготовки будущих учителей начальной школы к проектно-художественной деятельности учеников изучали Н. Колесник, Н. Коньшева, Л. Малиновская, О. Ожерельева, Ю. Холостенко и др. Несмотря на значительный интерес ученых к данной проблеме, еще недостаточно исследована роль мотивации в подготовке учителей начальной школы к проектно-художественной деятельности учеников.

Проектно-художественная деятельность представляет собой полихудожественную систему развития и воспитания на основе синтеза проектирования и конструирования, интеграции различных видов искусств (литература, музыка, живопись и др.), что позволяет обучающимся приобщиться к различным видам художественного творчества. Занятия проектно-художественной деятельностью (восприятие, познание, самостоятельная творческая деятельность) не только учат понимать и создавать новое, необычное, но и развивают образное мышление и фантазию, осуществляют гармоничное развитие, стимулируют творческий поиск [1, с. 5-6]. Анализ целей начального образования образовательной отрасли «Технологии» дает основание утверждать, что одной из его приоритетных целей является формирование в учеников проектно-художественных умений и навыков. Особую актуальность в этой связи приобретает задача мотивировать будущих учителей к организации проектно-художественной деятельности в начальной школе. Для этого необходимо пересмотреть методическую и практическую подготовку учителей к указанному виду деятельности.

Целью статьи является анализ роли мотивации в

подготовке учителей начальной школы к проектно-художественной деятельности учеников.

Изложение основного материала исследования. С нашей точки зрения, слабо развитая мотивация большинства будущих учителей начальных классов вызвана предыдущим школьным опытом, в котором уроки художественного и ручного труда, изобразительного искусства считаются второстепенными. Хотя уроки художественного труда, с их уникальными образовательными и развивающими возможностями, как отмечает Н. Коньшева, просто необходимы в современной школе, в том числе в школах самых серьезных образовательных ориентаций (математических, языковых и пр.) [2, с. 13]. Учебная художественно-проектная деятельность позволяет решать задачи формирования и развития интеллектуальных (критического проектного и творческого мышления) и практических умений [3, с. 46].

Непременное условие профессиональной деятельности современного учителя начальной школы, способного подходить к делу творчески, новаторски и вместе с тем не отрывать от действительности, непосредственно связано с приобщением школьников к активным формам творчества, формирующим высокие культурные потребности, эстетический вкус, одухотворяющим и возвышающим труд человека, весь образ его жизни. Это является, в частности, одной из важных составляющих общей проблемы повышения качества художественно-педагогической подготовки в системе высшего образования [4, с. 6].

Поэтому мы рассматриваем подготовку будущих учителей начальных классов к проектно-художественной деятельности учеников не только как неотъемлемую часть формирования компетентного педагога, но и творчески развитой личности.

В педагогике мотивация рассматривается как сложная система побуждений, которые направляют активность индивида на получение, преобразование и сохранение нового опыта (знаний умений, способов действий, впечатлений, предпочтений). Рассматривая обучение как самостоятельную направленную деятельность индивида, Г. Костюк, определяет подход к мотивации как к субъектным, внутренне пережитым движущим силам данного вида активности [5, с. 528].

С психологической точки зрения, мотивация непрерывная, она не прекращается, она сложна и нестабильна и является почти универсальной характеристикой практически любого организма [6, с. 50]. Отдельными важными проблемами психологической теории и педагогической практики есть изучение и формирование мотивации обучения, которая имеет общие и специфические закономерности в зависимости от возрастных особенностей обучающихся, индивидуально типологических свойств и социальной ситуации развития личности [5, с. 528].

Деятельность человека побуждается многими мотивами, она всегда мотивирована. Один из мотивов доминирует, остальные видоизменяются в процессе деятельности. Различные сочетания мотивов придают индивидуальность характеру мотивации и деятельности [7, с. 462].

Мотив – субъективная причина (осознанная или не-

осознанная) того или иного поведения, действий человека – психическое явление, которое непосредственно побуждает человека к выбору того или другого способа действий. Мотивация может быть направлена на определенный объект, эмоции, установки, идеалы, элементы мировосприятия [8, с. 137].

Т. Усатая [9] выделяет три уровня развития мотивации согласно уровням художественно-проектной деятельности студентов: высокий уровень – ярко выраженный интерес к художественно-проектной деятельности, наличие мотивов совершенствования владения методами художественно-проектной деятельности, постановка целей собственной деятельности в зависимости от проектной ситуации, положительные эмоции.

Средний уровень – неустойчивый интерес к результатам обучения, наличие или отсутствие мотивов в зависимости от ситуации, понимание целей, поставленных преподавателем, неустойчивые положительные эмоции.

Низкий уровень – неустойчивый интерес к результатам обучения, отсутствие положительных мотивов творческой проектной деятельности, пассивность в обучении. [9, с. 68].

В контексте нашего исследования важно подчеркнуть, что при подготовке будущих учителей начальных классов к проектно-художественной деятельности учеников следует учитывать особенности их педагогической деятельности – многопредметность. Учитель начальных классов должен владеть не только элементарными знаниями и умениями проектно-художественной деятельности, методикой организации эффективного руководства данной деятельностью младшими школьниками, но и основательными знаниями и методиками других образовательных предметов начальной школы.

Развитие мотивации к проектно-художественной деятельности будущих учителей начальных классов, на наш взгляд, зависит от организации учебно-воспитательного процесса, что обусловлено содержанием, непрерывностью и систематичностью его влияния на студентов. Это предполагает использование эффективных методов и технологий активного обучения, осуществления педагогического руководства, происходит путем планирования организации и контроля за процессом подготовки студентов к проектно-художественной деятельности младших школьников; создание творческой среды, способствующей свободному проявлению потенциальных возможностей каждого студента. Поэтому при мотивации будущих учителей начальных классов к проектно-художественной деятельности необходимо учитывать предварительную психолого-педагогическую подготовку (полученную на начальных курсах обучения) и практический опыт проектно-художественной деятельности студентов, возможность выбора дифференцированных заданий, индивидуального темпа и средств обучения.

Мотивация готовности будущих учителей начальных классов к проектно-художественной деятельности учеников проявляется в отношении их к данному виду деятельности как средству познания и развития творческого мышления, способствующей генерировать новые идеи и применять их на практике. Сюда же включаем стремление к совершенствованию собственного стиля педагогической деятельности, анализу и внедрению в практику инновационных методических и практических материалов, развитие личных дизайнерских умений.

Таким образом, мы определили три уровня мотивации будущих учителей начальной школы к проектно-художественной деятельности учеников.

Высокий уровень – характеризуется глубоким осознанием мотивов формирования у учеников младших классов целостных проектно-художественных знаний и умений; активностью и заинтересованностью студентов к изучению различных художественных техник; нестандартное решение дизайнерских заданий, овладение теорией и практикой организации проектно-художественной деятельности в учебном процессе начальной школы

с учетом индивидуально возрастных особенностей учеников.

Средний уровень – присущий студентам, для которых характерен интерес к организации и руководству проектно-художественной деятельности учеников младших классов; умение применять проектно-художественные знания и умения на практике.

Низкий уровень – свойственный студентам со слабым представлением о развитии проектно-художественной деятельности в образовательных аспектах начальной школы; репродуктивным воспроизведением образцов готовых изделий, аморфным отношением к новым методикам и технология организации проектно-художественной деятельности учеников.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем процесс подготовки будущих учителей начальных классов к проектно-художественной деятельности учеников как педагогический процесс, эффективность которого зависит от ряда условий и их реализации. Позитивная мотивация готовности к проектно-художественной деятельности невозможна без благоприятных педагогических условий для раскрытия и реализации творческих способностей будущих учителей начальной школы.

Рассматривая закономерности педагогического процесса, Ю. Бабанский [10] отмечает, что эффективность педагогического процесса зависит от условий, в которых он протекает. В. Андреев под педагогическими условиями понимает не обстоятельства, а результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм для достижения целей» [11, с. 32].

Педагогические условия подготовки будущих учителей начальных классов, мы рассматриваем как среду, в которой в тесном взаимодействии представлена совокупность экономическо-социальных предпосылок, психологических и новейших педагогических методик и технологий, обеспечивающая возможность преподавателю организовать активную проектно-художественную деятельность студентов, направленную на подготовку их к организации данного вида деятельности с младшими школьниками.

Так как проектно-художественная деятельность относится к творческой, и непосредственно связана с различными видами изобразительного искусства – подход к мотивации такого вида деятельности должен учитывать это. Нельзя не согласиться с Б. Неменским, что «преподавать искусство нужно по-иному, чем физику или черчение. Это предмет, где чувства, эмоции играют роль гораздо более значимую – фактически не меньшую, чем логическое мышление» [12, с. 110].

Поэтому одним из условий позитивной мотивации будущего учителя младших классов к проектно-художественной деятельности является создания позитивной психологической обстановки в студенческом коллективе, способствующей продуцированию оригинальных дизайнерских идей и дальнейшее их воплощение в материале.

Для развития творческих способностей студентов В. Андреев формулирует принцип диалектического единства и оптимального взаимодействия на осознаваемые (логические) и неосознаваемые (интуитивные) процедуры учебно-творческой деятельности. Правила реализации этого принципа находят отражение в процессе: педагогического руководства учебно-творческой деятельностью, которую необходимо периодически стимулировать и влиять как на сознательные, так и бессознательные процедуры психической деятельности студентов; стимулирования интуиции с использованием эвристических указаний, приемов аутотренинга и релаксации, функциональной музыки и т.д.; стимулирования логических процедур деятельности студентов с ориентацией на использование логических приемов анализа, сравнения, обобщения, классификации, описания, определения, объяснения, доказательства и т.п. [13, с. 125]

Развитие художественно-проектной деятельности студентов – процесс преобразования, изменения существующего субъективного опыта деятельности и мотивации студента в ходе целенаправленного обучения художественно-проектной деятельности [9, с. 12].

Благоприятным условием мотивации проектно-художественной деятельности будущих учителей начальных классов есть чувство радости, состояние успеха от созданного собственными руками гармоничного и красивого изделия. Мы разделяем мнение А. Белкина, который рассматривает ситуацию успеха как целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом [14, с. 31]. По мнению ученого, «успех – это переживание состояния радости, удовлетворение оттого, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами, либо превзошел их. На базе этого состояния формируются новые, более сильные мотивы деятельности, меняются уровни самооценки, самоуважения» [Там же, с.28].

Для устойчивой мотивации необходимо иметь адекватное представление о художественно-проектной деятельности. Сила мотива и эффективность деятельности зависят также от того, насколько ясно осознается человеком цель, смысл деятельности. Неопределенность будущего снижает мотивацию деятельности и целеустремленность. Реальность достижения цели создает для личности перспективу, что придает мотивам особенно сильный побудительный характер. Перспектива деятельности должна быть непрерывной с постоянно возрастающими по трудности частными целями, поэтому целесообразно ставить перед студентами не только отдаленные, но и близкие цели, необходимо сделать учебную проектную деятельность актуальной на всех этапах ее осуществления [9, с. 69].

Следовательно, процесс мотивации проектно-художественной деятельности будущих учителей начальной школы предусматривает наличие индивидуальных подходов преподавателя к использованию инновационных методов и технологий обучения, дифференцированных дизайнерских заданий для каждого студента, направленных на формирование и развитие индивидуальных способностей.

Выводы. Таким образом, позитивная мотивация будущих учителей начальной школы к проектно-художественной деятельности учеников способствует развитию чувства прекрасного, практических умений и навыков творческой деятельности; формированию логического,

нестандартного мышления; расширяет мировоззренческий кругозор. Это дает основание утверждать, что мотивация является важнейшим фактором в подготовке будущих учителей начальных классов к проектно-художественной деятельности учеников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мышинская М. С. Творческое развитие личности студентов вуза на основе индивидуализации дизайн образования // Дис. кан. пед. наук: 13.00.08. Магнитогорск, 2010. 177 с.
2. Конышева Н. М. Методика трудового обучения младших школьников: Основы дизайнообразования: Учеб. пособие для студ. сред. пед. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 192 с.
3. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные е языки в школе, 2000. № 2, 3. С. 45 - 49.
4. Ожерельева О. В. Дизайнообразование будущих учителей начальных классов в процессе вузовской подготовки // Дис. кан. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2005. 239 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с
6. Маслоу А. Мотивация и личность. 3 –е изд. / пер. с англ. А. Маслоу. СПб.: Питер, 2009. 352 с.
7. Немов Р. С. Психология. В 3-х кн. – 4-е изд. Кн. 1. Общие основы психологии. М.: ГИЦ Владос, 2000. 687 с.
8. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А.В. Семенової. – Одеса: Пальміра, 2006. 272 с
9. Усатая Т. В. Развитие художественно-проектной деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов университета // Дис. кан. пед. наук: 13.00.08. Магнитогорск, 2004. 160 с.
10. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение, 1982. 192 с.
11. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 362 с.
12. Неменский Б. М. Мудрость красоты: О проблемах эстет. воспитания. Кн. для учителя. М. : Просвещение, 1981. 192 с.
13. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. 288 с.
14. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать. М.: Просвещение, 1991. 169 с.

ROLE OF MOTIVATION IN PREPARING TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL TO PROJECT ART STUDENT PERFORMANCE

© 2014

V.I. Movchan, lecturer of the chair «Preschool and primary education».
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy, Cherkassy (Ukraine)

Annotation: The article is devoted to the role of motivation in the professional training of primary school teachers to design and artistic activity of pupils. Define the levels of development of motivation of future primary school teachers to design and artistic activity of pupils.

Keywords: motivation, motive, design and artistic activity, elementary school teacher.

О ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ
У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

© 2014

А.С. Москаленко, аспирант

Н.М. Семчук, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры зоологии и аквакультуры
Астраханский государственный университет, Астрахань (Россия)

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования компетенций командной работы у студентов колледжа. На основе проведенного исследования авторы уточняют понятие компетенции командной работы, умения, входящие в ее состав, определяют наиболее эффективные методы и способы организации командной деятельности студентов колледжа при изучении биологических и экологических дисциплин.

Ключевые слова: активные методы, групповая работа, дискуссия, мозговой штурм, метод командных достижений, метод командного исследования, лидерство, компетенции командной работы.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что «среднее профессиональное образование направлено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека и имеет целью подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов ... в соответствии с потребностями общества и государства» [1, с. 102].

Социально-экономические преобразования, происходящие сегодня в различных сферах российского общества, обуславливают реформирование рынка труда, затрагивая широкий спектр социально-профессиональных вопросов, связанных с решением проблем адаптации выпускников к современным условиям профессиональной деятельности. От выпускников учебных заведений сегодня требуется новое профессиональное мышление, высокая мобильность, компетентность, толерантность, ориентация на внутригрупповую деятельность и командную деятельность.

Наше исследование направлено на научное обоснование и разработку методики формирования компетенций командной работы у студентов ССУЗ при изучении биологических и экологических дисциплин.

Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в профессиональных образовательных учреждениях доказало необходимость реализации компетентностного подхода и стало основой изменения результата подготовки специалиста. Новые образовательные результаты – это сформированные у выпускников общекультурные и профессиональные компетенции, предусмотренные ФГОСами, в соответствии со специальностью (профессией). Под компетенцией в ФГОСах понимается способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной области [2]. В требованиях к результатам освоения образовательной программы среднего профессионального образования среди общекультурных компетенций указано на то, что выпускник должен быть способен работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами.

Проведенный нами теоретический анализ показал, что компетенция рассматривается многими исследователями (Волович Л.А. [3], Зимней И.А. [4], Хуторским А.В. [5] и др.) как свойство личности, важное для эффективного выполнения профессиональной деятельности. Педагогами предложено много классификаций компетенций, но практически во всех классификациях выделяются как отдельный вид коммуникативные компетенции, обеспечивающие межличностное общение.

Многими авторами (Геллерт М. [6], Жуков Ю.М. [7], Брэдфорд Д. [8], Календжян С.О. [9], Файбушевич С.И. [10] и др.) компетенции командной работы выделяются как особый вид компетенций, требующий особого подхода и специфических технологий и методик развития. Исследователи подчеркивают роль компетенций командной работе в формировании и личностных, и профессиональных качеств.

Наиболее часто авторами отмечаются следующие элементы компетенций командной работы: терпимость к точкам зрения других, способность к компромиссу; активно поддерживает конструктивные идеи других участников, даже если они противоречат его интересам; вносит существенный вклад в обсуждение проблем и выработку группового решения; запрашивает мнение коллег и необходимую информацию для решения совместных задач; своевременно и полно предоставляет информацию коллегам; при решении совместных задач согласовывает и координирует свою работу с коллегами; в случае необходимости помогает коллегам с выполнением поставленных перед ними задач.

Особое внимание развитию межличностных компетенций у студентов уделяет и проект «Всемирная инициатива CDIO», объединяющий ведущие инженерные школы и технические университеты США, Канады, Европы, Соединенного Королевства, Африки, Азии и Новой Зеландии (более 40 университетов в 20 странах мира) с 2002 года, предлагающий новое видение развития современного инженерного образования в контексте CDIO (Conceive – Design – Implement – Operate, т.е. Задумка – Проект – Реализация – Эксплуатация) [11].

Согласно стандартам «Всемирной инициативы CDIO», межличностные компетенции характеризуют способность выпускника работать в одиночку и в коллективе, его способность быть лидером и эффективно общаться внутри команды. Авторы стандартов выделяют следующие межличностные навыки и умения, лежащие в основе компетенции работы и общения в коллективе: формирование эффективного коллектива, работа в коллективе, рост и развитие коллектива, лидерство, техника формирования коллектива, стратегия коммуникации, структура коммуникации, письменная коммуникация, электронная коммуникация, графическая коммуникация, устная презентация и межличностная коммуникация [11, с. 18].

На основе проведенного анализа компетенцию командной работы определяем, как способность распознать свою командную роль и роли других членов группы, умение определить эффективный состав группы, учитывая особенности (в том числе культурные) участников группы, способность эффективно распознавать ситуации группового взаимодействия и эффективно налаживать коммуникацию и брать на себя ответственность за результат группы.

Нами были выделены следующие результаты обучения, на формирование которых направлена разрабатываемая нами методика формирования компетенции командной работы:

- способность эффективно работать в различных по составу проектных командах;
- способность грамотно выстраивать коммуникацию с партнёрами по общению, принадлежащим к разным культурным и социальным группам, а также находящимся на разных ступенях социальной иерархии;
- способность брать на себя ответственность за результат команды; активно реализовывать заданную ко-

мандную роль, участвовать в разрешении внутрigrупповых конфликтов.

Формирование компетенций командной работы возможно только при включении в образовательный процесс активных и интерактивных методов обучения (Дьяченко В.К. [12], Селевко Г.К. [13], Семчук Н.М. [14], Чуйкова Л.Ю. [15] и др.), среди которых авторы особо выделяют командные и групповые методы обучения.

Основным достоинством командных методов является возможность одновременного получения знаний от нескольких обучающихся, взаимодействие которых вносит в этот процесс элемент принципиальной новизны: индивидуальное или персональное знание, разные взгляды и позиции, которые существенно обогащают общее поле знаний и способствуют формированию компетенций студентов.

Активные групповые методы обычно используются как дополнительные методы на стадии извлечения знаний, сами по себе они не могут служить источником более или менее полного знания. Их применяют как дополнение к традиционным индивидуальным методам (наблюдения, интервью и т.д.) для активизации мышления и поведения обучающихся.

Проведенный анализ позволил нам выделить наиболее эффективные методы и технологии обучения, которые мы использовали при проведении поискового этапа педагогического эксперимента. Опишем некоторые из них.

Наиболее известен и широко применяется в настоящее время метод «мозговой атаки». Будучи единым мозгом, группа старается штурмом преодолеть трудность, которая мешает решить рассматриваемую проблему. Как отмечает А.И. Кравченко, этот метод появился еще в XVI—XVII веках — во время расцвета смелых морских путешествий [16, с. 123]. Для успешного применения этого метода необходимо выполнить ряд условий: в заседании должны принимать участие от 7 до 12 человек; оптимальная продолжительность заседания - от 15 до 30 мин.; количество предложений важнее, чем их качество; нет никаких авторских прав на идеи; любой участник может перенять и развить идеи другого; критика в любом виде запрещена; логика, опыт, аргументы «против» только мешают; иерархический уровень участников не должен слишком отличаться, иначе могут возникнуть психологические барьеры, мешающие коммуникации и построению ассоциаций. Можно выделить шесть основных этапов проведения мозговой атаки: подготовительный, постановки проблемы, генерации идей, систематизации идей, критики идей, разработки альтернатив.

Мы использовали данный метод при изучении студентами специальности 111401 «Ихтиология и рыбководство» дисциплины «Экологические основы природопользования». При рассмотрении темы «Загрязнение окружающей среды» перед студентами была поставлена творческая задача – после обсуждения в группах предложить пути и способы утилизации бытовых и промышленных отходов в нашем регионе.

Дьяченко В.К. рекомендует для формирования компетенции командной работы можно использовать метод обучения в командных достижениях [12].

Схема реализации этого метода может быть представлена следующим образом: лекция - групповая работа с текстом - индивидуальная самостоятельная работа. Главная особенность данного метода заключается в системе оценки индивидуальных работ. Оценка осуществляется по прогрессивно-сравнительному признаку: обучающийся может пополнить копилку команды только в том случае, если его оценка за данную работу выше средней его оценки за предыдущие работы. Команда, набравшая по итогам изучения темы наибольшее количество баллов, считается победившей: она заслуживает поощрения и внесения на специальную доску победителей [12, с. 89].

При изучении дисциплины «Экологические основы

природопользования» студентами специальности 111402 «Обработка водных биоресурсов» указанный выше метод практиковался при изучении темы «Экологические кризисы и катастрофы». Сначала читалась лекция, потом студенты получали учебники и работали с текстом, а затем работали над проблемой - прогнозирование последствий антропогенного воздействия на окружающую среду рыбопромышленными предприятиями.

Интересным методом для нашего исследования является метод учебного турнира. Основная характеристика этого метода заключается в том, что после изучения нового материала в турнирном поединке встречаются учащиеся из разных команд с одинаковым уровнем учебных достижений. Такой учебный турнир мы проводим при изучении темы «Природные ресурсы и их классификация».

Метод командной поддержки индивидуального обучения, описанный Селевко Г.К., заключается в предоставлении малым группам возможности продвигаться по учебной программе в индивидуальном темпе. Учащиеся работают в малых группах над индивидуальными заданиями, в процессе выполнения которых они могут обращаться друг к другу за советом, помощью и консультацией. Учащиеся также могут проверять работы друг у друга, помогать исправлять допущенные ошибки. Педагог, в свою очередь, наблюдает за работой групп, а также поочередно разъясняет новый учебный материал группам, которые закончили работу над индивидуальными заданиями по предыдущему материалу. Индивидуальные задания проверяются специально назначенными педагогам учащимися - «мониторами» из разных групп. Они снабжаются листами-ответами для оперативной проверки индивидуальных работ. В это время учитель имеет возможность индивидуально работать с каждой малой группой. В конце недели подводятся итоги: сколько тем изучила каждая группа и каков суммарный учебный результат группы по индивидуальным заданиям [13, с. 59].

Это один из универсальных методов, который мы применяли при изучении почти всех тем, которые изучаются на уроках новых знаний.

Следующий метод, формирующий компетенции командной работы, это метод группового исследования. Особенность данного метода заключается в том, что команды, сформированные по неформальным признакам, исследуют какой-либо вопрос учебной темы с целью подготовки группового доклада и выступления перед всем классом. Вопросы по теме распределяются между командами так, чтобы в итоге выступлений охватить весь учебный материал новой темы. Внутри команды каждый учащийся исследует свою часть, собирая необходимый материал, предоставляет его в группу, и далее на основе собранных частей формируется общий доклад группы. За подготовленный доклад и выступление каждая команда получает групповую оценку.

Дисциплина «Экологические основы природопользования» изучается студентами специальности 260807 «Технология продукции общественного питания». В данной дисциплине у этой специальности предусмотрена тема «Взаимодействие человека и природы» - именно по этой теме студентам проще подготовить сообщения и выступить с докладами, за которые можно получить групповую оценку.

Метод «кооп-кооп» близок по содержанию к методу группового исследования, поэтому его тоже можно использовать при изучении указанной выше темы, но с одним лишь отличием: каждый член группы не просто сдает материал по своей части в команду, но и выступает перед ней с мини-докладом. После того, как сформирован окончательный доклад команды, спикер группы сначала выступает с ним перед командой, и только потом (с учетом изменений и корректив, внесенных членами группы и учителем) - перед всей группой. Дополнительно к этому учащиеся выполняют индивиду-

альную самостоятельную работу по всей теме. Итоговая оценка группы включает как общий балл за доклад, так и индивидуальные баллы за самостоятельную работу.

В ходе поискового этапа педагогического эксперимента мы выяснили, что практически все студенты (94,5%) отмечают необходимость получения ими умений и навыков работы в команде (рисунок 1).

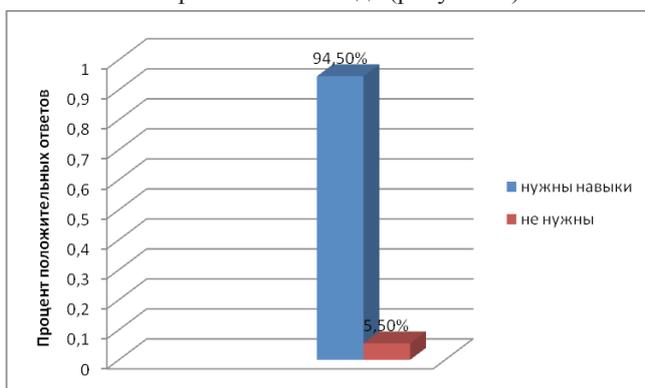


Рисунок 1- Результаты опроса студентов о навыках командной работы

Из методов командного и группового обучения, используемых на занятиях, наиболее высокие оценки (по пятибалльной шкале) студентов получили метод группового исследования (4,5) и метод обучения в командных достижениях (4,1), что показано на рисунке 2.

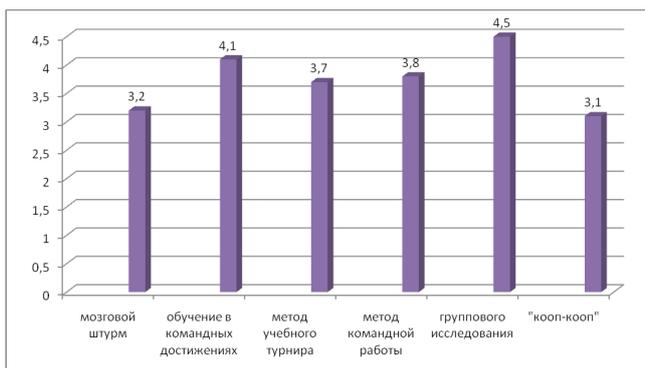


Рисунок 2 - Оценка студентами разных методов командной работы

Таким образом, проведенный нами этап педагогического эксперимента позволил уточнить основные дефиниции проводимого исследования и выбрать наиболее эффективные методы и способы организации командной деятельности студентов колледжа при изучении биологических и экологических дисциплин. Организация эффективной командной работы начинается с организации хорошей команды.

Но не всякая группа людей может называться командой, команда – это небольшое число людей с вза-

имодополняющими умениями, связанных единым замыслом, стремящихся к общим целям и разделяющих ответственность за их достижения. В команде интересы каждого вторичны, каждый член команды должен иметь высокий профессиональный уровень, уметь принимать решения и эффективно взаимодействовать с другими людьми. ФГОСы определяют умение работать командой и формировать команду как основную компетенцию, необходимую современной молодежи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон «Об образовании В Российской Федерации». М.:Ось-89, 2013. 208 с.
2. Волович Л. А. Формирование ключевых профессиональных компетенций студентов в учреждениях среднего профессионального образования в процессе преподавания гуманитарных дисциплин // Казанский педагогический журнал. 2009. № 1. 54 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: КНОРУС, 2004. 269 с.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО // Центр «Эйдос». Доступен по ссылке: <http://www.eidos.ru/news/compet.htm>
6. Геллерт М. Все о командообразовании. Пер. с нем. М.: Вершина, 2006. 198 с.
7. Жуков Ю.М., Журавлев А.В., Павлова Е.Н. Технологии командообразования. М.: Аспект пресс, 2008. 98 с.
8. Брэдфорд Д. Вызов командной работы / Под ред. А. Козна. М.: наука, 2004. 114 с.
9. Календжян С.О. Работа в команде: ключевые факторы успеха // Центр дистанционного обучения. Доступен по ссылке: http://www.elitarium.ru/2010/03/01/rabota_v_komande.html
10. Файбушевич С.И. Как создать эффективную команду. Режим доступа: http://www.iteam.ru/publications/human/section_87/article_3785/
11. Международный семинар по вопросам инноваций и реформированию инженерного образования «Всемирная инициатива CDIO» / Под ред. Н.М. Золотаревой и А.Ю. Умарова. М.: Изд. Дом МИСиС, 2011. 60 с.
12. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. М.: Просвещение, 1991. 89 с.
13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 59 с.
14. Машура Е.А., Семчук Н.М. Организация интерактивного обучения на уроках биологии // Образование и саморазвитие. 2011. № 1 (23). 66-70 с.
15. Чуйкова Л.Ю., Чуйков Ю.С. и др. Изучение регионально значимых экологических проблем в школе на примере курса «Биоразнообразие Каспия» // Биология в школе. 2012. № 3. 52-46 с.
16. Кравченко А. И. История менеджмента. М.: Академический проект, 2005. 208 с.
17. Вершигора Е.Е. Менеджмент. М: ИНФРА-М, 2005. 123 с.

ABOUT THE FORMATION OF COMPETENCES OF TEAMWORK FROM STUDENTS OF COLLEGE

© 2014

A.S. Moscalenko, post-graduate student
N.M. Semchuk, doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the department of zoology and aquaculture
Astrakhan State University, Astrakhan (Russia)

Annotation: The article is devoted to the formation of competences of teamwork from students of college. Based on the study, the authors clarify the concept of teamwork competencies, skills, included in its structure, determine the most effective methods and ways of organizing team activities of college students in the study of biological and environmental sciences.

Keywords: active methods, group work, discussion, brainstorming, team achievements method, the method of the research team, leadership, teamwork competencies.

Аннотация: В статье раскрываются психолого-педагогические аспекты освоения социального опыта младшими школьниками, определяются особенности формирования знаний о социальных явлениях, опыта выполнения способов деятельности, опыта эмоциональных отношений и опыта творческой деятельности у детей младшего школьного возраста в образовательном процессе.

Ключевые слова: социальный опыт, младший школьник, образовательный процесс, социальные знания, опыт выполнения способов деятельности, опыт эмоциональных отношений, опыт творческой деятельности.

Социально-экономические изменения, происходящие в современном обществе, предполагают появление новых взглядов на процесс социального и индивидуального становления личности. В связи с этим принципиальное значение в педагогической науке и практике приобретает поиск оптимальных путей, способствующих эффективной социализации школьников, результатом которой выступает освоенный личностью социальный опыт. Речь идет не столько о способах передачи социального опыта, сколько о подготовке подрастающего поколения к самостоятельной творческой деятельности, жизни в обществе, предоставлении ему свободы для самоопределения, самореализации, самоидентификации, постановке и решению новых задач, которых не было и не могло быть в опыте прошлых поколений.

Вследствие этого актуальной представляется задача изучения проблемы освоения социального опыта не только с точки зрения процессуального аспекта, но и с позиции учета возрастных и личностных особенностей субъекта социализации.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что данная проблема вызывает интерес исследователей в различных областях научного знания. Наиболее близко подойти к сущностной характеристике категории социального опыта позволяют исследования отечественных ученых 80-х гг. XX века (Г.Н. Волков, А.Б. Панькин, Т.Н. Петрова, А.И. Раев, А.А. Сидоров, Э.И. Сокольников, К.А. Строков, Я.И. Ханбиков, З.Б. Цаллагова, В.К. Шаповалов и др.).

На основе анализа психолого-педагогической литературы социальный опыт можно определить как «результат познавательной и практической деятельности, выражающийся в совокупности знаний о социальных явлениях, социальных умений и навыков поведения, единстве позитивного отношения к действительности и способности выразить это отношение в практике повседневной жизни, активно участвовать в преобразовательной социальной деятельности» [1, с. 41].

Обращаясь к характеристике понятия «освоение социального опыта», необходимо отметить, что существует множество подходов к определению сущности данной категории. По мнению ученых (О.А. Зорова, Б.П. Битинас, А.В. Петровский, В.В. Давыдов и др.), освоение рассматривается как процесс реализации личностно исторически сформированных, выработанных способностей, форм поведения, знаний, умений, навыков, их преобразования (процесс) в качестве личностной деятельности.

Под *освоением социального опыта младшими школьниками* понимается восприятие, накопление, обогащение, осмысление, принятие в педагогически созданных условиях знаний о социальных явлениях, социальных умений и навыков, опыта эмоциональных отношений, опыта творческой деятельности.

Младший школьный возраст рассматривается в психолого-педагогической теории как важнейший возрастной этап в освоении социального опыта и становлении предпосылок дальнейшего социального развития. В исследованиях (Н.Ф. Голованова, Е.П.

Попова, Э.Ш. Камалдинова, Р.А. Литвак, Т.Г. Пташко Л.И. Божович, И.В. Дубровиной, Я.Л. Коломинского, А.А. Люблинской, М.В. Матюхиной, Е.А. Панько, Д.Б. Эльконина и др.) отмечается, что именно на этом этапе развития происходит переход от преимущественно стихийного накопления элементарного опыта к относительно контролируемой социализации, к усвоению научных понятий, формированию единой системы представлений, знаний, умений, навыков, опыта общения.

Большое значение в организации освоения социального опыта младшими школьниками принадлежит образовательному процессу. В современной науке под образовательным процессом понимают:

– специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение образовательных задач [2, с. 73];

– взаимодействие, которое предполагает взаимное изменение преподавателя и учащихся, убеждает в необходимости рассмотрения изменения взаимодействующих сторон и самого процесса взаимодействия [3, с. 34];

– специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, учащихся между собой, направленное на решение образовательных, воспитательных и развивающих задач [4, с. 28].

На основе анализа материалов можно определить данную категорию как специально организованное взаимодействие старшего и младшего поколений, целью которого является передача старшими и освоение младшими социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе.

Для более глубокого изучения вопроса о процессе освоения социального опыта младшими школьниками в условиях образовательного процесса нам необходимо обратиться к рассмотрению особенностей психики и охарактеризовать изменения, происходящие в интересующих нас сферах социальной жизни детей данной возрастной группы.

Приход в школу позволяет ребенку выйти за пределы своего детского периода жизни, занять новую жизненную позицию и перейти к выполнению общественно значимой деятельности, которая представляет богатый материал для удовлетворения познавательных интересов ребенка. Эти интересы выступают как психологические предпосылки возникновения у ребенка потребности в усвоении знаний о социальных явлениях.

С первых дней пребывания в школе ребенок должен выполнять много новых для него требований, которыми регулируются и направляются все стороны его поведения и способы деятельности. Это требует и предполагает определенную степень развития целенаправленного поведения, сознательно подчинять одно действие другому. Каждый школьный день ставит учащегося в условия новых отношений, дает толчок развитию детской активности, школьник на каждом шагу сталкивается с тем, что одни его действия и способы их осуществления поддерживаются, поощряются, другие запрещаются, вызывают осуждение. Повторяемость этих оценок приводит к тому, что у ребенка вырабатывается определенная линия поведения. Он сам уже начинает стремиться к одним

действиям, воздерживаться от других.

Семилетний ребенок становится более тактичным, начинает считаться с чувствами и интересами других людей. Это происходит в то время, когда ребенку становится доступным осознание себя как субъекта в системе человеческих отношений, субъекта, занимающего определенное место в жизни. У него появляется сознание, точнее, переживание себя как существа социального.

Поступая в школу, ребенок впервые непосредственно сталкивается с более широкой социальной действительностью, организация которой принципиально отличается от семейной, и по преобладающей деятельности, и по формам общения. Для ребенка впервые приобретают значимость далекие социальные отношения, т. е. отношения с незнакомым взрослым человеком, не сводимые к непосредственно-личностным связям. В подобных отношениях раскрываются те качества ребенка, которые наиболее значимы в социальном плане.

В возрасте с 6 до 10 лет у детей в образовательном процессе расширяется понимание социальных связей, вырабатывается умение оценивать поведение других детей и взрослых.

Расширяется круг общения ребенка, в классе складывается коллектив, в котором уже есть своя «система отношений», распределены роли и обязанности, вырабатываются определенные требования к поведению его членов, имеется развернутая система общественных оценок. Но вместе с тем доверчивость и открытость младших школьников по отношению к взрослому еще очень велика. Одно из основных противоречий формирования личности ребенка на этом этапе как раз в том и состоит, что, с одной стороны, растет его способность управлять собственным поведением, а с другой стороны, он достаточно безоговорочно, с полной готовностью стремится следовать за образцами, даваемыми взрослыми.

Как считает Д.И. Фельдштейн [5], к 9 годам появляются изменения, связанные с переходом растущего человека на новый уровень социального развития, фиксируемый в позиции «Я и общество». В третьем-четвертом классе взрослый начинает занимать в жизни детей уже новое место: с возрастом дети становятся все более самостоятельными и менее зависимыми от помощи взрослых. Ребенок пытается выйти за рамки детского образа жизни, занять важное и общественно оцениваемое место в новых связях, новых отношениях. На этом рубеже он не только осознает себя как субъект, но испытывает потребность реализовывать себя как субъект, приобщаясь к социальному миру не просто на уровне понимания, но и преобразования.

Возрастной период от 6 до 9 лет связан с освоением ребенком той деятельности, в которой он выходит за пределы игры, осознавая свое место в системе общественных отношений. В этот период у детей развиваются мотивы собственного роста, совершенствования, индивидуальные успехи приобретают социальный смысл. На смену узко учебным приходят широко познавательные интересы, которые становятся действенными мотивами деятельности младшего школьника. У детей младшего школьного возраста развиваются начала творческого отношения к действительности, происходит формирование произвольности психических процессов, внутреннего плана действий, рефлексии собственного поведения, что обеспечивает к 9 годам развитие потребности ребенка в получении признания других людей, требуя разрывания системы взаимоотношений с ними, новой социально признаваемой деятельности.

Таким образом, возможности педагогического влияния на процесс освоения социального опыта в младшем школьном возрасте определяются следующими возрастными характеристиками: 1) возникновение теоретичности как нового качества социальных знаний; 2) развитие продуктивных приемов и навыков учебной работы, «умения учиться»; 3) появление элементов самоконтроля, самореализации и саморегуляции; 4) возникновение

новых социальных отношений, установление дружеских контактов, интенсивное развитие ценностных ориентаций; 5) освоение навыков творческой деятельности (перенос знаний и умений в новую ситуацию, видение новых проблем в стандартных условиях, видение новых функций знакомого объекта).

Представленные возрастные особенности детей младшего школьного возраста определяют особенности становления каждого из компонентов социального опыта (социальных знаний, способов деятельности (умений, навыков), опыта эмоциональных отношений, опыта творческой деятельности).

С возрастом у младших школьников повышается уровень осознания основных социальных представлений, понятий, знаний; увеличивается количество употребляемых в речи социальных понятий; изменяется содержательная сторона знаний о социальных явлениях за счет увеличения признаков и категорий, включаемых в активную лексику и в результате уточнения уже имеющихся сведений; у младших школьников в период обучения происходит формирование набора элементарных социальных ценностей, составляющие которой, в основном носят личностно-нравственный характер. При этом новообразования не выстраиваются в единую систему, оставаясь разрозненными составляющими социальной сферы личности.

Опыт выполнения способов деятельности есть совокупность социальных умений и социальных навыков, с помощью которых достигается весомый практический результат. Показателями сформированности социальных умений и навыков служат: «демонстрация школьником в воспитательной ситуации умения оценивать поступок с трех позиций: эмоциональной, действенной, знаниевой; изменение характера отношений к себе и к другим людям на основах социально одобряемых культурных норм; закрепление в привычке создания вокруг себя атмосферы доброжелательности, взаимоуважения, встречного участия» [6, с. 34].

В младшем школьном возрасте еще нет подлинной социально-нравственной саморегуляции выполнения способов деятельности и поведения. Она строится с ориентацией на взрослого как носителя нормы, ее психологические механизмы ситуационны, а следовательно, ребенок не выступает как субъект социально-нравственного действия.

У детей младшего школьного возраста происходят значительные изменения в опыте эмоциональных отношений: 1) расширяется круг отношений, их качественные характеристики изменяются, 2) простой эмоциональный отклик на действие, свойственный первоклассникам, к третьему классу становится осознанной оценкой и устойчивым эмоциональным отношением; 3) реакция по образцу переходит в ряд собственных эмоционально окрашенных поведенческих реакций. При этом не достигается высокий уровень освоенности опыта эмоциональных отношений, так как эмоции разрознены и с трудом выстраиваются в систему.

Необходимо отметить, что новое в контексте социального опыта возникает у ребенка тогда, когда требуется не автоматическое пользование известными предметами или правилами, а необходимо их по-иному приспособить к возникшей ситуации. Важно, что результат творчества самим ребенком переживается как открытие, тем самым обогащается и формируется его *опыт творческой деятельности*.

Таким образом, особенности освоения социального опыта младшими школьниками в образовательном процессе носят противоречивый характер: 1) при несформированности единой системы социальных знаний развивается социальная сфера личности младшего школьника (основное обогащение происходит за счет появления новых социальных представлений, освоения элементарных социально-нравственных понятий); 2) увеличивается стремление к социально-нравственной самореализа-

ции и совершению социально значимых поступков, но при отсутствии возможности реализации этих желаний, так как ребенок не видит реального пути их осуществления; 3) расширяется круг эмоционально окрашенных социальных отношений ребенка с окружающими без достижения высокого уровня освоения опыта эмоциональных отношений, так как эмоции младшего школьника разрознены и с трудом выстраиваются в систему; 4) обогащается творческий потенциал при несформированности навыков самостоятельной творческой деятельности, в связи с чем стремление к творчеству не всегда реализуется полноценно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Неясова И. А. Социальный опыт как педагогическая категория // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 4 (8). С. 41-44.
2. Новиков Л. И. Дифференцированный подход к учащимся в процессе обучения // Начальная школа. 2002. № 7. С. 73-74.

3. Матвеева Л. А. Познание, общение и труд в учебной деятельности младшего школьника // Умственное и нравственное развитие младшего школьника в условиях непрерывного образования. СПб.: Образование. 1995. С. 24-35.

4. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена. 1994. 223 с.

5. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве – времени детства. М.: Флинт. 1997. 160 с.

6. Бобкова О. В. Общекультурное развитие школьников как педагогическая проблема // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 5. С. 33-37.

Работа издается при финансовой поддержке Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2014 год. Проект «Теоретико-методические основы разработки модели вуза как базового центра педагогического образования».

PSYCHOLOGO-PEDAGOGICAL ASPEKTS OF SOCIAL EXPERIENCE'S ADOPTION BY THE CHILDREN OF JUNIOR SCHOOL IN EDUCATIONAL PROCESS

© 2014

*I.A. Neyasova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute Named After M.E. Evseviev, Saransk (Russia)*

Annotation: The article describes psychologo-pedagogical aspects of social experience's adoption by the children of junior school, identifies formation peculiarities of the knowledge about social phenomena, experience of carrying techniques of work, experience of emotional relations and experience of creative activity among the children of primary school age in the educational process.

Keywords: social experience, schoolchild, educational process, social knowledge, experience of carrying techniques of work, experience of emotional relations, experience of creative activity.

УДК 372.3/4

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

© 2014

*А.А. Ошкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Дошкольная педагогика и психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

Аннотация: В статье рассматривается теоретический подход к формированию здорового образа жизни у детей с нарушением зрения, представлена модель данного процесса, раскрывается содержание каждого компонента модели и условия развивающей предметно-пространственной среды.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, дошкольник, дети с нарушением зрения, дошкольное, образовательное учреждения, содержание и методика формирования здорового образа жизни.

В современных условиях возрастает социальная и педагогическая значимость сохранения и укрепления здоровья ребенка в процессе образовательной деятельности. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования определено содержание образовательной области «Физическое развитие»: становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами. Внедрение данного документа предполагает организацию и осуществление процесса по формированию здорового образа жизни у детей в условиях дошкольного образовательного учреждения.

В дошкольном образовании разработаны отдельные аспекты процесса формирования здорового образа жизни у детей дошкольного возраста (В.А. Деркунская, Л.Г. Касьянова, И.М. Новикова, А.А. Ошкина, С.Е. Шукшина), и отдельные аспекты формирования здорового образа жизни у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): формирование представлений о здоровом образе жизни у старших дошкольников с задержкой психического развития (И.М. Новикова)[1], моделирование педагогической системы формирования здорового образа жизни у детей с ограниченными возможностями здоровья (Т.В. Климова) [2].

С каждым годом возрастает количество детей с на-

рушением зрения. Кроме того, с каждым годом растет количество детей, входящих в группу риска по зрению, то есть детей, у которых при появлении даже незначительных неблагоприятных факторов могут возникнуть проблемы со зрением. Наличие широкой распространенности зрительных нарушений среди детского контингента обуславливает необходимость особой организации процесса формирования здорового образа жизни у детей с данными нарушениями здоровья. Прежде всего, в условиях тенденции к инклюзии детей с ОВЗ в группы общеразвивающей и комбинированной направленности. В связи с этим, является актуальным определение содержания, форм, методов и приемов, условий формирования здорового образа жизни у детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение зрения), учитывая специфику дефекта.

При формировании ЗОЖ у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения мы опирались на модель формирования основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста [3].

Согласно этой модели мы определили целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты [4].

Цель: формирование здорового образа жизни у детей 6-7 лет с ОВЗ (нарушение зрения).

Задачи:

1. Расширение и обогащение знаний и представлений о ЗОЖ и способах его ведения с учетом возможностей здоровья.

2. Развитие эмоционально-положительного отношения к ЗОЖ с учетом возможностей здоровья.

3. Формирование умения отражать адекватно собственным возможностям здоровья имеющиеся знания в деятельности и умение опираться на них в поведении.

Содержательный компонент представлен знаниями и представлениями об основных элементах здорового образа жизни и об их влиянии на здоровье человека (когнитивный компонент), эмоциональным отношением к ведению здорового образа жизни (эмоционально-оценочный компонент) и умениями, навыками и привычками вести здоровый образ жизни (поведенческий компонент). Содержание компонентов остается тем же, как и для детей старшего дошкольного возраста и лишь расширяется за счет отражения специфики нарушения здоровья ребенка, а именно:

- обогащается представлениями о глазах как органе зрения, о правилах охраны зрения, об очках как средстве коррекции зрения, о способах ухода за очками, о своих собственных возможностях;

- развития положительного отношения к людям, имеющим нарушения зрения, адекватное отношение к своему диагнозу;

- создания условий для применения полученных знаний в поведении с учетом индивидуальных возможностей.

В содержание дополнительно к семи основным темам по формированию здорового образа жизни («Культурно-гигиенические мероприятия», «Закаливание», «Рациональное питание», «Медицинская активность», «Психоэмоциональная регуляция», «Режим дня», «Двигательная деятельность») прибавляются темы «Охрана зрения», «Очки и уход за ними», каждая из которых состоит из тематических разделов. Содержание выделенных тем реализуется в процессе разных видах детской деятельности: игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, восприятия художественной литературы, продуктивной, музыкальной и двигательной.

Первоначально необходимо у детей сформировать представления о том, что они могут узнать об окружающем мире с помощью глаз. В различных видах деятельности детям даются знания о глазах как об органе зрения, с помощью которого можно узнать о любом предмете и явлении (возможность увидеть цвет, форму, величину предмета, его строение, и т.д.). Реализация данного содержания осуществляется в процессе игровой деятельности, а именно в дидактических играх «Что увидел глаз», «Что умеют наши глаза?», в ходе бесед на тему: «Что умеют наши глаза», «Глаза умеют многое», «Глаз и его помощники» и др. Уточняется, что зрение дает информацию о внешнем облике друг друга: цвете глаз и волос, форме носа, о чистоте одежды. С помощью него можно догадаться какое у человека настроение: веселое, грустное, задумчивое. Для этого предлагаются такие игры и упражнения: «Узнай настроение», «Глаза зеркало души», беседы из цикла «Путешествие с солнечным лучиком».

Вместе с тем, дети понимают, как использовать зрение для контроля за действиями с игрушками, предметами, во время осуществления различных элементарных операций по самообслуживанию, при проведении гигиенических процедур, сборе на прогулку, в сюжетно-ролевых играх и т.д.

В результате целенаправленной, систематической работы дети осознают, что глаз – важный орган, который помогает многое узнать об окружающем мире.

Для воспитания у детей осознанного отношения к зрительному диагнозу необходимо формировать у них представления о своих собственных возможностях, что

является важнейшей задачей. Уже в дошкольном возрасте ребенок должен понять, насколько нарушено его зрение, почему ему нужно носить очки, окклюдор, заниматься на офтальмологических аппаратах. С этой целью целесообразно организовать игры и упражнения: «Узнай, чьи глаза?», «Близко – далеко», «Что я увидел?», «С какого расстояния я вижу», «Определи, где находится предмет», «Найди предметы красного (зеленого, синего и др.) цвета», «Возьми, что ближе (дальше от) к тебе».

Следует знакомить детей с правилами охраны зрения. Будет эффективным проведение бесед на темы: «Что не любят наши глаза», «Что вредно для зрения!», «Если глазки плохо видят», «Чем можно заниматься, когда закапаны глаза», а также дидактические игры: «Потрудились – отдохнули», «Что вредит моему зрению?», «Что опасно для глаз», «Что для глаза хорошо, что для глаза плохо». Быстро осваивая эти правила, в результате постоянных упражнений, дети начинают следовать им самостоятельно, без напоминания и контроля взрослых.

Формированию осознанного отношения к своему диагнозу, собственным зрительным возможностям способствует опытно-экспериментальная деятельность, проводимая совместно со взрослым. Реализуется ряд опытов: «Всегда ли мы видим», «Что я вижу одним глазом», «Как разные органы чувств помогают друг другу», «Что мне помогает лучше видеть», «Очки и оптические средства коррекции» и др. В результате у ребенка формируется понимание значимости зрения в жизни людей, применения его для познания окружающего мира. Большое внимание следует уделять теме «Правила ухода за очками». В данном разделе необходимо объяснять значимость содержания очков в чистоте: это помогает лучше видеть окружающий мир, его предметы и объекты; следить за их сохранностью: аккуратно, бережно с ними обращаться, не ломать. Для этого детей знакомят со способами хранения и приемами ухода за очками.

Результативность такой работы рассматривается по следующим критериям и показателям:

1. Когнитивный критерий: имеет представления о строении глаза, возможностях зрения человека, своих собственных зрительных возможностях, об очках и их значимости в жизни людей, о способах ухода за очками.

2. Эмоционально-отношенческий критерий: положительно относится к выполнению правил охраны зрения, проявляет желание обратиться за помощью к сверстнику или взрослому, бережно относится к очкам, адекватно относится к ношению очков; умеет оценивать поведение других людей с учетом охраны зрения.

3. Поведенческий критерий: умеет выполнять правила охраны зрения; самостоятельно ухаживает за очками, хранит очки в определенном месте (в очечнике, в кармане, платочке); умеет обращаться за помощью к сверстнику или взрослому; способен самостоятельно организовать деятельность, учитывая свой диагноз.

Мощный фактор, обогащающий детское развитие, особенно если этот ребенок «не такой, как все» – развивающая предметно-пространственная среда. Содержательная сторона этой среды насыщена различными средствами и способами введения ребенка в социум, формирования у него адекватных способов поведения, обучения его различным формам общения со сверстниками и взрослыми, формирования навыков самостоятельной деятельности, способности чувствовать, понимать себя и другого. При этом необходимо помнить, что комплексный подход к организации предметно-пространственной среды нацелен на социальную адаптацию, реабилитацию и интеграцию детей с нарушением зрения. Поэтому ребенок с нарушением зрения должен постепенно и поэтапно входить в информационное поле. В этом ему помогает взрослый, педагог.

В уголках познавательного направления могут быть размещены макеты, рисунки, схемы «Строение гла-

за», дидактические игры: «Для чего нам нужен глаз?» «Хорошо-плохо», «Назови быстро три предмета зеленого (красного) цвета», «Определи форму предмета», «Создай группы по цвету (форме, величине)» и т.д. В старшем возрасте можно коллекционировать книги познавательного характера, детские энциклопедии, знакомить детей с их содержанием, рассматривать иллюстрации. Тем самым поддерживать познавательный интерес у детей.

Учитывая, что информация для детей достаточно новая, хорошо создать в группе «Площадку опытов» и разместить оборудование для опытно-экспериментальной деятельности: лупы, микроскоп, прозрачную и матовую бумагу, разные виды очков, салфетки для завязывания глаз, «подзорные трубы», визиотренажеры и др. Все это поможет детям проводить различные опыты, совершать самостоятельно «маленькие открытия».

Педагогу помогут организовать ребенка, имеющего нарушения зрения всевозможные памятки, зрительные ориентеры, «напоминалки», алгоритмы при сборе на прогулку, умывании и др. Они могут располагаться в местах, где целесообразнее всего их применить: в спальне (памятка по хранению очков); в умывальной комнате (алгоритм умывания глаз); в групповой комнате (в виде сигналов, отметок, фишек).

Наиболее рациональное место нахождения «подсказок-алгоритмов» – шкафчик для раздевания или очечник. В период, когда дети только овладевают определенными знаниями, они могут привлекаться к изготовлению памяток, альбомов, книжек-малюток, миниатюр по профилактике и правилам охраны зрения.

В уголке изобразительной деятельности необходимо поместить игровые упражнения, например: «Дорисуй», «Узнай настроение», «Как узнал, что мишке весело (грустно)», «Нарисуй с закрытыми глазами», «Соедини точки, узнай, что случилось».

Уголок театра и музыки целесообразно пополнить фотографиями, портретами, рисунками знаменитых людей и сказочных персонажей в очках. Это поможет преодолеть комплекс ношения очков, не быть «очкариком» среди сверстников. Также неплохо иметь пиктограммы движений, поз, которые дети смогут самостоятельно использовать в игровой и театрализованной деятельности. Для выполнения этюдов в группе или раздевальной комнате важно использовать зеркала, атрибуты для ряжений.

Оформление двигательного центра в группе и спортивного зала – важный аспект педагогического процесса. Особенно это актуально в работе с детьми, имеющими нарушенное зрение, т.к. связано в первую очередь с передачей ребенку зрительной информации. Стимульным дидактическим материалом для этого служат предметы, игрушки, пособия. Так, на полу периметр зала выделяется широкой яркой полосой, вдоль которой проходит построение перед занятием. Физкультурные пособия, предназначенные для такого ребенка, лучше иметь большего размера (маленькие пособия не удерживаются руками, падают, у ребенка формируется комплекс «неумехи»), яркие по окраске (красного, желтого, оранжевого цвета), иметь специальные приспособления (мяч для подбрасывания и ловли хорошо «одеть» в сетчатый чехол с веревкой). Скамейки дооборудовать линиями (по краям и середине) контрастных цветов. На раздаточном физкультурном оборудовании, например на палках, шнурах, обручах можно сделать дополнительные зрительные ориентиры для фиксации и слежения глазами во время выполнения общеразвивающих упражнений. Для детей с нарушением зрения необходимо заготовить специальные «путеводители» для выполнения основных видов движений, алгоритмы действий на занятии. В помещении спортивного зала размещается панно для организации зрительной гимнастики и тренировки прослеживающей функции глаз с линиями различной толщины и конфигурации. Правила размещения и хранения

физкультурного оборудования должны соответствовать мерам безопасности.

В групповых комнатах, спортивном зале, кабинете компьютерного обучения, изостудии, для тренировки аккомодационных возможностей глаз на стекле на уровне глаз ребенка (их может быть 2-3 метки для детей разного роста) наклеиваются метки (разноцветные кружки диаметром 3-5 мм) для перемещения взгляда с близко расположенных предметов на предметы вдаль. Не снимая очков, ребенок смотрит на метку в течение 2-3 сек., затем переводит взор на предмет вдаль, смотрит на него 1-2 сек. Это упражнение впоследствии ребенок сможет выполнять самостоятельно. В первые два дня тренировки необходимо по 5 минут, в остальные дни – 7 минут. Упражнение можно выполнять 2-3 раза в день.

Визиотренажеры предназначены для тренировки зрительных функций. Это могут быть крупных размеров яркие игрушки, подвешенные на леске от потолка в разных местах групповой комнаты с отходящими от них разноцветными лентами, шнурами: «Найди, к какому цветку прилетит бабочка», «Посмотри внимательно, отыщи взглядом красное колечко, к какому колечку приведет красный шнурок?» и др. Всевозможные лабиринты, выполненные крупно, контрастно, расположенные на стене, поверхности двери, над доской послужат хорошим тренингом для детей не только с нарушением зрения, но и для обычных детей. Визиотренажеры могут использоваться ребенком самостоятельно.

Для расширения представлений о труде врача-офтальмолога необходимо провести экскурсию в кабинет охраны зрения, познакомиться с врачом, с содержанием его деятельности. В первую очередь детям рассказывается о его деятельности. Затем в группе детского сада организуется игровой уголок: «кабинет врача», который оснащается «лечебной аппаратурой», совместно с педагогом дети изготавливают «лекарства», «таблицу по проверке зрения». При этом игра «Больница» объединяется с другими играми бытового характера: «Семьей», «Магазином оптики», «Аптекой».

Таким образом, организация жизнедеятельности детей с ОВЗ в рамках дошкольного учреждения, ее положительное воздействие на таких детей, во многом зависит от того, насколько целесообразно оборудована окружающая среда, от эффективности ее наполнения. Наполняемость среды дидактическими играми, специальными пособиями, макетами обогащает жизненный опыт детей, расширяет кругозор, поддерживает познавательный интерес. Соответствующая, специально созданная окружающая обстановка является не только фактором общего развития, но также и фактором преодоления недостаточности психофизического развития детей с нарушением зрения.

Реализация представленной модели формирования здорового образа жизни у детей с нарушением зрения в условиях дошкольного образовательного учреждения позволило достичь качественных изменений в когнитивном, отношенческом и поведенческом компонентах.

Ребенок умеет:

1. Выполнять правила охраны зрения: соблюдать степень освещенности, правильная посадка за столом; регулярно выполняет гимнастику для глаз; носит очки и окклюдор (по назначению врача).

2. Организовывать деятельность, учитывая свой диагноз: использование контрастного подкладного фона, использование подставки, работа в утреннее и вечернее время по рекомендациям врача-офтальмолога, соблюдение режима двигательных нагрузок, чередование активной деятельности и отдыха, проведение зрительной гимнастики, работа с меткой на стекле.

3. Обращаться за помощью к сверстнику или взрослому: вступать в диалог со взрослым и сверстником, уметь формулировать просьбу, соблюдать нравственно-этические нормы.

4. Самостоятельно ухаживать за очками: аккуратно

снимать очки, класть на поверхность стола стеклами вверх, следить за чистой поверхностью стекол, протирать их при загрязнении, выбирать безопасное место при выполнении гигиенических процедур, при подготовке к прогулке, убирать очки в очечник.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новикова И.М., Борякова Н.Ю. Актуальные аспекты проблемы формирования представлений о здоровом образе жизни у дошкольников с задержкой психического развития // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. Т.3. № 2. С. 131-135.

2. Климова Т.В. Педагогическое моделирование работы по формированию здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Забайкальского государственного университета. 2012. № 6. С. 14-23.

3. Ошкина А.А. Формирование основ здорового образа жизни у старших дошкольников: автореф. дисс. кан. пед. наук. – СПб, 2009г. – 25с.

4. Формирование здорового образа жизни у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (нарушения зрения) : учеб.-метод. пособие / под ред. А.А. Ошкиной. – Тольятти: «Форум», 2012. – 103 с.

PROMOTING A HEALTHY LIFESTYLE IN CHILDREN WITH IMPAIRED VISION IN CONDITIONS OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© 2014

A.A. Oshkina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Preschool pedagogy and psychology»
 Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: The article considers theoretical approach to promoting healthy lifestyles in children with impaired vision, presents a model of the process, reveals the content of each component of the model and the conditions of the developing subject-spatial environment.

Keywords: healthy lifestyle, preschooler, children with visual impairment, preschool educational institution, the content and method of formation of a healthy lifestyle.

УДК 78.071.2

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

© 2014

Л.А. Пастушенко, аспирант Института высшего образования
 Национальная академия педагогических наук Украины, Киев (Украина)

Аннотация: В предлагаемой статье раскрыто понятие „профессиональная рефлексия” как внутреннее состояние. Обосновано специфику формирования профессиональной рефлексии будущего учителя музыки, ее роль в музыкально-педагогической деятельности. Значительное внимание уделено раскрытию личностной структуры профессиональной деятельности учителя, технологическим элементам работы с детьми.

Ключевые слова: профессиональная рефлексия, учитель музыки, личностная структура.

Постановка проблемы. Рефлексия как важное психологическое состояние индивида всегда было и остается дискуссионным относительно его влияния как на совершенствование личностных качеств, так и на развитие, в частности. Поэтому естественно рефлексии, как специфическому свойству человека, уделяли внимание философы разных времен, в частности Аристотель, Платон, Августин, Дж. Локк, Кант, Хайдеггер и др.

Несмотря на то, что за последний период проблеме развития рефлексии исследователи уделяли повышенное внимание, считаем, что и сейчас особенно актуально ее изучение в контексте педагогики и музыковедения и смежных с ними наук. В частности, необходимо определить место рефлексии в структуре личности будущего учителя музыки, раскрыть ее значение в профессиональной музыкально-педагогической деятельности.

На сегодняшний день трудно представить исследование развития личностных качеств специалиста определенной отрасли, без осмысления важного значения сформированности рефлексии, в частности, профессиональной. И хотя это понятие изучается в основном через призму философии и психологии, на сегодня рефлексия стала предметом активных дискуссий специалистов из многих других научных сфер: педагогики, психологии, искусствоведения.

Анализ исследований. Среди отечественных ученых, которые внесли весомый вклад в исследование проблемы рефлексии, в первую очередь стоит упомянуть известных ученых, таких как С. Рубинштейн, Л. Выготский, А. Леонтьев, И. Сеченов, Б. Ананьев, П. Блонский, Н. Алексеев и др. Ими было разработано понятие рефлексии в качестве одного из разъяснительных принципов организации и развития психики человека, и, прежде всего, ее высшей формы – самосознания.

Согласно определению, приведенному в толковом

словаре, рефлексия – это самоанализ, размышления человека над собственным душевным состоянием. [1]

Именно рефлексия, по мнению Л. Выготского [1], дает человеку возможность наблюдать себя в мире собственных чувств, внутренне дифференцировать «Я» на действующий, и «Я» оценивающий.

Целью статьи является раскрытие сущности профессиональной рефлексии, анализ процесса ее формирования у будущего учителя музыки в контексте специфических условий творческого субъект-субъектного и субъект-объектного взаимодействия.

Изложение основного материала. Рассматривая рефлексии в контексте соотношения внутреннего и внешнего, личностного и деятельностного, следует отметить, что этот феномен играет основную роль не только в процессе формирования личности (интериоризация: усвоение культурно-исторического опыта общества, развитие свойств личности, формирование субъективного образа мира и др.), но и в процессе ее активности, направленной на преобразование объективной действительности (экстериоризация: реализация сформированного образа в предметную действительность). Поэтому одним из ключевых базовых компонентов психолого-педагогической компетентности учителя, которые обеспечивают образование и развитие его Я-концепции является рефлексия как важнейший механизм развития деятельности.

В. Петровский [5] отмечает, что в результате достижения цели акт деятельности заканчивается, но движение деятельности продолжается, находя свое выражение в построении образа системы условий, которые способствовали бы достижению целей. Эти два процесса – построение образа условий, которые привели к цели, и усвоение новых возможностей действия являются в широком смысле проявлением рефлексии. Первый – это рефлексия в форме ретроспективного восстановления

акта деятельности, второй – перспективный момент рефлексии: касается возможного будущего. Указанные два акта выступают в форме построения индивидом нового, оформленного с помощью знаковых средств, образа мира – рефлексивного образа. Таким образом, сознание-образ становится сознанием-деятельностью (А. Леонтьев).

Итак, в зависимости от сфер проявления выделяют предметную и личностную рефлексии с контрольными и конструктивными функциями. Основу профессиональной деятельности учителя музыки составляет педагогическая предметная рефлексия с функцией контроля, которая направлена на осознание им исходной предметной модели деятельности и организации своей деятельности в соответствии с принятым эталоном. Личностная рефлексия с функцией контроля направлена на осознание внутренних основ, обеспечивающих направление педагогической деятельности (мотивы, воля). Конструктивная функция предметной рефлексии направлена на перестройку имеющегося эталона педагогической деятельности, если она в определенных условиях неэффективна. При личностной рефлексии ее конструктивная функция направлена на перестройку оценок, смыслов, позиций и отношений как таковых, что не соответствуют сложившейся ситуации.

Рефлексию как сложный психологический феномен, выступающий как психическое свойство, и как психологический механизм мышления, в качестве социальной перцепции, Я-концепции личности, наконец, в профессиональном пространстве, определяют, как профессиональную рефлексию специалиста.

Профессиональную рефлексию в современной психолого-педагогической литературе детерминируют по-разному: в некоторых случаях, как уровень проявления педагогических способностей, связанный с особой чувствительностью к тому, на кого направлено педагогическое воздействие (в нашем исследовании на участника творческого акта). На этом уровне ученые выделяют проявление таких качеств личности: во-первых, чувство объекта, чувство такта, меры, чувство причастности, чувство ориентира (Н. Кухарев, В. Решетько); во-вторых, как профессионально значимое свойство, обеспечивающее осознание, критический анализ и определение путей конструктивного совершенствования профессиональной деятельности (М. Лукьянова); в-третьих, как фундаментальную составляющую профессионального мышления, отражающую принцип человечности мышления, который направляет его на осмысление и осознание собственных форм; как деятельность самопознания педагога (А. Леонтьев); в-четвертых, как способность осознать себя с точки зрения учащихся в меняющихся ситуациях профессиональной деятельности (А. Маркова) и т.д.

Профессиональная рефлексия обеспечивает развитие, профессиональный рост специалиста в целом, а также уровень его мастерства в деятельности с детьми. Профессиональная рефлексия учителя музыки представляет собой направление собственных мыслей и чувств на оценку результатов педагогической деятельности. Так, приобретение опыта проведения уроков музыки должно осуществляться путем личной деятельности в данной сфере. Рефлексия этого опыта способствует осмыслению и осознанию отношения учителя к собственным формам поведения; обуславливает критическое отношение к своим коммуникативным умениям; позволяет проанализировать свои положительные и отрицательные действия в рабочей ситуации, связанные с музыкально-педагогической деятельностью; формирует умение видеть себя глазами учеников, чувствовать их восприятие, отношение к себе, а, следовательно, оценивать себя как специалиста.

На операционном уровне она проявляется как анализ собственного профессионального «Я», поиск личного смысла в профессиональной деятельности, в резуль-

тате чего обеспечивается мотивация профессионального самосовершенствования. Поэтому профессиональную рефлексию можно рассматривать как направленность сознания на объекты профессиональной деятельности, на развитие профессиональных качеств специалиста.

В. Орлов [4] считает, что педагогическое обеспечение развития рефлексивных способностей предполагает решение в этом процессе определенных задач. Среди них важнейшими являются: а) усвоение знаний о содержании и особенностях профессиональной рефлексии; б) развитие способностей и умений осуществлять профессиональную рефлексию; в) формирование потребностей и мотивации в самопознании и профессиональном самосовершенствовании на рефлексивном уровне; г) создание установки на креативность рефлексивных действий.

Отметим, что рефлексия собственного опыта происходит на основе чужого опыта, когда осуществляется сравнительный анализ педагогических умений других учителей музыки. Рефлексия чужого опыта является необходимым условием для оценки собственного, для преодоления эгоцентризма в профессиональном мышлении, ведь через децентрацию своего мышления есть возможность посмотреть на свои перцептивно-коммуникативные навыки с позиции уже наработанного опыта [5].

Формирование своей индивидуальности, своего «Я» предусматривает тотальную рефлексию всей своей жизни, выработку критического отношения к нему. Поэтому индивидуальность – это всегда внутренний диалог человека с самим собой, выход в уникальную действительность самого себя. Итак, основной функцией самосознания является рефлексия, в процессе которой познается собственная личность и определяется отношение личности к самой себе. Ведь по мнению А. Леонтьева [2] и С. Рубинштейна [6], именно самосознание есть целостное рефлексивное мышление.

Итак, базовым компонентом профессиональной Я-концепции учителя музыки, обеспечивающей ее существование, целостность и развитие, является профессиональная рефлексия.

Рефлексия как форма активного осознания человеком того, что с ним происходит, является важнейшим средством оптимизации его индивидуального бытия, самоорганизации и самореализации личности [9-12]. Благодаря способности к рефлексии учитель музыки имеет возможность направлять умственную деятельность на выявление и превращение предпосылок и результатов психических процессов, сознания, деятельности, общения и поведения в целом.

Личностно-деятельностный подход, разработанный в современной концепции психолого-педагогической науки, позволяет моделировать процесс подготовки учителя музыки на основе сочетания интегрированных личностных качеств, знаний, умений и навыков, а также личностной направленности студентов.

По нашему мнению, профессиональная подготовка учителя музыки должна предусматривать создание условий для формирования его профессионального самосознания: активизации процессов самоорганизации (самоподготовка, самовыражение и самоутверждение), проектирование Я-профессионального. Соответственно, методы формирования должны быть ориентированы на личностный аспект: развитие зрелой, положительной профессиональной Я-концепции, профессиональной рефлексии, мыслительной деятельности и т.п.

Отметим, что научной базой профессиональной деятельности учителей, ведущим направлением, представляется их личностная ориентированность, что проявляется как обучение, создание надлежащих условий для поддержания личностного и общего творческого роста учащихся. Поэтому, можно считать, что обогащение субъективного опыта учителя музыки должно происходить благодаря личностно ориентированному подходу во время учебы в высших учебных заведениях. Т. Смирнова [13] отмечает, что такой подход требует в

процессе разработки и внедрения организационно-методической системы диагностики личностных и профессионально важных свойств будущих специалистов, постоянного обогащения их субъективного и профессионального опыта с целью рождения индивидуально-стиля деятельности. При таких условиях становится актуальной подготовка студента к профессиональной рефлексии, сознательного определения себя как субъекта собственного профессионального становления. В. Орлов [4] отмечает, что принципиальным положением по развитию профессиональной рефлексии есть рефлексивно-творческая организация учебно-воспитательного процесса, который приобретает особое функционально-смысловое значение и направлен на достижение целостности в структурной и содержательной организации профессиональной подготовки. Он обусловлен, прежде всего, философским и общепсихологическим представлениям о личности как целостной «открытой» системе, структурные компоненты которой (социального, психологического и других уровней) призваны гармонично взаимодействовать между собой и приводить личность к творческому саморазвитию, в последствии к высшему уровню ее духовной зрелости. Автор подчеркивает важное значение для подготовки к профессиональной рефлексии принципа соответствия индивидуальных качеств личности содержанию и специфическим особенностям художественно-педагогической деятельности. Этот принцип, отмечает ученый, направлен на развитие индивидуально-творческих возможностей будущего специалиста.

Выводы. Итак, в основе профессиональной подготовки будущего учителя музыки должен быть заложен непрерывный процесс формирования психолого-педагогических знаний, организаторских умений, развития основных видов профессиональной рефлексии, который в будущем будет способствовать осуществлению полифункциональной творческой деятельности. Ведь важными факторами, определяющими перспективу функционирования детского творчества и творческих достижений, есть целый комплекс психологических механизмов, положенных в основу общения учителя с учениками. Одной из характеристик готовности учителя к выполнению профессиональных обязанностей является профессиональная рефлексия, наличие которой свидетельствует о переходе на личностно-смысловой уровень. Поэтому рефлексия в профессиональной подготовке будущего учителя музыки является не только средством

решения содержательной организации обучения, но и процессом самопознания, расширения мотивации к будущей профессиональной деятельности с осознанием ее смысла и личностной значимости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский – Ростов -на- Дону Изд-во «Феникс», 1998. – 480 с.
2. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : 1997. – 287 с.
3. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
4. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : монографія / за заг. ред. І. А. Зязюн. – К. : Наукова думка, 2003. – 276 с.
5. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. – 512 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Питер, 1999. – 720 с.
7. Сиротин Л. Ю. Школьник, его развитие и воспитание : учеб. пособие / Л. Ю. Сиротин. – Самара : Сам. гос. пед. ин-т, 1991. – 243 с.
8. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З. І. Слєпкань. – К. : Вища шк., 2005. – 239 с.
9. Ярыгин О.Н., Рябова В.М. Неявное знание как компонент компетентности в аналитической деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 131-134.
10. Яблонский В.И. Компетентностная модель специалиста // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 215-220.
11. Осадченко И.И. Общая структурная характеристика технологии обучения в подготовке будущих учителей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 57-60.
12. Ярыгин О.Н., Рябова В.М. Искусственный интеллект и интеллектуальная компетентность // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 1. С. 34-36.
13. Смирнова Т. А. Теоретичні та методичні засади диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах : дис... д-ра пед. Наук : 13.00.04 / Т. А. Смирнова – Київ, 2003. – 502 с.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL REFLECTION FUTURE MUSIC TEACHER

© 2014

L.A.Pastushenko, postgraduate student Institute of High Education
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv (Ukraine)

Annotation: In the present article the term “professional reflection” as the internal state. Substantiated specifics as professional reflection of the future teacher of music and its role in the musical-pedagogical activity. Considerable attention is paid to the disclosure of the personal structure of teacher’s professional activity, technological elements of work with children.

Key words: professional reflection, music teacher, personal structure.

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

© 2014

С.Л. Богомаз, кандидат психологических наук, доцент
С.Ф. Пашкович, аспирант

Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, Витебск (Беларусь)

Аннотация: Исследование особенностей копинг-стратегий людей с ограниченными возможностями позволяет оказывать эффективную помощь в оптимизации процесса их психологической адаптации. Необходимо учитывать, что условиями успешной психологической адаптации является не создание условий комфортного существования, а стремление к самостоятельности и максимальному использованию имеющихся ресурсов.

Ключевые слова: копинг-стратегии, совладающее поведение, психологическая адаптация, люди с ограниченными возможностями.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Проблема совладания («копинга») личности с трудными жизненными ситуациями стала активно разрабатываться в психологии во второй половине XX в. Понятие «coping» происходит от английского «соре» (преодолевать, совладать). В российской психологической литературе его переводят, как адаптивное «совладающее поведение» или «психологическое преодоление». Образно говоря, «совладать с ситуацией» – значит подчинить себе обстоятельства, сладить с ними [1]. На сегодняшний день понятие «совладающее поведение» (coping behavior) является одним из центральных понятий в сфере психологии стресса и адаптации. Главной особенностью совладающего поведения является то, что оно позволяет субъекту в трудной жизненной ситуации обеспечивать, как поддержание физического и психологического здоровья и благополучия, так и способствовать их разрушению.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В последние десятилетия анализ способов преодоления негативных психологических последствий трудных ситуаций привел к возникновению целого направления исследований, связанных с изучением так называемого «совладающего (копинг) поведения». За рубежом проблемами совладающего поведения занимались Дж. Амирхан, Р. Лазарус, Л. Мерфи, Л. Перлин, С. Фолькман, К. Шулер, и др. В отечественной психологии проблема трудных и экстремальных жизненных ситуаций разрабатывается многими авторами, опирающимися на такие понятия, как переживание, копинг-стратегии, стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями: это Ф.Б. Березин, Ф.Е. Василюк, Л.И. Вассерман, Ц.П. Короленко, М.Ш. Магомед-Эминов, Н.Н. Пуховский, М.М. Решетников, Н.В. Тарабрина, В.А. Ташлыков, В.М. Ялтонский и др.

Провести достаточно полную и всеобъемлющую классификацию копинг-стратегий на сегодняшний день представляется делом весьма затруднительным, даже невозможным. Невозможно это потому, что каждая жизненная ситуация, ставящая перед личностью задачу по совладанию, уникальна ввиду неповторимости сочетания взаимодействия многочисленных внешних и внутрилличностных факторов. Тем не менее, к настоящему времени существует несколько классификаций выделяющих различные стратегии совладания. При этом все поведенческие стратегии можно условно подразделить на три группы: стратегия разрешения проблем (активная поведенческая стратегия, при которой человек старается использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы), стратегия поиска социальной поддержки и стратегия избегания.

Формирование целей статьи (постановка задания). Проблема совладающего поведения людей с ограничениями в передвижении, возникающими вследствие

травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата, имеет свою специфику. Она заключается в том, что ограничения, налагаемые врожденным дефектом опорно-двигательного аппарата или его травмой и заболеванием, становятся во многих случаях непреодолимыми препятствиями в реализации жизненных целей. Мы предположили, что восстановлению нормального функционирования психики может способствовать постановка новых и коррекция старых жизненных целей, а также поиск ресурсов для их достижения.

Исходя из этого мы определили *цель*: произвести анализ особенностей копинг-стратегий людей, имеющих ограничения в передвижении вследствие травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата, разработать программу психологической адаптации и апробировать ее на базе Центра психологической помощи УО «ВГУ им. П.М. Машерова».

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В первую очередь специфика ситуации ограниченных возможностей определяется тем, что человек лишенный возможности передвигаться и самостоятельно управлять своим телом, становится практически полностью зависимым от своего ближайшего окружения. В связи с этим обстоятельством естественным образом выдвигается предположение, что адаптационные ресурсы необходимо изыскивать путем налаживания взаимоотношения с окружающей средой посредством поиска и использования социальной поддержки. Однако наши наблюдения показывают, что излишняя опора человека с ограниченными возможностями на социальную поддержку и, особенно, гиперопека со стороны его окружения во многих случаях оказывают негативное и блокирующее влияние на процесс адаптации. Зачастую попытка совершить какое либо трудно выполнимое действие на глазах у сочувствующих близких в большинстве случаев приводит к тому, что они сами выполняют это действие. При многократном повторении данная ситуация очень быстро становится привычной и естественным образом подталкивает человека к постоянному использованию поддержки со стороны и прекращению попыток что-либо сделать самостоятельно. В результате человек даже не пытается использовать свой реабилитационный потенциал, с помощью которого он может развиваться как личность, как активный субъект деятельности, и зачастую пытается удовлетворить свою потребность в самоутверждении путем демонстративного асоциального и аддиктивного поведения.

Для определения успешности адаптационного процесса в связи с использованием человеком с ограниченными возможностями определенных стратегий совладающего поведения была исследована группа инвалидов-колясочников в количестве десяти человек [2].

В исследовании были использованы методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана в адаптации Н.А. Сироты и В.М. Ялтонского и методика измерения уровня невротизации Л.И. Вассермана [3].

В результатами нашего исследования было выявлено

но, что между интересующими нас переменными существует определенная связь. В первую очередь была отмечена сильная (по общей классификации) положительная корреляция между переменными «Поиск поддержки» и «Невротизация» ($r = 0,938$), а так же между переменными «Избегание» и «Невротизация» ($r = 0,820$). В соответствии с частной классификацией корреляционных связей между данными переменными зафиксирована высокая значимая корреляция, так как коэффициент корреляции соответствует уровню статистической значимости $p \leq 0,01$.

Средняя отрицательная корреляция по общей классификации фиксируется между переменными «Решение проблемы» и «Невротизация» ($r = -0,651$). В соответствии с частной классификацией между этими переменными существует значимая корреляция, поскольку коэффициент корреляции соответствует уровню статистической значимости $p \leq 0,05$.

В итоге, наличие сильной положительной корреляции, которая существует между выбранной стратегией совладающего поведения «Избегание» и уровнем невротизации стала свидетельством того, что люди, использующие преимущественно данную стратегию не могут успешно адаптироваться в условиях ограничения возможностей. Почти такое же соотношение между уровнем невротизации и использованием стратегии «Поиск поддержки».

В тоже время, значимая отрицательная корреляция, существующая между уровнем невротизации и стратегией «Решение проблемы», может свидетельствовать о том, что человек, использующий преимущественно именно эту стратегию, добивается наибольшего успеха в адаптационном процессе и в действительности достигает того уровня, который можно назвать успешной адаптацией [2].

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования позволили говорить о том, что при оказании психологической помощи человеку с ограниченными физическими возможностями необходимо учитывать, что условиями успешной адаптации является не создание условий комфортного существования, а стремление к самостоятельности и максимальному использованию имеющихся ресурсов, поэтому основным направлением в психологическом сопровождении человека в таком положении должна являться ориентация (и, при необходимости, переориентация) его на стратегию совладающего поведения «Решение проблемы».

При разработке программы мы исходили из того, что вне зависимости от того, в каком состоянии здоровья пребывает человек, он идет вперед благодаря возникающим у него потребностям требующих реализации. «Среди многообразия потребностей личности можно выделить две фундаментальные, взаимосвязанные между собой. Это потребность быть личностью (потребность персонализации) и потребность самореализации. Потребность самореализации проявляется в стремлении реализовать свой личностный потенциал (запас жизненной энергии, задатки, способности)» [4]. Так же следует отметить, что по мнению Э. Фромма «человеку присущ инстинкт преодоления» [5], одной из форм проявления которого является «поисковая активность, направленная на изменение ситуации» [6].

Ограничение физических возможностей меняет условия жизнедеятельности и тем самым ставит препятствия в первую очередь на пути самореализации. В подавляющем большинстве случаев поисковая активность, направленная на изменение ситуации, блокируется ввиду того, что человек не видит возможности вообще каким-либо образом влиять на ситуацию. И мало кому приходит в голову, что можно эти препятствия и сложности (сам процесс их преодоления) использовать как своеобразный трамплин для «прыжка» в своем личностном развитии. Как показывают многолетние наблюдения, большинство из людей с ограниченными возможностями

ми не может самостоятельно определить свое место в жизни, найти сферы для реализации своего потенциала, открыть в себе новые возможности. Им необходима квалифицированная психологическая помощь.

Наше эмпирическое исследование копинг-стратегий людей с ограниченными возможностями показало, что успешно адаптироваться в новом положении удается тому, кто проявляет активность и использует копинг-стратегию «Решение проблем». Однако проявления активности может блокироваться ограничениями налагаемыми травмой или заболеванием. Мы предположили, что успешной психологической адаптации будет способствовать определение конкретных жизненных целей. При этом, естественно, должны быть учтены и условия ограниченных возможностей, и, что самое главное – доступные ресурсы, с помощью которых становится возможным достижение поставленных целей. Помимо этого, психологической адаптации должно способствовать развитие способности понимания себя, стимулирование осознания и принятия личностных особенностей, а так же развитие эмоциональной устойчивости в сложных жизненных ситуациях и уверенности в себе.

Нами была разработана программа психологической адаптации. Программа должна была содействовать осознанию личностью своих жизненных целей и средств их достижения, поиску и максимальному использованию внутренних ресурсов в условиях ограниченных возможностей. Программа прошла апробацию на базе Центра психологической помощи УО «ВГУ им. П.М. Машерова». В программе приняло участие 16 человек.

Еще до начала занятий с каждым потенциальным участником программы была проведена беседа для того, чтобы определить необходимость и целесообразность участия в ней каждого конкретного человека. Беседа включала обсуждение следующих вопросов: «есть ли у вас какие-либо цели в жизни?», «насколько они, по вашему мнению, достижимы?», «чего, по вашему мнению, вам не хватает, чтобы эти цели воплотились в реальности?»

Для того чтобы оценить эффективность программы, нами было принято решение применить качественный анализ данных, полученных с помощью разработанной нами анкеты, а также в процессе беседы с испытуемыми. Как показали наши предшествующие исследования, именно с помощью качественного анализа данных возможно получение объективной картины жизни конкретного человека в его представлении и изменения, произошедшие в его самосознании за время проведения занятий.

В первый день, перед началом самих занятий участникам программы было предложено ответить на вопросы анкеты, которая состояла из следующих вопросов:

1. Есть ли у вас цель (цели) в жизни?
2. Как скоро, по вашему мнению, получится эту цель (цели) достигнуть?
3. Какие препятствия существуют на пути к вашей цели (целей)?
4. Что вы будете делать, когда достигнете своей цели (целей)?

После проведения последнего занятия участникам было предложено снова ответить на вопросы данной анкеты. После окончания программы также с каждым участником была проведена беседа, по следующим вопросам: «произошли ли какие-либо изменения в вашей жизни после участия в программе?», «приобрели ли вы полезные знания и умения?», «удалось ли вам поставить новые цели в жизни?», «смогли ли вы найти новые ресурсы для реализации своих целей?»

Сравнительный анализ ответов участников программы на вопросы предложенной им анкеты показал, что содержание ответов до начала проведения занятий и после завершения программы значительно отличается, как по форме, так и по смысловому содержанию. Из ответов

участников программы следует, что произошло определение наиболее важных для них жизненных областей, постановка новых и коррекция старых целей, поиск ресурсов, необходимых для достижения цели.

Был проведен анализ личностных ценностей и то, насколько они согласуются с выбранными целями. А также проанализированы взаимосвязи между целями на наличие противоречий между ними и расстановка приоритетов.

Выполняя предложенные упражнения, участники проверили свои цели на экологичность, то есть определили, как достижение цели может повлиять на их жизнь и жизнь других людей. Для того чтобы правильно сформулировать поставленные цели, участникам была предложена возможность определить главные проблемы, с которыми сталкивается человек при постановке целей. Определялись и подвергались проверке внешняя и внутренняя мотивации достижения целей.

Ответы участников программы продемонстрировали осознание того, какие препятствия на самом деле мешают реализации их планов, что привело их к осознанию истинных причин, мешающих в реализации их замыслов, и именно осознание своих реальных возможностей позволяет добиться конкретных и реальных результатов в улучшении качества своей жизни.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. Таким образом, проведенные исследования переживаний и стратегий совладающего поведения людей с ограниченными физическими возможностями после травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата, а также проведенная работа по переориентации этих людей на использование активных копинг-стратегий показали, что ситуация ограниченных возможностей может сопровождаться серьезными психологическими последствиями, поскольку она вызывает изменение социальной ситуации развития личности, спектра решаемых человеком проблем и возможностей принятия им решений, а так же делает его зависимым от ближайшего окружения.

Исследования в рамках нарративного подхода показали, что внутренними ресурсами, обеспечивающими эффективность переживания являются многообразные личностные, социальные факторы и факторы активности самого травмированного. В результате проведенного эмпирического исследования копинг-стратегий людей с травмой или заболеванием опорно-двигательного аппарата была выявлена сильная положительная корреляция между переменными «Поиск поддержки» и «Невротизация» ($r = 0,938$), а также между переменными «Невротизация» и «Избегание» ($r = 0,820$). Значимая отрицательная корреляция была выявлена в отношении

переменных «Решение проблемы» и «Невротизация» ($r = -0,651$).

Результаты проведенных эмпирических исследований позволили говорить о том, что при оказании психологической помощи человеку, попавшему в ситуацию ограниченных возможностей необходимо учитывать, что условиями успешной психологической адаптации является не создание условий комфортного существования, а стремление к самостоятельности и максимальному использованию имеющихся ресурсов. Исходя из этого, мы пришли к выводу, что для организации эффективной психологической поддержки человеку с ограниченными физическими возможностями необходимо разработать программу психологической адаптации на основе копинг-стратегий.

Анализ результатов реализации программы психологической адаптации показал, что участники программы приблизились к осознанию своих возможностей; проанализировали и по-иному расставили приоритеты в своих жизненных целях; а также во многом приблизились к пониманию того, что правильно выстроенная стратегия достижения поставленных ими целей, с учетом имеющихся в их распоряжении ресурсов, делает достижение этих целей зависимым не от преходящих обстоятельств, а от них самих, и это, в свою очередь, позволит им идти вперед в своем личностном развитии, находя и привлекая на своем пути новые ресурсы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Набиуллина Р.Р. Механизмы психологической защиты и совладания (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция). Учебное пособие / Р.Р. Набиуллина, И.В. Тухтарова. – изд-во ИП Тухтаров В.Н., 2003 – 98 с.
2. Богомаз С.Л. Использование копинг-стратегий в психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата / С.Л. Богомаз, С.Ф. Пашкович // Вестник Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова. Серия С: психолого-педагогические науки. – №2 (40), 2012. – С. 32-43.
3. Козлов В.В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2002.
4. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд. / Н.И. Шевандрин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, – 2001. – 512 с.
5. Фромм Э. Душа человека. Ее способность к добру и злу / Э. Фромм. – М.: 1992.
6. Ротенберг В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский. – М.: Наука, 1984.

FEATURES OF THE COPING STRATEGIES OF PEOPLE WITH DISABILITIES

© 2014

S.L. Bogomaz, candidate of psychological science, associate professor
S.F. Pashkovich, post-graduate student
Vitebsk State University them P.M. Masherov, Vitebsk (Belarus)

Annotation: Investigation of the features of the coping strategies of people with disabilities allows you to effectively help in optimizing the process of psychological adaptation. Be aware that conditions for successful psychological adaptation is not the creation of comfortable conditions of existence, and the desire for independence and maximize available resources.

Keywords: coping strategies, coulduse behavior, psychological adaptation, and people with disabilities.

УДК 378.172.

СОЦИАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМПЛЕКСА ГТО В ФОРМИРОВАНИИ ФИЗИЧЕСКИ АКТИВНОГО НАСЕЛЕНИЯ

© 2014

Р.И. Платонова, доктор педагогических наук, профессор кафедры спортивных единоборств
С.И. Колодезникова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных единоборств
С.Д. Халыев, старший преподаватель кафедры адаптивной физической культуры
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Якутск (Россия)

Аннотация: В статье раскрывается роль всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО в современной действительности, дается исторический анализ развития комплекса, дифференцированный по годам и основным направлениям государственной политики в области физической культуры и спорта.

Ключевые слова: всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО, физическая активность, социальный потенциал, физическая культура и спорт, нормативы.

В XXI столетии вопросы сохранения и воспроизводства здоровья россиян обретают стратегическое значение, выступая важным критерием социального благополучия общества.

Экстенсивный рост инвестиций в сферу здравоохранения, ориентация на медикаментозные способы оздоровления, - как показала мировая практика, не гарантирует улучшение здоровья населения, повышение качества жизни. Так, США, несмотря на 16% расходов в структуре ВВП, по индексу результативности функционирования системы здравоохранения занимают 37 место в мире, а Япония (с вдвое меньшим бюджетом в относительном выражении) - 10-е место» [1, с.127]. Более эффективными факторами укрепления и сохранения здоровья нации выступают рост числа физически активного населения, формирование мотивации на ведение здорового образа жизни на протяжении всей жизни и продуманная государственная политика в сфере физической культуры, спорта и ЗОЖ.

Возвести здоровье россиян в ранг национального богатства – высокая и социально значимая цель, объединяющая усилия государства и общества. Свидетельством этому стал Указ о введении физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне», подписанный президентом России В.В. Путиным 24 марта 2014 г., в рамках которого предусматривается сдача спортивных нормативов в одиннадцати возрастных группах. Внедрение физкультурно-спортивного комплекса обеспечит реализацию «Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации до 2020 года», согласно которой доля населения, систематически занимающегося физической культурой и спортом, должна достигнуть в 2020 году 40%, а среди обучающихся – 80%.

Представляется необходимым проанализировать основные этапы истории комплекса ГТО, чтобы осмыслить социальный потенциал вводимого физкультурно-спортивного комплекса на оздоровление нации.

В истории развития ГТО можно выделить следующие этапы, дифференцированные по годам и основным направлениям государственной политики в области физической культуры и спорта:

Первый этап - этап становления ГТО - охватывает 1931-1934 г.г. За этот промежуток времени комплекс изменялся 3 раза.

Эпоху становления ГТО отличает идеология доминирующего пролетариата, политизация всех сторон жизнедеятельности общества. Основной акцент сделан на простоте и общедоступности физических упражнений и видов спорта, включенных в нормативы, очевидности их полезности для укрепления здоровья и развития навыков и умений, необходимых в повседневной жизни человека труда и защитника Отечества.

М.Я. Виленский, В.В. Михайлов, Н.А. Левенко объясняют массовость и общедоступность комплекса ГТО необходимостью обучения населения основам физической культуры, санитарии и гигиены. Преимуществом с «большим» спортом была слабой, так как партийные

документы осуждали так называемый «рекордсменский уклон». Зарубежные достижения в профессиональном спорте игнорировались, так как молодая страна Советов отстаивала свое право на существование, вовлекала в освоение базовых умений физической культуры миллионы трудящейся и учащейся молодежи при остром недостатке квалифицированных тренерских кадров, почти без наличия социальной индустрии и инфраструктуры» [2, С.7.].

Второй этап – содержательный - 1935-1958г.г. В этот период была уточнена система контрольных упражнений, пригодных для оценки физической подготовленности различных возрастных групп населения; корректировались и совершенствовались уровни нормативных требований; детализировались возрастные границы внутри отдельных ступеней.

В довоенные годы с их сложной международной обстановкой и реальными военными конфликтами комплекс ГТО отличался практикоориентированным содержанием (маршевая, лыжная, стрелковая подготовки, плавание, метание гранат, преодоления водных преград и препятствий). В годы Великой Отечественной войны, комплекс ГТО обеспечивал базу массовой военно-физической подготовки населения (в 1942 г. Всесоюзный комитет по делам физической культуры и спорта внес изменения в комплекс ГТО с целью повысить его соответствие требованиям военного времени [3, С. 163.].

Высокий уровень физической подготовки бойцов Красной Армии и «трудового фронта» гражданского населения отмечают российские и зарубежные историки «Значкисты ГТО с честью выдержали суровое испытание военного времени, быстро ликвидировали последствия вынужденного перерыва производственной деятельности и вновь встали в строй своих профессий» [2, С.9].

В послевоенные годы главной задачей исследователей для укрепления здоровья населения, включая число учащихся, стал поиск наиболее эффективного сочетания нормативов комплекса ГТО с программными требованиями по физическому воспитанию в учебных заведениях различного уровня. Именно в это период комплекс ГТО составил программно-нормативную основу советской системы физического воспитания населения. «Цель - способствовать формированию морального и духовного облика советских людей, их всестороннему гармоничному развитию, сохранению на долгие годы крепкого здоровья и творческой активности, подготовке населения к высокопроизводительному труду и защите Родины» [4, С.3].

Появление спорта высоких достижений, развитие массового и детского спорта ориентировали теоретиков и практиков в сфере спортивной педагогики перенести акценты на усиление спортивно-соревновательной направленности комплекса, превратить последний не только в школу подготовки будущих защитников Отечества, но и будущих чемпионов, высококвалифицированных спортсменов, рекорсменов. Усиление соревновательного начала делало более активным весь процесс под-

готовки и сдачи норм комплекса ГТО.

Перемены в жизни советского общества в послевоенные годы, результаты политической «оттепели» и научно-технического прогресса изменили социальные функции физической культуры и спорта, сделали отдельные направления и прежнюю «военно - оборонную» идеологию ГТО устаревшей.

Третий этап - 1972-1984г.г. - ориентировался на гармоничное развитие человека нового общества. Кроме физического развития, в усовершенствованном ГТО делался акцент на общественную активность (гражданскую и физкультурно-спортивную), стимулируется здоровьесберегающая деятельность, расширяются возрастные границы за счет введения новых ступеней для учащихся 1-2 классов «К стартам готов».

Разработка Комплекса ГТО и проверка его результатов строилась на материалах крупных научных исследований по физической культуре, проводившихся ведущими научными институтами. В частности, в 70-80-х гг. Всероссийский научно-исследовательский институт физической культуры проводил целевое исследование по разработке содержания и контрольных материалов комплекса ГТО. Были обоснованы и дифференцированы виды движений (тесты), позволяющие охарактеризовать стороны физической подготовленности человека для решения задач физического воспитания производственной, спортивной и оборонной направленности; определены количественные показатели степени развития физической подготовленности занимающихся разного возраста и пола.

Внесенные в текст Постановления «О введении нового комплекса «Готов к труду и обороне СССР» (ГТО) изменения зафиксировали, что спорт прочно вошел в жизнь советского народа, стал ее неотъемлемой частью. Являясь важным средством развития советской системы физического воспитания, олимпийский и массовый спорт были призваны способствовать дальнейшему внедрению физической культуры в повседневную жизнь населения, создавать возможности для всесторонней физической подготовки учащихся к труду и воинской службе.

Отличия данного комплекса ГТО от своих предшественников, - эксперты (М.Я. Виленский, Н.А. Левенко, В.В. Михайлов) полагают, во-первых, в разнице задач. В усовершенствованный комплекс была включена задача - «выйти в авангард международного спорта» [2, С.10], т.е., ГТО был призван стать фундаментом для подготовки высококвалифицированных спортсменов; отсюда и требование комплекса, что «претендент на звание значимый должен знать о международных связях советского спорта, его интернациональном и миролюбивом характере» [5, С.4]; во-вторых, повысились нормативные требования, чтобы восполнить недостаток двигательной активности учащейся молодежи, живущей в более комфортных условиях.

Причинами прекращения существования комплекса ГТО в 90-х годах XX в., по мнению Б.Р. Голощапова, являются:

- четкая тенденция к снижению значимости и популярности комплекса в системе физического воспитания;
- неоправданное частое внесение изменений и дополнений в содержание и структуру комплекса, ошибочно-преувеличенное представление о его значимости для процесса физического воспитания населения;
- провозглашение комплекса программной основой системы физического воспитания, что подразумевало тесную увязку содержания средств физического воспитания в учебных заведениях с перечнем контрольных упражнений, входящих в комплекс ГТО;
- командно-бюрократический стиль работы, метод жесткого планирования подготовки значкистов, как следствие формальное отношение к делу;
- распад СССР [3, С.165-166].

Обзор научно - методической литературы, изучение

программ комплекса ГТО разных лет, внесенные изменения в правилах ГТО и коррективы в испытаниях, свидетельствуют, что оздоровление населения, привлечение их к систематическим занятиям физической культурой и спортом были основными задачами государственного уровня (Рис. 1).

Анализ истории становления и развития ГТО показывает, что для реализации социального потенциала физической культуры и спорта, закреплению в государственной политике приоритета развития и поддержания физического здоровья, активности населения разработка современного Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса (ВФСК), во-первых, должна соответствовать реалиям современного общества, во-вторых, отвечать потребностям каждой возрастной категории и группы населения; в-третьих, быть научно обоснованной.

В соответствии с утвержденным Правительством РФ Положении о ВФСК «Готов к труду и обороне» за № 540 от 11 июня 2014 г. целью является повышение эффективности использования возможностей физической культуры и спорта в укреплении здоровья, гармоничном и всестороннем развитии личности, воспитании патриотизма и обеспечении преемственности в осуществлении физического воспитания населения.

На наш взгляд, ВФСК ГТО перед практической реализацией требует решения следующих вопросов:

1. Необходимо уточнить обязательные и по выбору тесты испытаний для различных категорий и групп населения с учетом поло-возрастных особенностей.
2. Утверждение единого календарного плана проведения испытаний.
3. Определить форму испытания (устно, тестирование и др.) в связи включением в «Положение о Всероссийском ФСК «ГТО» п. 15 для оценки уровня знаний и умений в области физической культуры и спорта по вопросам: «влияние занятий физической культурой на состояние здоровья, повышение умственной и физической работоспособности, гигиена занятий физической культурой, основные методы контроля физического состояния при занятиях различными физкультурно-оздоровительными системами и видами спорта, основы методики самостоятельных занятий, основы истории развития физической культуры и спорта».
4. Исследовать и выявить уровень физической подготовленности различных категорий и групп населения на сегодняшний момент как исходный материал для разработки нормативов ВФСК ГТО.

Ключевые моменты последнего Положения ВФСК ГТО свидетельствуют о кардинальных изменениях в обществе, сопровождающихся переменами в социальных функциях физической культуры, спорта и спортивной индустрии. Если в предыдущих комплексах вместе взятых сильна была коллективистская идеология, военно-патриотическая составляющая, то новый комплекс ГТО должен помочь каждому человеку понять собственные возможности, улучшить собственное здоровье, превратить его в жизненную ценность, а ежедневные занятия физкультурой или спортом - в естественную потребность. То есть в данном случае важна не нацеленность на достижение высоких спортивных результатов, на деятельность в профессиональном спорте для российской учащейся молодежи, кто будет сдавать комплекс ГТО, а формирование поведенческих стереотипов для сохранения и поддержания здорового образа жизни, мотивация на то, что систематические занятия физической культурой и спортом, активный отдых станут ежедневной потребностью каждого человека.

Приоритетными подходами являются:

- персонификация и индивидуализация как индикаторы в решении вопросов социального характера с учетом поло-возрастных категорий и групп населения;
- включение испытаний по выбору занимающегося, в том числе по национальным, военно-прикладным видам

и наиболее популярным (подходящим) в молодежной среде, возрастной группе (или в регионе) видам спорта (горный велосипед, паркур, картинг, BMX-racing, воркаут, скейтбординг, спидвэй и др.);

● включение теоретических испытаний в целях выявления знаний занимающихся по теории, методике занятий физкультурой и конкретным видом спорта, самодиагностики, самоконтроля до, во время и после занятий).

Считаем, что потребность в систематических занятиях физической культурой должна формироваться и развиваться через получение знаний о физической подготовке, о возможностях своего организма по достижению оптимальной формы физической работоспособности и т.д. Комплекс ГТО - не самоцель, а средство, благодаря которому каждый россиянин будет не только знать о состоянии своего физического развития, но и обретет реальный стимул для дальнейшего укрепления и под-

держания собственного физического здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Миллер М.А. Материальное благополучие и здоровье в жизнедеятельности населения // Известия Иркутской государственной экономической Академии. – 2009. -0 вып.3. – С.125-128.

Виленский М.Я., Михайлов В.В., Левенко Н.А. Комплекс ГТО в физическом воспитании студентов. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1979. -108 с.

Голощанов Б.Р. История физической культуры и спорта. – М.: Академия, 2007. – 312 с.

Должиков И.И., Тульпо В.Л. Комплекс ГТО в общеобразовательной школе. Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1978. – 96 с.

Белавенцева Г.Н. ГТО – путь к силе, мужеству, здоровью. – М.: Книга, 1976. – 62 с.

SOCIAL POTENTIAL IN THE FORMATION OF COMPLEX GTO PHYSICALLY ACTIVE POPULATION

© 2014

R.I. Platonova, doctor of pedagogical sciences, professor

S.I. Kolodeznikova, candidate of pedagogical sciences

S.D. Khaliev, senior lecturer

North-Eastern federal university of a name of M.K. Ammosov, Yakutsk (Russia)

Annotation: Article explores the role of the All-Russian sports and sports complex GTO in modern reality. Provides a historical analysis of the development of the complex, differential data and the main directions of the state policy in the field of physical culture and sports.

Keywords: All-Russian sports and sports complex GTO, physical activity, social potential, physical culture and sport, standards.

УДК 159.922.77

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ГЕНДЕРА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

© 2014

Н.И. Пустовалова, кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Психология»

Д.В. Лазаренко, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Психология»

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Казахстан (Петропавловск)

Аннотация: Резкие изменения, происходящие в экономической, политической и социальной жизни, оказывают сложное и неоднозначное влияние на психическое развитие молодежи. Условия современной жизни предъявляют все больше требований к умению разрешать различного рода жизненные трудности, противостоять стрессовым ситуациям, что негативно воздействует на психическое состояние старшеклассников. Поэтому остро встает вопрос о проблеме жизнестойкости юношей и девушек.

Ключевые слова: гендер, гендерные различия, жизнестойкость, старшеклассники, юноши и девушки.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Поддержание высокого уровня жизнестойкости является необходимым условием для развития у юношей и девушек умения стойко выдерживать испытания и трудности современной жизни, противостоять стрессовым ситуациям, осуществлять контроль за происходящими событиями, быть активно вовлеченными в них и уметь принимать риск.

Методологические основы гендерного подхода в психологии, отмечает И.С. Клецина [1], разрабатываются многими исследователями – Р. Столлер, С. Бэм, Ш. Берн, Т.В. Бендас, Э. Игли, В.В. Козлов, Н.А. Шухова, Н.И. Абубакирова, И.С. Клецина, В.А. Геодакян и др.

Проблемой жизнестойкости, указывает Д.М. Сотниченко [2], занимались такие исследователи как С. Мадди, И. Сикор, Э.Д. Шейер, П. Карвер, А. Солкова, Дж. Томанек, Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова, М.В. Логинова, Л.А. Александрова, Л.В. Дробинина, Д. Кутейль, Г.В. Ванакова, Т.В. Наливайко и др.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Большинство исследователей рассматривают жизнестойкость в одностороннем характере, т.е. в них основное внимание уделяется изучению жизнестойкости как общей меры пси-

хического здоровья человека – это с одной стороны, с другой стороны обнаружено недостаточное количество исследований жизнестойкости у современной молодежи с учетом гендерных различий.

В Концепции гендерной политики в Республике Казахстан [3] указывается, что будущее социальной сферы – реализация гендерной стратегии, специфика которой заключается в создании условий межгендерного согласования, удовлетворяющего потребностям и интересам мужчин и женщин.

Впервые, отмечает Е. Варданян [4], термин «гендер» был введен в науку Р. Столлером для обозначения социальных проявлений принадлежности к полу. Гендер – одна из базовых характеристик личности, обуславливающих психологическое и социальное развитие человека. Многокомпонентная структура гендера определяется четырьмя группами характеристик: а) гендерная идентичность б) гендерные стереотипы, в) гендерные нормы, г) гендерная роль.

Понятие «жизнестойкости», с позиции Н.К. Радиной [5], раскрывает суть успешности личности, и поэтому особый интерес для нас вызывает изучение гендерных различий в проявлении жизнестойкости. Новые возможности для исследования жизнестойкости открывает гендерный подход, предполагающий такой способ познания действительности, в котором отсутствует «беспольный взгляд» на психические явления, и в то же время

нет поляризации и иерархии «мужского» и «женского».

С. Мадди [6] указывает, что жизнестойкость это психологическая живучесть и расширенная эффективность человека, включающая в себя такие характеристики как вовлеченность, контроль и принятие риска. Жизнестойкие люди характеризуются прагматичным отношением к тем аспектам действительности, от которых зависит выживание.

По мнению Т.В. Володиной, названные компоненты жизнестойкости «вполне поддаются развитию психолого-педагогическими методами и средствами. Для педагогической практики это открывает перспективу воспитания жизнестойкой личности, которая способна эффективно преодолевать жизненные трудности, добиваться успеха в деятельности, труде, общении» [7, с.55].

Г.В. Ванаква [8] считает, что для развития жизнестойкой личности характерны умения оценивать ситуацию и бороться с возникшей опасностью.

При анализе научной литературы были систематизированы представления ученых о содержании понятия «жизнестойкость» в следующей таблице.

Таблица 1 – Определение «жизнестойкости» в современной психологии

Автор	Определение жизнестойкости
С. Мадди (1984)	особый паттерн структуры установок и навыков, который позволяет превратить изменения, происходящие с человеком, в его возможности
Д.А. Леонтьев (2002)	черта, характеризующаяся мерой преодоления личностью заданных обстоятельств (неблагоприятных качеств, привычек, неконструктивных навыков жизнеобеспечения)
Л.А. Александрова (2003)	интегральная способность, лежащая в основе адаптации личности
С.В. Книжникова (2005)	интегральная характеристика личности, позволяющая сопротивляться негативным влияниям среды, эффективно преодолевать жизненные трудности, трансформируя их в ситуации развития
Е.И. Рассказова (2005)	ресурс, направленный на поддержание деятельности и активности сознания; система убеждений человека о себе, мире и отношениях с ним
Т.В. Наливайко (2006)	интегральная характеристика личности, представляющая собой паттерн смысловых ориентаций, самоотношения, стилевых характеристик поведения, который опирается на природные свойства личности, но в большей степени носит социальный характер
С.А. Богомаз (2009)	системное психологическое свойство, возникающее у человека вследствие особого сочетания установок и навыков, позволяющих ему превращать проблемные ситуации в новые возможности
Л.В. Дробинина (2009)	способность преодоления трудностей как способность сохранять веру в себя, быть уверенным в себе, своих возможностях, как способность к эффективной психической саморегуляции
М.В. Логинова (2009)	система убеждений личности, способствующая развитию готовности субъекта участвовать в ситуациях повышенной сложности, контролировать их, управлять ими
Н.М. Волобуева (2011)	системообразующий фактор, который смягчает эффекты стрессогенных обстоятельств и помогает сохранить здоровье

Как видно из таблицы 1, большинство авторов скло-

няются к тому, что жизнестойкость представляет собой интегральную характеристику личности, особый паттерн установок, ориентаций, помогающих человеку в сложных ситуациях справиться с трудностями, сохраняя собственное психологическое здоровье.

Старший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования жизнестойкости, поскольку жизнестойкость как особое личностное качество позволяет эффективно преодолевать трудности, реализовать свои возможности и способствовать повышению психологического и физического здоровья.

И.Ю. Кулагина [9] отмечает, что юноши и девушки старшего школьного возраста сосредоточиваются на профессиональном самоопределении. Оно предполагает самоограничение, отказ от подростковых фантазий, в которых ребенок мог стать представителем любой, самой привлекательной профессии. Самоопределение, как профессиональное, так и личностное, становится центральным новообразованием ранней юности. Это новая внутренняя позиция, включающая осознание себя как члена общества, принятие своего места в нем. С процессом профессионального самоопределения, который является ведущим типом деятельности в юности тесно связано формирование гендерной идентичности. В современном, постмодернистском обществе возникают новые психокультурные, духовные и экономические факторы, под влиянием которых все чаще происходит трансформация гендерной идентичности. Результатами этих изменений в обществе стало изменение ценностно-смысловых установок и трансформации социальных и гендерных ролей.

В таблице 2 нами систематизированы взгляды ученых о содержании понятия «гендер».

Таблица 2 – Содержание понятия «гендер» в современной психологии

Автор	Определение гендера
Р. Столлер	социальный пол, социально детерминированные роли, идентичности и сферы деятельности мужчин и женщин, зависящие не от биологических половых различий, а от социальной организации общества
С. Бэм	социальный конструкт, который идентифицирует социальное поведение мужчин и женщин и отношения между ними
Т.В. Бендас	культурно специфический набор признаков, определяющих социальное поведение женщин и мужчин и взаимоотношения между ними.
И.Ю. Кулагина	понятие, используемое в социальных науках для отображения социокультурного аспекта половой принадлежности человека.
И.С. Клецина	конструируемая модель социальных отношений между мужчинами и женщинами, не только характеризующая их межличностное общение и взаимодействие в семье, но и определяющая их социальные отношения в основных институтах общества.
Н.И. Абубикирова	социальное отношение; не биологический пол, а представление (репрезентация) каждой индивидуальности в терминах специфических социальных отношений.

Таким образом, проанализировав и обобщив определения понятия «гендер» из вышеприведенной таблицы, можно сказать, что под гендером принято понимать социальный или психологический пол, который формируется в социокультурной среде. Основной предпосылкой конструирования гендера являются гендерные стереоти-

пы – представления о чертах характера и нормах поведения женщин и мужчин. Такие нормы поведения распространяются на все сферы жизнедеятельности человека, в том числе учебную деятельность юношей и девушек и в последующем на их профессиональную деятельность.

Анализ научных исследований по гендерным аспектам проявления жизнестойкости у юношей и девушек позволяет сделать следующие выводы:

- понятие «жизнестойкости» раскрывает суть успешности личности, ее направленности, поэтому очень важно раскрыть различия в проявлении жизнестойкости;

- социальной ситуацией развития в старшем школьном возрасте является поиск своего места в более широкой социальной общности, начало практической самореализации; к основным психологическим новообразованиям относятся: потребность самоопределения, готовность к личностному и профессиональному самоопределению, жизненные планы, устойчивое самосознание, идентичность, ценностные ориентации и мировоззрение;

- гендерные различия проявляются в социально-психологических характеристиках, заключающиеся в отличительных особенностях юношей и девушек по социальному, эмоциональному и поведенческому аспектам;

- фактор пола и гендерных различий являются весьма важными аспектами психологического исследования.

Формирование целей статьи (постановка задания). Для выявления особенностей проявления жизнестойкости во взаимосвязи с гендером у юношей и девушек нами было организовано и проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 109 старшеклассников одной из школ г. Петропавловска. Нами были использованы следующие методики: «Тест жизнестойкости» С. Мадди, в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой, методика «Маскулинность – фемининность» С. Бэм.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. На первом этапе нами были измерены проявления гендера у юношей и девушек. Анализ данных показывает, что среди старшеклассников психологическим полом «маскулинность» обладают 20 (18 %) испытуемых, «андрогинов» – 75 (69 %) испытуемых, «фемининность» – 14 (13 %) испытуемых. Полученные результаты свидетельствуют о том, что преобладающим психологическим полом, как для юношей, так и для девушек, является «андрогинов», то есть юноши и девушки могут проявлять одновременно и мужские и женские черты, которые гармонично дополняют друг друга. В свою очередь, гармоничная интеграция маскулинных и фемининных черт повышает адаптивные возможности андрогинового типа. Данный факт можно объяснить тем, что в связи с характерным для современного общества процессом выравнивания социальных прав мужчин и женщин, каждый человек независимо от биологического пола в зависимости от ситуации может проявить и мужественность и женственность. Нынешний социум с его техническим прогрессом, урбанизацией, компьютеризацией и средствами связи вынуждает женщину наравне с мужчинами претендовать на определённые социальные роли. Представительницы слабого пола не довольствуются только ролью матери и домохозяйки, они теперь всё чаще стремятся занять традиционно мужские места.

Для «маскулинных» юношей и девушек характерно проявление таких черт, как: независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, самостоятельность, уверенность в себе и др.

Для «фемининных» юношей и девушек характерно проявление таких черт, как: уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию и др.

Далее нами была выявлена специфика сформированности жизнестойкости юношей и девушек. Результаты обследования показали, что 8 (7 %) испытуемых имеют

низкий уровень жизнестойкости, что в свою очередь, свидетельствует о наличии таких качеств как неуверенность в себе и в своих поступках, отчужденность, не вовлеченность в происходящие события жизни, чувство неконтролируемости жизни. Они в меньшей степени адаптированы к окружающим условиям, низкой степенью социальной компетенции, зависимы от окружающих, основным мотивом деятельности служит избегание неудач. Юноши и девушки считают, что происходящее с ними в большей степени зависит от внешних обстоятельств и людей, нежели от них самих, и, вследствие этого, не могут повлиять на происходящее. Их характеризует неготовность выдерживать стрессовую ситуацию, сохранения внутренней сбалансированности и не снижая успешности деятельности, имеют не высокую способность к саморегуляции и самореализации.

46 (42 %) старшеклассников имеют средний уровень жизнестойкости, что характеризует их как личностей, проявляющих адаптивность к окружающим условиям и умение адекватно реагировать на жизненные трудности. Они способны контролировать свою жизнь, уверенны в себе.

55 (51 %) старшеклассников имеют высокий уровень жизнестойкости. Это характеризует их как личностей, способных эффективно управлять различными ситуациями, справляться с трудностями и испытаниями жизни, умеющих воспользоваться внутренними ресурсами. Эти старшеклассники обладают уверенностью в том, что даже в неприятных и трудных ситуациях, отношениях лучше оставаться вовлеченными: быть в курсе событий, посвящать максимум своих усилий, времени, внимания тому, что происходит, участвовать в происходящем. Они убеждены в том, что всегда возможно и всегда эффективнее стараться повлиять на исход событий.

На следующем этапе исследования мы определили особенности проявления уровней жизнестойкости у юношей и девушек с различным психологическим полом. Анализ данных показывает, что «фемининные» старшеклассники имеют более низкие показатели жизнестойкости, чем «андрогинов» или «маскулинные». Так, средний общий показатель жизнестойкости у «андрогинов» составляет 96 баллов, у «маскулинов» – 92 балла, у «фемининов» – 73 балла. Полученные результаты возможно объяснить тем, что старшеклассникам с психологическим полом «фемининность» характерны такие качества как мягкость, нежность, уступчивость, ранимость, то есть те качества, которые не позволяют личности быть готовой к риску, осуществлять контроль за происходящими событиями и быть активно вовлеченными в них.

Большинство «андрогинов» старшеклассников проявляют высокий показатель жизнестойкости. Данный факт можно объяснить тем, что старшеклассники с андрогиновым типом психологического пола, в зависимости от ситуации, могут проявлять как маскулинные, так и фемининные черты, более эффективно адаптируются к условиям, другими словами они более успешно справляются с различными трудностями жизни, т. е. проявляют более высокий уровень жизнестойкости.

Большинство юношей и девушек с психологическим полом «маскулинность» имеют средний уровень жизнестойкости, низкий уровень жизнестойкости для них не характерен. Полученные результаты, возможно, объяснить тем, что «маскулинные» старшеклассники предпочитают в своем поведении и поступках проявлять себя смело, решительно, напористо, проявлять инициативу, не всегда задумываясь о последствиях, стремятся к лидерству. Такие качества способствуют быть готовым к риску, осуществлять контроль за происходящими событиями и быть активно вовлеченными в них, то есть иметь достаточный уровень жизнестойкости.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, на основании проведенного эмпирического исследования

нами были сделаны следующие выводы:

- преобладающим психологическим полом (75 чел. или 69% испытуемых) среди старшеклассников является «андрогинность», то есть юноши и девушки могут проявлять одновременно и мужские и женские черты, которые гармонично дополняют друг друга и повышают адаптивные возможности андрогинного типа;

- для маскулиных старшеклассников (20 чел. или 18 % испытуемых) в большей степени, характерно проявление таких черт, как: независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, самостоятельность, уверенность в себе и др.;

- для фемининных старшеклассников (14 чел. или 13 % испытуемых) характерно проявление таких черт, как: уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию и др.;

- 7% (8 испытуемых) имеют низкий уровень жизнестойкости;

- 42% (46 испытуемых) имеют средний уровень жизнестойкости;

- 51% (55 испытуемых) имеют высокий уровень жизнестойкости;

- «андрогинам» свойственен более высокий уровень жизнестойкости и ее компонентов, чем у «маскулинов» и «фемининов»;

- «маскулинам» свойственен уровень жизнестойкости более высокий, чем у «фемининов».

THE RELATIONSHIP OF HARDINESS AND GENDER OF STUDENTS OF SENIOR CLASSES

© 2014

N.I. Pustovalova, candidate of pedagogical sciences, professor of chair «Psychology»

D.V. Lazarenko, master of education, senior lecturer of chair «Psychology»

North Kazakhstan State University n. M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: Sharp changes in economic, political and social life, have complex and ambiguous effect on the mental development of young people. The conditions of modern life demand more to the ability to resolve various life difficulties, to face stressful situations, which negatively affects the mental state of the pupils. So acute is the issue of survival of young men and ladies.

Keywords: gender, gender differences, hardiness, students of senior classes, young men and ladies.

УДК 372

РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ГИМНАЗИИ

© 2014

Н.И. Родионова, преподаватель химии

Магнитогорское общеобразовательное учреждение «Гимназия № 53», Магнитогорск (Россия)

Аннотация: Одной из важнейших задач российского школьного образования является повышение интеллектуального уровня, познавательного и творческого потенциала учащихся. Эффективность познавательной деятельности непосредственно зависит от степени её мотивированности. Показано, что в последние годы происходит снижение интереса учащихся к изучению химии. Одним из направлений решения этой проблемы авторы статьи считают разработку и использование в образовательном процессе учебного заведения современных методов обучения с целью привития интереса к науке и вовлечения каждого ученика в деятельность. Показано применение различных методов обучения в рамках изучения школьной дисциплины «Химия».

Ключевые слова: творческий потенциал, мотивация, методы обучения, химический эксперимент, сюжетно-ролевая игра, дидактическая игра.

Введение. Современный этап развития средней общеобразовательной школы связан с необходимостью решения проблемы повышения интеллектуального уровня, познавательного и творческого потенциала учащихся. Эта задача ставится и как конечный результат школьного образования, и как средство усиления эффективности учебного процесса.

По мнению большинства учёных, занимающихся проблемами школьного образования, эффективность познавательной деятельности непосредственно зависит от степени её мотивированности, то есть развивающий учебный труд должен быть осмыслен учащимися [1].

В последние годы школьники всё чаще относят химию к числу непристижных и трудных предметов. В рейтинге популярности среди школьных предметов, по мнению большинства учащихся, она занимает одно из

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клецина И.С. Гендерная социализация. – СПб.: Изд-во РПГУ им. А.И. Герцена, 1998. – 320 с.

2. Сотниченко Д.М. Жизнестойкость как психологический феномен. Его значение в современных условиях службы в армии // Вестник ТПУ. 2009. Выпуск 8 (86). – С. 104-107.

3. Концепция гендерной политики в Республике Казахстан. Электрон. ресурс: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P030001190>

4. Варданян Е. Введение в гендерные исследования. Междисциплинарный курс. – Ереван: АСОГИК, 2002. – 152 с.

5. Радина Н.К. Об использовании гендерного анализа в психологических исследованиях // Вопросы психологии. – 2000. – №2. – С. 22-27.

6. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. – СПб.: Речь, 2002. – 539 с.

7. Володина Т.В. Особенности профессиональных деструкций у педагогов с различным уровнем жизнестойкости // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. – № 1. – 2010. – С.54-58.

8. Ванакова Г.В. Саморегуляция как критерий жизнестойкости субъектов образовательного процесса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. 2012. № 3. С.36-40.

9. Кулагина И.Ю., Колочкий В.Н. Возрастная психология. – М., 2005. – 420 с.

развитию их активности и креативности [3].

Изложение основного материала. При разработке и отборе современных методов обучения учитываем возрастные особенности учащихся, практическую значимость материала, опыт учителей-практиков, работающих в этом направлении, а также цели экспериментального исследования.

С одной стороны, для этого возрастного периода характерно становление стержневых, избирательных интересов, мотивов учения, поэтому на этом этапе необходимо мотивировать учебную познавательную деятельность.

С другой стороны – у учащихся 8-9 класса ещё недостаточно сформировано абстрактное мышление, которое необходимо для успешного усвоения основ научных знаний по химии. Поэтому при выборе методов обучения мы посчитали целесообразным включить только те методы, которые будут мотивировать школьников на выполнение творческих заданий, задач поискового, исследовательского характера, создание творческих учебных мини-проектов, творческих работ, рефератов.

Учитывая возрастные особенности учащихся 8-9-го классов, а также содержание программы курса химии, основным методом познания и обучения выбран эксперимент, проводимый во время уроков и в домашних условиях.

Значение эксперимента трудно переоценить. «Мудрость есть дочь опыта, – писал Леонардо да Винчи. Опыт никогда не ошибается, ошибаются наши суждения, ожидая от него такого действия, которое не является следствием наших экспериментов», – говорил он.

В результате систематического проведения химического эксперимента учащиеся осваивают несложную методику выполнения несложных опытов, учатся наблюдать и делать выводы, осмысливать и оформлять полученные результаты.

Для совершенствования практических навыков, полученных в школе и приобретения новых, школьники систематически выполняют домашние экспериментальные задания, которые способствуют формированию понятий о химических реакциях, установлению связи между свойствами веществ и их применением в быту, жизни, на производстве, а также повышению интереса к науке и учебной дисциплине.

При выполнении домашнего химического эксперимента у учащихся совершенствуется наблюдательность, способность осмысливать и объяснять увиденное, делать аргументированные выводы.

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.

Приведём примеры экспериментальных, творческих заданий и задач, содержание которых постепенно усложняется.

1. Проверьте опытным путём, одинаковое ли время требуется для закипания равных объемов солёной и несолёной воды. Проанализируйте полученные результаты 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) варёный картофель; б) сырой картофель; в) белый хлеб; г) зубной порошок; д) сахарный песок; е) мука. Опишите, как вы будете распознавать крахмал в продуктах и оформите результаты в виде таблицы. Как вы думаете, какие продукты содержат наибольшее количество крахмала? Найдите эту информацию, воспользовавшись дополнительной литературой.

4. Для приготовления яичницы вы растопили на сковородке 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 налёт, что свидетельствует об образовании нового вещества, следовательно, отстаивание воды – это химическое явление.

6. На уроке ученики повторяли химические понятия и учитель попросил их проиллюстрировать эти понятия примерами, что и сделали школьники. Некоторые ученики допустили ошибки, найдите их в приведённых учащимися примерах и определите, о каком понятии идёт речь:

- ручка, пластмасса, карандаш, алмаз;
- кислород, вода, кран, алмаз;
- вода, сахар, бензин, кислород;
- сера, азот, вода, кислород;
- железо, медь, вода, цинк.

7. На левую чашу весов поставили стакан с соляной кислотой и рядом положили кусочек мела. Весы уравнились 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?

8. В книге «Занимательные опыты» описывается опыт химической варки яиц. «В кастрюлю кладут несколько кусочков и 2 яйца. Затем наливают в кастрюлю столько воды, чтобы она покрыла яйца. Через некоторое время яйца оказались сваренными вкрутую». О кусочках какого вещества идёт речь в опыте? На каком явлении основана химическая реакция варки яиц? На основе этого опыта в качестве примера, все химические реакции можно разделить на две группы, на какие? Предположите эту классификацию реакций и свои примеры.

Одной из особенностей эвристических занятий является использование игровых и творческих приёмов.

«В арсенале педагогического мастерства важное место занимают игровые приёмы. Среди них наиболее типичны приёмы включения детей в действие (создание эмоционально-положительной установки) и творческого, нестандартного разрешения педагогической ситуации. Любой игровой приём – результат педагогического детского творчества» [4, с.71].

В процессе обучения школьников используются различные виды игр. Но особенно важны дидактические и сюжетно-ролевые игры [5].

Л.А. Венгер отмечает особенности каждой игры. Так, по мнению автора, сюжетно-ролевая игра развивает умение общаться со сверстниками, согласовывать с ними свои замыслы, обмениваться мнениями и намерениями, способность рассуждать. Дидактическая игра – способ обучения, сообщения ребёнку знаний, выработки у него умений и навыков; действия, выполняемые в дидактической игре, всегда имеют тот или иной результат и соблюдение правил необходимо именно для достижения этого результата [6].

Результат действий в дидактической игре привлекателен для детей либо сам по себе, либо в силу соревнования

тельного характера. «Процесс познания мира через игру не сводится к простому подражанию того, что видит и воспринимает ребёнок. Он комбинирует эти представления, творчески их воспроизводит» [7, с.47].

Игры на занятиях обеспечивают организацию диалога, в который может вступить каждый учащийся, создают условия для применения предметных знаний в новых, нестандартных ситуациях, выводят на межпредметную интеграцию знаний, содействуют активизации мыслительной деятельности и эмоциональной разрядке школьников.

На эвристических занятиях игра – это обыкновенный, постоянно включаемый в процесс обучения (особенно на начальном этапе изучения учебной дисциплины) элемент, который не требует затрат большого количества времени благодаря простым правилам. К таким играм относятся «Крестики-нолики», «Третий лишний», химические аукционы, блицтурниры, викторины, головоломки, «Угадай вещество» и другие.

В силу возрастных особенностей школьников, эвристические занятия проводятся в форме эвристической беседы.

Ещё в традиционной системе обучения некоторые учителя использовали метод майевтики, который называли методом Сократа. Суть метода заключается в том, что с помощью подбора специальных вопросов и искусно определённого порядка их предложения ученику можно извлекать из его памяти скрытое и неосознанное ранее знание. Такой вопросно-ответный метод в педагогической практике утвердился позже как эвристическая беседа.

Этот метод не предполагает вопросов на точное воспроизведение изученного материала. Эвристические занятия строятся как попытка ответить на вопросы, обсудить их, прийти к какому-либо выводу или результату, новому для учащихся.

Любое эвристическое занятие направлено на достижение следующих целей:

- активизировать познавательный интерес школьников;
- формировать целостное видение мира;
- пробудить в каждом ученике желание творить;
- формировать такие качества личности, как самостоятельность и оригинальность мышления, любознательность.

При дальнейшем изучении химии в старших классах происходит усложнение учебного материала, а, следовательно, усложняется и содержание учебно-познавательной деятельности. Все методы обучения и виды учебной деятельности учитель проектирует согласно своей рабочей программе, являющейся основным компонентом учебно-методического комплекса УМК [8].

Мотивацию учащихся можно повысить, используя в учебном процессе элементы рейтингового оценивания, которое пока практически не используется в практике школьного образования, но достаточно широко применяется в высших учебных заведениях [9, 10].

Особое значение на данном этапе имело формирование устойчивого познавательного интереса к науке, её достижениям и трудностям, с которыми сталкиваются учёные. В целях получения необходимой информации по данной проблеме был проведён письменный опрос, выявляющий отношение учащихся к предмету и видам деятельности, которые они выполняют на занятиях.

Школьникам было предложено закончить два предложения, начинающиеся определённой фразой, одним из вариантов ответов:

«В течение года я посещал(а) уроки химии потому что...» – а) узнавал(а) много нового, полезного и интересного; б) понимал(а), что эти занятия необходимы для дальнейшего изучения предмета в старших классах; в) были обязательными для всех.

«На занятиях по химии мне нравилось...» – а) само-

стоятельно проводить опыты в лаборатории и домашних условиях; б) решать творческие и интеллектуальные задачи; в) искать необходимую и недостающую информацию для выполнения заданий в справочниках, энциклопедиях и дополнительных пособиях; г) слушать учителя; д) ничего не делать.

При анализе результатов опроса было выявлено, что большая часть учащихся 8-ых классов (62,7%) посещали занятия потому, что им было интересно и они узнавали для себя много нового и полезного, 22% учащихся ходили на занятия, осознавая, что они необходимы для успешного усвоения основ науки в старших классах и лишь 15,3% учащихся не проявляли интереса к науке и не осознавали необходимость этих занятий для дальнейшего обучения.

Вывод. Таким образом, результаты опроса, наблюдения, беседы с учащимися показали необходимость разработки и использования современных методов обучения для развития устойчивого интереса к процессу познания и мотивации деятельности, от которых зависит эффективность обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мотивация в познавательной деятельности. – Л., 1972. – 263 с.
2. 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; URL: www.science-education.ru/117-13669 (дата обращения: 04.07.2014).
3. Чупрова Л.В. Развитие креативности студентов в условиях современного образовательного процесса // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 41. – С. 103 – 106.
4. Зотов Ю.Б. Организация современного урока. / Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 145 с.
5. Уварина Н.В. Развитие творческих способностей у младших школьников. Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1999. – 184 с.
6. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Домашняя школа мышления. – М.: Знание, 1985. – 96 с.
7. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
8. 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; URL: www.science-education.ru/119-14467 (дата обращения: 15.10.2014).
9. Ершова О.В. Рейтинговая система как фактор оценки качества химической подготовки студентов технического университета: автореферат дис...канд. пед. наук/О.В. Ершова. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009. -24 с
10. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Родионова Н.И. Творческое развитие студентов в условиях рейтинговой системы оценки качества образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. Т. 14 – № 4-5. – С. 1476-1478.

DEVELOPMENT AND USE OF MODERN METHODS OF TRAINING FOR DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF PUPILS OF THE GYMNASIUM

© 2014

*N. I. Rodionova, teacher of chemistry
Magnitogorsk educational institution "Gymnasium No. 53", Magnitogorsk (Russia)*

Annotation: One of the most important problems of the Russian school education is increase of intellectual level, informative and creative potential of pupils. Efficiency of cognitive activity directly depends on degree of her motivation. It is shown that in recent years there is a decrease in interest of pupils in studying of chemistry. Authors of article consider as one of the directions of the solution of this problem development and use in educational process of educational institution of modern methods of training for the purpose of instilling of interest in science and involvement of each pupil in activity. Application of various methods of training within studying of school discipline "Chemistry" is shown.

Keywords: creative potential, motivation, training methods, chemical experiment, subject role-playing game, didactic game.

УДК 372.881.111.1

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА

© 2014

*В.П. Рубаева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Северо-Кавказский горно-металлургический институт (государственный технологический университет), Владикавказ (Россия)*

Аннотация: Изучение языка на фоне истории и культуры страны представляет большой интерес в общеобразовательном плане, в плане знакомства с культурой носителей языка, так как во многих языковых единицах находят отражение национальное своеобразие образа жизни того или иного народа, факты истории страны, природно-географические особенности, культура, экономика.

Ключевые слова: иностранный язык, иноязычная коммуникация, лингвострановедческий подход, социокультурный подход, интенсивное обучение.

В ряде научно-педагогических исследований иноязычный язык, как учебная дисциплина, рассматривается авторами с различных позиций: роль иностранного языка в формировании личности (Н.В. Баранова, Г.Е. Ведель, Л.В. Величкова, С.Б. Гусева и др.) [1]; обучение иностранному языку как средству общения (М.А. Бахарева, М.М. Васильева [2], И.А. Зимняя [4], Е.И. Калмыкова, И.Р. Максимова, Р.П. Мильруд [5] и др.); формирование коммуникативной культуры в процессе обучения (Л.П. Клобукова, З.И. Коннова, Н.В. Немченко и др.). Вместе с тем, анализ психолого-педагогической литературы, изучение опыта работы преподавателей иностранных языков, анкетирование студентов неязыковых факультетов вузов свидетельствуют, что предмет «Иностранный язык» воспринимается большинством обучающихся как общеобразовательный, лишенный связи с будущей профессиональной деятельностью, не в полной мере отвечает потребностям общества и личности. Подходы к обучению иностранным языкам, используемые сегодня на неязыковых факультетах вузов должны быть ориентированы на личность студента, на его активное участие в саморазвитии, получении качественных знаний, профессиональных навыков, в том числе на формирование нравственно-ценностной сферы сознания студентов, навыков коллективной работы и творческого решения конкретных учебно-воспитательных проблем. При изучении иностранного языка студенты сталкиваются с целым рядом фактов, относящихся не столько к области лексики, грамматики, фонетики или стилистики, сколько к социальной, бытовой или исторической сферам. Одновременно с изучением языка надо изучать и культуру его народа – знакомиться с историей, литературой, экономикой, географией, политикой страны, бытом, традицией, психологией. Комплекс этих сведений принято обозначать словом *страноведение*, появившимся в 80-е гг. XIX в., а методику преподавания этих сведений при изучении иностранного языка – *лингвострановедением*. Использование страноведческой информации в процессе обучения обеспечивает повышение познавательной активности студентов, благоприятствует их коммуникативным навыкам и умениям, а также положительной мотивации, дает стимул к самостоятельной работе над языком и способствует решению

воспитательных задач.

Современные методологические исследования часто базируются на *лингвострановедческом подходе* в обучении иностранному языку. При этом выделяется лексика со страноведческим компонентом (фондовая и безэквивалентная лексика в определениях Л.Г. Ведениной, страноведческие сведения, затрагивающие самые разные стороны жизни страны изучаемого языка ее истории, литературы, науки, искусства, а также традиции, нравы и обычаи [3]. Хотелось бы отметить, что в процессе обучения иностранным языкам, ведущей функцией которого является речевое общение, основными единицами содержания выступают следующие виды речевой деятельности: выражение мысли в устной форме (говорение); в письменной форме (письмо); восприятие и понимание на слух (аудирование); восприятие и понимание письменной речи, текстов (чтение).

Каждый вид речи – сложная и своеобразная система умений творческого характера, основанных на знаниях и навыках, направленная на решение разных коммуникативных задач [5-11]. *Лингвострановедческий аспект* способствует обогащению предметно-содержательного плана. Его основательный подбор и раннее внедрение в процесс обучения студентов иностранному языку – один из резервов повышения его активности. Изучение языка на фоне истории и культуры страны представляет большой интерес в общеобразовательном плане, в плане знакомства с культурой носителей языка, так во многих языковых единицах находят отражение национальное своеобразие образа жизни того или иного народа, факты истории страны, природно-географические особенности, культура, экономика. Объяснения образности и значения многих языковых единиц современного английского языка отыскиваются в истории, в быту, в обычаях и правах англичан, в национально-специфических религиях. Языковые единицы, представленные в лингвострановедческом аспекте, могут дать известный объем фоновых знаний, т. е. исторические и культуроведческие сведения, которые необходимы для правильного и эффективного преподавания и изучения иностранного языка.

Для эффективной реализации *лингвострановедческого подхода* мы использовали различные технологии

обучения иностранным языкам. Очень часто пользовались технологией коллажирования (в настоящее время этот прием употребляется только в школах). Он заключается в разработке наглядных смысловых цепочек с четкой структурой, для того, чтоб последовательно раскрыть ключевое понятие (ядро) осваиваемой темы.

Раскроем технологию коллажирования на примере темы «Holidays in Great Britain. Christmas». В данном случае ядром является понятие Christmas, а его спутниками – Christmas traditions, Christmas eve, Yuletide. Каждое из этих понятий спутников сразу является понятием-ядром по отношению к иным, более детализированным понятиям – спутникам, составляющим его фоновое свита. К примеру, понятие Christmas traditions включает следующие понятия-спутники: fir-trees and presents, Christmas pudding, robin, а понятие Yuletide – pantomime, nativity play. Далее следует еще более мелкая детализация, так, понятию Pantomime соответствуют такие понятия как transformation scene, broker's men, и такую цепочку можно продолжать до бесконечности.

Поскольку главным объектом является не страна, а фоновое знание носителей языка, их невербальное поведение в актах коммуникации, в обобщенном виде их культура, то правомерным было бы внедрение *социокультурного подхода* в процесс обучения иностранному языку, в котором основное внимание привлекают вопросы, связанные с использованием его как инструмента общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира [12]. Показателем сформированности способностей студентов к иноязычной коммуникации многие ученые признают *межкультурную компетенцию*, элементами которой признаются следующие: совокупность знаний об изучаемом языке, о функциях языка в обществе, о культуре страны изучаемого языка, о методах более эффективного овладения языком, как средством общения, о возможностях влияния процесса обучения на личность учащихся, и все это авторы называют условным элементом – знание; опыт воплощения речевой и учебной деятельности – учебные и речевые навыки; умение осуществлять все речевые функции, нужные для удовлетворения собственных потребностей и потребностей общества; опыт эмоционального дела к процессу овладения иноязычной культурой к учителю и товарищам как речевым партнерам, к изучаемому языку как учебному предмету, к роли языка в жизни общества – опыт, обращенный на систему ценностей личности либо другому – мотивация.

Осваивая новый язык, они расширяют не только свой кругозор, но и границы своего мировосприятия и мироощущения. Используя лингвокультурный опыт, национально-культурные традиции и привычки, субъект межкультурной коммуникации одновременно пытается учесть не только специфику иноязычного общения, но и иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения. В таком случае, компетентность в межкультурном общении понимается не только как умение устного и письменного общения, ведения диалога, монолога, порождение и восприятие текста, но и как знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение, деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, решение разных коммуникативных задач и т. д.

Одним из перспективных методов обучения иностранному языку является *интенсивное обучение*. Под интенсивным обучением иностранным языкам понимается обучение, направленное в основном на овладение общением на изучаемом языке и опирающееся на психологические резервы личности и деятельности студентов. Сторонники этого направления (Л.Ш. Гегечкори, И.Ю. Шехтер, В.В. Петрусинский, Г.А. Китайгородская) предлагают реалистический и последовательный подход к овладению иноязычной речью как к социально-психологической проблеме, с одной стороны, и как к управляемой речевой деятельности, с другой.

Можно выделить 2 фактора, характеризующих данный вид обучения: минимально необходимый срок для достижения цели при максимально необходимом объеме учебного материала и соответствующая ей организация; максимальное использование всех резервов личности студента, достигаемого в условиях особого взаимодействия в учебной группе при творческом взаимодействии личности преподавателя.

В основе интенсивного обучения лежит суггестопедическая система обучения, предложенная болгарским врачом-психотерапевтом Г. Лозановым, основные характеристики которого включают: раскрытие резервов памяти, интеллектуальной активности и личности обучающегося; положительные эмоции, ценностные ориентации, переживания, которые снимают чувство утомления и т.п. Эффективность данной системы обучения заключалась в усвоение большого количества речевых единиц; выработка способности студентов активно использовать языковой запас в общении на иностранном языке, в понимании иностранной речи; создание мотивации обучения; снятие психологических барьеров.

При обучении иностранному языку комплексное использование социокультурного и лингвострановедческого подходов помогло студентам адаптироваться к иноязычной среде, следуя канонам вежливости в инокультурном пространстве, проявляя уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества и осуществлялся с учетом следующих *принципов*:

1. Принцип дидактической культуросообразности. Согласно этому принципу при отборе фактов следует: определить ценностный смысл и ценностную значимость отбираемых материалов для формирования у студентов неискаженных представлений об истории и культуре страны, язык которого изучается студентами как иностранный; осознать, в какой степени учебный материал может служить стимулом для ознакомления студентов с такими понятиями, как «культурное наследие», «культурное сообщество», «культурное многообразие», «язык и языковая культура» и т.д.

Принцип диалога культур и цивилизаций. Этот принцип обращает внимание на необходимость анализа культуроведческого аутентичного материала с точки зрения потенциальных возможностей его использования в студенческой аудитории, предполагает также, что при формировании культурного пространства в условиях иноязычного учебного общения используется культуроведческий материал как о стране изучаемого языка, так и о родной стране.

3. Принцип доминирования методически приемлемых проблемных культуроведческих заданий ориентирует педагога на построение такой модели обучения, при которой студенты: тренируются в сборе, систематизации, обобщении и интерпретации культуроведческой информации; овладевают стратегиями культурного поиска и способами интерпретации культуры; участвуют в творческих работах культуроведческого характера.

Таким образом, содержание воспитательной деятельности средствами английского языка включало в себя: отбор материалов, значимых для участников эксперимента в культурном, социальном, психологическом, педагогическом и личностном плане; построение системы отношений между участниками воспитательного процесса определенного качества, служащих источником опыта; предъявление нормативных, эталонных, идеальных образцов человеческих проявлений; организацию культурно-воспитательных мероприятий во внеучебное время, соответствующих целям экспериментального исследования; создание содержательной воспитывающей среды; создание внешних и внутренних условий для самовоспитания; разработка системы критериев, показателей и уровней сформированности нравственно-ценностных приоритетов студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранова Н.В., Гусева С.Б. Социокультурный компонент в содержании обучения немецкому языку. // Иностранные языки в школе. – 2001. – №4. – с.42-45.
2. Васильева З.Н. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности. – М.: Просвещение, 1988. 127 с.
3. Веденина Л.Г. Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. – М.: МГИМО, 2006. – С. 24.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – С. 68-69.
5. Горчинская Н.Н. Терминосистема чужой речи: диалог, монолог, полилог // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 38-40.
6. Доброва В.В., Сысуева И.Г., Кочеткова Н.С. Языковая личность как объект изучения психолингвистики // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 48-54.
7. Черевченко В.В. Изучение детского фольклора: лингвософские аспекты проблемы // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 38-41.
8. Коновалова Е.Ю. Уровень речеведческой компетентности студентов как условие адекватности восприятия содержания учебных текстов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 74-78.
9. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33-36.
10. Максимчик О.А. Поле неистинности в системе современного английского языка // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 31-35.
11. Гусак Л.Е. Содержательная составляющая подготовки будущего учителя начальной школы к ассоциативному обучению иностранным языкам младших школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 8-11.
12. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку. //Иностранные языки в школе. – 2000. №5. С. 17-22.

**FORMATION OF FOREIGN STUDENTS BASED COMMUNICATIONS
LINGVOSTRANOVEDCHESKOGO APPROACH**

© 2014

*V.P. Rubaeva, candidate of pedagogical science, assistant professor of foreign languages
North-Caucasian mining and metallurgical institute (State Technical University), Vladikavkaz (Russia)*

Annotation: The study of language against the background of the history and culture of the country is of great interest in educational terms, in terms of familiarity with the culture of the speakers, as in many linguistic units reflects national identity lifestyle of a people, the facts of history, natural and geographical features, culture, economy.

Keywords: foreign language, foreign language communication, Lingvostranovedchesky approach, socio-cultural approach, intensive training.

УДК 378.178

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА
В ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

2014

*В.С. Савченко, магистрант филологического факультета
Амурский государственный университет, Благовещенск (Россия)*

Аннотация: В статье нами рассматривается такое явление как социальная активность, а также представлена программа ее формирования посредством досуговой деятельности. В ходе исследования изучена взаимосвязь досуговой деятельности и социальной активности. Также выявлено, что досуговая деятельность способствует формированию социальной активности студентов.

Ключевые слова: досуговая деятельность, социальная активность, досуг, формирование социальной активности студентов, компоненты социальной активности.

Любому обществу, любой культуре безразлично, какой выбор сделает личность. От современного человека постоянно требуется осуществление социального выбора, подвижность реакции на социальные предложения, изменение способов деятельности, поиск новых активных форм участия в жизни общества. Умение проявлять конструктивную социальную активность требует организованной среды.

Современные изменения в социально-культурной ситуации предоставляют молодому поколению значительные возможности для проявления социальной активности в самых различных сферах жизнедеятельности. Сфера свободного времени позволяет студенту выбирать формы деятельности в соответствии со своими интересами, свободно общаться, проявлять инициативу, творить, осуществлять действия, ведущие к изменениям в социальной ситуации и ценностной динамике в сознании личности.

Актуальность нашей темы обусловлена тем, что опираясь на закономерности досуга, сфера свободного времени существенно расширяет возможности успешного решения задач самореализации, самоопределения, формирования отзывчивости на общественные проблемы, умения студентов приобретать новый социальный

опыт. И чем выше уровень организации досуга учащегося, тем более его поведение приобретает творческий характер, тем более важную роль начинает играть социальная активность как фактор, преобразующий окружающую действительность.

Рассмотрение феномена досуговой деятельности в плоскости социальной активности применительно к юношескому возрасту объясняется наличием у данной категории большого потенциала и склонности к активному поведению.

Формирование и развитие социальной активности молодого поколения становится важной проблемой современности, решающим фактором социального развития. Сегодня даже при самых благоприятных условиях жизни молодежь часто бывает инертной, не заинтересованной в самостоятельной деятельности, способной лишь усваивать сложившийся опыт, не прилагая усилий для познания и преобразования окружающей действительности.

Проблема формирования социальной активности молодёжи всегда находилась в центре внимания, как теоретиков, так и практиков [11-17]. С нашей точки зрения, *социальная активность* - устойчивое свойство личности и совокупность социально-значимых действий, направ-

ленных на интенсивное, осознанное взаимодействие с социальной средой, осуществляющееся в процессе внутренней (психической) и внешней (практической) деятельности по преобразованию себя и социума.

В зависимости от характера отношения личности к окружающему миру и взаимодействия с другими людьми социальная активность студенческой молодежи представляет систему компонентов [18]:

учебно-познавательная активность (участие в различных формах учебного процесса);

общественно-политическая активность (качественная и количественная деятельность студенческой молодежи в сфере социально-политических и правовых отношений);

активность в сфере культуры и быта (повседневные действия, связанные с материальным и духовным потреблением, социализацией молодого поколения, его интересами, устремлениями, ориентациями).

активность в сфере творчества и досуга (участие в различных развлекательных и общественных мероприятиях)

Формирование активности – актуальная цель современного российского образования, т.к. данное качество выражает сущность человека и раскрывает его потенциальные возможности.

Молодёжный досуг – это своеобразная форма реализации подобной свободы и поле для самореализации. Досуговая деятельность – целенаправленная активность, отвечающая потребностям и мотивам человека, реализующаяся в системе культуры и досуга [9, с. 58].

Организация досуга студентов в вузе представляет собой педагогически целенаправленную деятельность по созданию и совершенствованию структуры, правил функционирования, координации действий отдельных элементов системы работы по активизации конструктивной деятельности студентов во внеучебное время, достижение взаимного соответствия функционирования данной системы [4, с. 63].

Социальная активность личности изучается на разных уровнях. Разрабатываются ее: методологический аспект (К.А. Абульханова-Славская, Е.А. Ануфриев, Г.С. Арефьева, Т.П. Богданова, А.П. Петров и др.); социальный аспект (А.С. Капто, Т.С. Лапина и др.); психологический аспект (Б.Ф. Ломов, В.Г. Маралов и др.); педагогический аспект (А.Н. Ломов, Т.Н. Мальковская, Г.В. Мухаметзянова, В.Ш. Масленникова, В.А. Ситаров, В.А. Сластенин, Ю.П. Сокольников и др.). Группа авторов, сторонники педагогического аспекта развития социальной активности уделяют большое влияние рассмотрению именно деятельностной стороны ее формирования.

Проблема формирования социальной активности актуальна для современного общества и существуют различные подходы к ее формированию. Одним из современных исследователей данной проблемы является Леонова Елена Ивановна [33]. В своей диссертационной работе она акцентирует внимание конкретно на социально-профессиональной активности личности. Леонова Е.И. выделяет бинарные компоненты социально-профессиональной активности личности (Рисунок 1), отражающие группы качеств социально-ориентированной личности и требования гражданского общества к ее социальной активности.

Таким образом, мы можем констатировать, что проблема формирования социальной активности в досуговой деятельности является актуальной в наши дни. Изучение взглядов исследователей и методических разработок показывают значимость социальной активности и организованной досуговой деятельности для современного общества. Изыскания в данной области обуславливают необходимость создания программы, способствующей формированию социальной активности студентов в стенах вуза, наиболее подходящим полем для этого мы видим досуговую деятельность.

В целях выявления особенностей социальной активности студентов, и ее взаимосвязи с досуговой деятельностью, нами было проведено исследование с применением следующих методик: тест «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий), анкета «Мой социально активный досуг», методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС 2). Выборка составила 50 человек. В ходе исследования нами было выделено 1 и 2 группы – в последующем контрольная и экспериментальная.

После проведения исследования были выделены основные проблемы организации досуговой деятельности и формирования социальной активности:

1. Развлекательный характер досуга студентов, у молодых людей сфера свободного времени ассоциируется в основном с отдыхом и развлечениями. Большое количество студентов не стремятся занимать свободное время полезными формами досугового времяпрепровождения.

2. Небольшой процент студентов, включенных в сферу досуга в стенах вуза. Молодые люди недостаточно мотивированы и заинтересованы в участии в различных мероприятиях.

3. Низкая осведомленность о досуговой деятельности в вузе. Студенты не информированы о различных мероприятиях и формах досуга и поэтому те студенты, которые хотели бы проявлять свою социальную активность не находят способов для самореализации.

4. Сравнительно небольшое количество социально активных студентов. Молодые люди недостаточно инициативны и мотивированы на участие в мероприятиях, которые бы способствовали развитию социальной активности.

5. Недостаточная развитость коммуникативных, организаторских и лидерских качеств студентов, что мешает им в развитии социальной активности. Это проявляется в неуверенности студентов и недостаточной инициативности в случае необходимости участия в общественной жизни университета и задействованности в социально значимых мероприятиях. Студенты боятся проявлять себя и стесняются искать способы реализации своего внутреннего потенциала.

Для развития социальной активности студентов особенно важно включение их в общественно значимую деятельность и переход от методов воздействия к методам сотрудничества и методам саморазвития, побуждающим их самообразовательную активность, включающих студентов в самовоспитание.

Разработанная нами программа направлена на преодоление проблемы эффективной организации досуга студентов вуза и предполагает создание условий для возможности молодежи проявить себя в полной степени и стать успешной, социально активной личностью, заботящейся о социуме.

Цель программы – формирование и развитие социальной активности студентов посредством досуговой деятельности.

Программа включает в себя 3 направления:

1. *Диагностическое* – изучение уровня и особенностей социальной активности студентов. Проведение мониторинга, определение интересов и досуговых предпочтений студентов. С этой целью используются всевозможные анкеты и тесты на выявление склонностей и талантов молодежи. Исходя из полученных результатов куратор предоставляет учащимся различные варианты организации досуга, среди которых каждый студент ищет занятие себе по душе. *Механизмы реализации данного направления выступают:* взаимодействие с социально-культурным центром, с педагогами и психологами кафедры, поисково-исследовательский характер работы.

2. *Информационно-просветительское*. Сущностью этого направления является ознакомление студентов со всем многообразием форм и способов организации до-

суговой деятельности в стенах вуза. А также мероприятия на повышение значимости социально-полезных форм досуга.

Механизмами реализации данного направления выступают: проведение работы с использованием средств массовой информации и социальных сетей, использование методов наглядности, индивидуального подхода, а также включение обучающего компонента.

3. *Организационно-деятельностное* – это направление подразумевает активное участие студентов в организации своего досуга, проявление самостоятельности и инициативы в выбранном направлении. При этом уже непосредственно осуществляется творческий процесс и развитие личности.

Механизмами реализации данного направления выступают: социальное партнерство с различными организациями, объединениями и структурами города, использование метода личного примера, деятельностного подхода, включение мероприятий тренингового характера, проведение тематических недель, организация работы творческих мастерских, акцент на социально значимые мероприятия.

С целью оценки эффективности комплекса занятий и проверки гипотезы нами повторно было проведено социально-педагогическое исследование с использованием тех же методов и методик, что и до реализации программы.

Для обоснования роли досуговой деятельности в социальной активности студентов вуза нами было проведено анкетирование. Согласно результатам повторного тестирования представленного на рисунке 1 мы можем наблюдать смещение интереса у студентов экспериментальной группы в сторону хобби и учебы. Если до формирующего эксперимента большинство студентов ответили, что свободное время посвящают развлечениям и пассивному отдыху – по 28% опрошенных экспериментальной группы и 23% респондентов контрольной группы, то после число студентов экспериментальной группы посвящают досуг хобби (с 14% возросло до 27%) и учебе (ранее было 22%, стало 24%). Это говорит о том, что студенты стали более осознанно относиться к организации своего свободного времени и стремятся провести его продуктивно.



Рисунок 1 – Данные по распределению свободного времени студентов экспериментальной группы

В контрольной группе, с которой не проводилось целенаправленной работы по программе, значительных изменений не наблюдается, что отражено на рисунке 2.



Рисунок 2 – Данные по распределению свободного времени студентов контрольной группы

Исходя из того, что студенты большую часть свободного времени уделяют целенаправленно организованному отдыху, чтобы определить его специфику был задан вопрос относительно посещения студий или секций в стенах вуза.



Рисунок 3 – Занятость студентов в секциях и студиях вуза (в процентах)

Необходимо отметить позитивную тенденцию в смещении результатов ответов на данный вопрос после проведения нашей программы, если до нашей работы примерно 20% студентов контрольной и 15% опрошенных экспериментальной группы задействованы в студиях и секциях в стенах вуза, то после количество студентов экспериментальной группы возросло до 40%. С полученными результатами можно ознакомиться на рисунке 3.

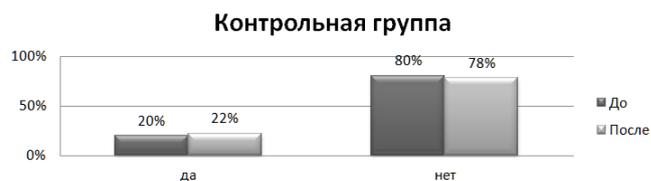


Рисунок 4 – Занятость студентов в секциях и студиях вуза (в процентах)

В ходе исследования была выделена группа социально активных студентов по их собственным утверждениям. В повторном исследовании в контрольной группе их число составило – 25%, по сравнению с данными предварительного исследования 20%, в экспериментальной количество таких студентов возросло с 13% до 63% (Рисунок 5). Необходимо обратить внимание на то, что сократился процент студентов (с 37 до 17), которые не задумывались о своей социальной активности. Это говорит о том, что опрошенные молодые люди больше обращают внимание на свою личностную позицию.



Рисунок 5 – Мнение студентов экспериментальной группы относительно их социальной активности

Полученные данные говорят о том, что благодаря апробированной программе у студентов значительно увеличился уровень социальной активности по их собственному мнению. В свою очередь, как мы можем наблюдать на диаграмме, в контрольной группе изменения по данному показателю незначительны.

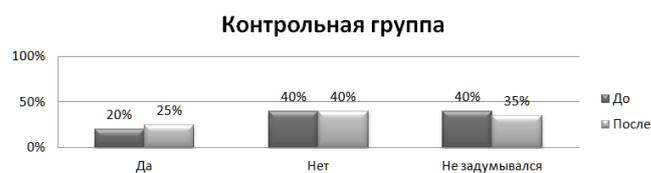


Рисунок 6 – Мнение студентов относительно их социальной активности

При этом, считаем немаловажным выяснить, что же студенты понимают под социальной активностью. Полученные на данный вопрос ответы, говорят о том, что для большинства опрошенных социальная актив-

ность - это «участие в общественной жизни университета, в том числе в различных мероприятиях». В этом, наиболее общим определении прослеживается деятельностный характер данного явления. Многие опрошенные указывают также на участие непосредственно в культурной жизни вуза. Также студенты отнесли к данному понятию активное проведение досуга, желание общаться с людьми и обладание такими качествами, как креативность, мобильность, устойчивость. То есть студенты подчеркивают тесную связь социальной активности со сферой досуга в вузе.

Для того чтобы выяснить каким образом учащиеся проявляют социальную активность в жизни вуза необходимо выявить их стремление принимать участие в социально значимых мероприятиях университета (Рисунок 7).



Рисунок 7 – Стремление студентов экспериментальной группы участвовать в социально значимых мероприятиях.

Анализ полученных результатов показал, что количество студентов стремящихся проявлять инициативу в экспериментальной группе увеличилось на 37% (с 10 до 47%), в свою очередь в контрольной группе количество опрошенных увеличилось лишь с 15% до 23%. Это довольно интересный показатель, он говорит о том, что благодаря апробированной программе студенты в большей степени готовы выражать свою активность. Что говорит, о том что вследствие проведенной программы у учащихся повысилась мотивация и интерес к участию в подобных мероприятиях.



Рисунок 8 – Стремление студентов контрольной группы участвовать в социально значимых мероприятиях.

Из социально-полезных мероприятий студенты с наибольшим желанием могли бы участвовать в подготовке акций помощи социально незащищенным детям (38%), а также в совместных мероприятиях с различными общественными организациями (32%). Менее приоритетными являются субботники и благотворительные акции для пожилых людей. Это можно объяснить тем, что работа с общественными организациями подразумевает налаживание более интересных и многочисленных социальных контактов.

Также был задан вопрос о заинтересованности и участии студентов в общественной и культурной жизни университета. Выяснилось, что большинство респондентов (51%) всегда в курсе предстоящих событий, но сами предпочитают быть зрителями, активно принимают участие во внеучебной жизни 9% опрошенных, а 40% студентов это вообще не интересно. Данный вопрос отражает не только наличный уровень социальной активности, но и специфику проведения самого досуга.

Досуговая деятельность в этом случае носит пассивный, зрелищный характер.

Изучая различные проявления социальной активности студентов, считаем нужным сделать акцент на выявлении изменений в лидерских способностях молодежи. Лидерство означает социальную активность, или «активную жизненную позицию». Согласно повторному исследованию в экспериментальной группе наблюдается 25% студентов имеют сильно выраженные лидерские качества, хотя изначально таковых ни у кого не наблюдалось. В контрольной группе количество студентов с сильно выраженными лидерскими качествами увеличилось незначительно (с 7 до 10%). При сопоставлении с данными анкетирования, мы отметили, что эти студенты являются социально активными. Количество респондентов экспериментальной группы со средне и слабо выраженными лидерскими качествами уменьшилось – с 50% до 37% и с 50% до 33% соответственно. Данные представлены на рисунке 9. Это говорит о том, что у студентов достаточно значительно возрос внутренний потенциал для проявления социальной активности. 85% данных респондентов также указали в анкете на стремление проявлять инициативу при участии в социально-значимых мероприятиях. Эти данные показывают эффективность апробации разработанной нами программы.



Рисунок 9 – Выраженность лидерских качеств студентов экспериментальной группы

Анализ результатов контрольной группы показывает, что изменения в уровне развитости лидерских качеств, произошли незначительные.



Рисунок 10 – Выраженность лидерских качеств студентов контрольной группы

Чтобы проверить наличие способностей, непосредственно влияющих на социальную активность студентов, нами была проведена методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей КОС 2. Анализируя результаты большинства опрошенных контрольной группы наблюдается низкий уровень коммуникативных (33%) и организаторских (36%) склонностей, также согласно анкетированию, у 85% этих студентов наблюдается нежелание заполнять свой досуг социально значимыми мероприятиями и низкие показатели (15%) социальной активности.

Также немалому количеству студентов присущ уровень ниже среднего: коммуникативные – 17%, организаторские – 24% респондентов.

В результате апробации программы уровень коммуникативных склонностей в экспериментальной группе изменился следующим образом: низкий уровень коммуникативных склонностей с 30% до 15%, организаторских – с 50% до 30%, что уже показывает положительную динамику. Уровень ниже среднего наблюдается с 20% уменьшился до 18% коммуникативных склонностей и до 15% - организаторских.

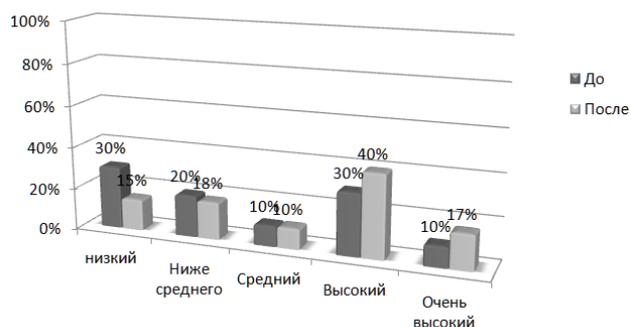


Рисунок 11 – Уровни развития коммуникативных склонностей студентов экспериментальной группы

Как показало анкетирование, проявление инициативы в общественной деятельности у данных студентов снижено, всего около 20% проявляют желание участия в социально значимых акциях.



Рисунок 12 – Уровни развития организаторских склонностей студентов экспериментальной группы

В экспериментальной группе средний уровень коммуникативных способностей остался присущ 10%, а организаторских способностей с 7% увеличился до 20% опрошенных. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, планируют свою работу, однако их потенциал не отличается высокой устойчивостью. Небольшому числу студентов контрольной группы исследуемых присущ высокий уровень (13% и 10%). В экспериментальной группе высокий уровень коммуникативных способностей возрос с 30% до 40%, а уровень организаторских склонностей с 10% до 18%. Очень высокий уровень коммуникативных и организаторских склонностей в сравнении с пилотажным исследованием изменился следующим образом: коммуникативные – с 10 до 17%, организаторские – с 13 до 17%. Мы можем наблюдать положительную динамику в развитии качеств, необходимых для формирования социальной активности личности студента. 90% данных студентов задействованы в досуговой сфере вуза, а 85% с большой заинтересованностью и инициативностью участвуют в социально значимых мероприятиях и акциях. Это подтверждает их социальную активность и организацию продуктивной досуговой деятельности.

В ходе реализации программы были достигнуты следующие результаты:

- более полная и подробная информированность студентов о формах досуговой деятельности и возможностях самореализации в вузе;
- увеличение числа социально активных студентов;
- развитие инициативности и коммуникабельности;
- переориентация мотивации в выборе форм досуговой деятельности с развлекательных на социально активные;
- включенность большего числа студентов в систематическое участие в досуговой сфере вуза (кружки, секции, студии и др.);
- участие студентов в социально значимых меропри-

ятих и конкурсах, проводимых в вузе.

Таким образом, мы видим некоторую положительную динамику в формировании социальной активности студентов посредством досуговой деятельности в ходе апробации разработанной нами программы. В исследовании решены все поставленные задачи. Экспериментальная работа подтвердила теоретические выводы и сформулированную гипотезу исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азарова Р.Н. Педагогическая модель организации досуговой деятельности молодежи в системе российского гуманитарного образования. / Р.Н. Азарова // «Вестник РУДН» серия «Информатизация образования», 2004, №1
2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография // Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
3. Вальтер М.А. Культурно-досуговая деятельность и её влияние на формирование личности студента. Барнаул, 2002.
4. Воловик А.Ф. – Педагогика досуга: учебник / М.: Флинта, М.: Издательство Моск. психологического соц. ин-та 1998 – 236 с.
5. Емельянова Т.Г. Социальная активность в профессиональном самоопределении студентов ССУЗа: Дис. . канд. психол. наук. — Ижевск, 2006.- 160с.
6. Колычева, З. И. Технологии социального развития личности в образовательном процессе. - Тобольск: ТГПИ им. Д. И. Менделеева, 2005
7. Леонова Е. И. Формирование социальной активности студентов в процессе культурно-досуговой деятельности / Е.И. Леонова // Диссертация Электронный ресурс. 2012 г
8. Понукалина, О. Специфика досуга современной молодежи / О. Понукалина, // Высшее образование в России. – 2007. - №11 – С.124-128
9. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т.1 / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608с.
10. Седова Н. Н. Досуговая активность граждан / Н.Н. Седова // Социологические исследования, – № 12, Декабрь 2009, С. 56-69
11. Севенюк С.А., Парфенова Т.А. Формирование социально-психологической компетентности будущих педагогов в современном образовательно-воспитательном пространстве вуза // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 35-37.
12. Терпелюк С.И. Особенности формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 67-70.
13. Горбунова О.В. Социальная зрелость и черты характера личности // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 54-57.
14. Халиуллина Л.И. Подходы к институтам в современной социальной теории // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 118-120.
15. Бахарев Н.Р., Беляева Ю.В. Формирование общекультурной компетенции у студента вуза // Синергетика природных, технических и социально-экономических систем. 2011. № 9. С. 207-210.
16. Лякишева А.В. Роль неформального образования молодежи в процессе социализации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 21-23.
17. Апанасюк Л.А. Психолого-педагогический аспект преодоления ксенофобии среди молодежи // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 5-10.
18. Харланова, Е.М. Развитие социальной активности молодежи: от теории к практике / Е.М. Харланова // Университетское управление: практика и анализ. - 2005. - № 5-6 (28). - С. 78-81.

THE FORMATION OF THE SOCIAL ACTIVITY OF STUDENTS
IN LEISURE ACTIVITIES

© 2014

V.S. Savchenko, graduate of the philological faculty
Amur State University, Blagoveshchensk (Russia)

Annotation: In this article we consider this phenomenon as a social activity, and presents the program of its formation through Domovoi activities. The study examined the relationship of leisure activity and social activity. It was also revealed that leisure activity promotes the formation of social activity of students.

Keywords: Leisure activities, social activities, leisure, formation of social activity of students, the components of social activity.

УДК 157.97, 159.9.072

**НАРУШЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ АФФЕКТА В СИТУАЦИИ НЕГАТИВНОГО
ОЦЕНИВАНИЯ ПРИ АНТИВИТАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ
В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

© 2014

О.А. Сагалакова, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии
Д.В. Трубецвев, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой
клинической психологии

Алтайский государственный университет, Барнаул (Россия)

Аннотация: Антивитальная направленность поведения в подростковом возрасте как «переходном» периоде реорганизации «психологического поля» личности высоковероятна и тесно связана с нарушениями когнитивной регуляции аффекта в ситуациях негативного оценивания как фундаментального комплексного механизма овладения поведением. Феномен анализируется в статье с позиции теории сложных систем в отношении социальных и психических процессов (Л. Фон Бергаланфи, др.), в рамках культурно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), теории поля (К. Левин), патопсихологии (Б.В. Зейгарник), метакогнитивного подхода (А. Wells).

Ключевые слова: антивитальная направленность поведения, подростковый возраст, ситуации негативного оценивания, когнитивная регуляция аффекта, теория сложных систем, кумулятивный эффект, эффект петли обратной связи.

Постановка проблемы. Проблема исследования связана с необходимостью научного изучения системных психологических, психосоциальных механизмов антивитальной направленности поведения в подростковом возрасте в контексте роли когнитивной регуляции аффекта в ситуациях негативного оценивания. Под данными ситуациями понимаются любые жизненные коммуникативные ситуации, субъективно воспринимаемые подростком как реально или потенциально негативно оценочные, в которых субъективно возможны разные варианты критического оценивания (отвержения, осмеяния, критики, публичного фиаско). Существует большое число исследований разных аспектов формирования антивитальной направленности поведения, учитывающих условия и факторы или их суммарные влияния, корреляционные связи, но не рассматривающих их как единую взаимодействующую сложную систему, не сводимую к сумме изолированных «основных эффектов» и групп коррелятов.

Антивитальная направленность поведения в подростковом возрасте как «переходном» периоде реорганизации «психологического поля» личности высоковероятна и тесно связана с нарушениями когнитивной регуляции аффекта как фундаментального комплексного механизма овладения поведением, надситуативного реагирования. Ситуация субъективно негативного оценивания рассматривается как важнейший стрессор в общей системе антивитальной направленности поведения в подростковом возрасте, ее исход выступает катализатором антивитальной направленности поведения. Опыт ситуации негативного оценивания способствует усилению антивитального вектора через формирование «кумулятивного эффекта» стрессоров. «Кумулятивный эффект» в системе оказывает не просто наращивание мощности общего стрессового «психологического поля» личности и не только усиливает нестабильность всей системы, делая когнитивную регуляцию все более сложной задачей для подростка, но каждый последующий стрессор (субъективно значимый опыт негативного оценивания в виде отвержения, критики, др.) оказывает все

более и более интенсивное влияние на систему в целом. Последняя становится все более «сенситивной» даже к объективно незначительным влияниям внешней среды, в которой «поводом» становится почти любое психологическое препятствие. Антивитальная направленность поведения и ее реализация в виде парасуицидального или суицидального поведения связана с «кумулятивным эффектом» в нестабильной системе социально-психологического «перехода» и реорганизации общего психологического поля личности.

Наряду с эскалацией антивитальной настроенности и направленности поведения в подростковом возрасте, в том числе высоким уровнем суицидального и парасуицидального поведения, особенно в отдельных регионах страны, характерно множество не вполне эффективных попыток контролировать данный феномен посредством устранения или усиления эффекта ряда факторов. При этом очевидно, что точечные изолированные воздействия, не смотря на их «логику здравого смысла» не только не приводят к улучшению ситуации, но иногда могут даже усиливать влияние неучтенных латентных переменных, взаимодействий второго / третьего порядка, кумулятивных эффектов, эффекта обратной связи в нестабильной системе, приводя к неожиданным негативным артефактам. Иными словами, без учета сложной системы регуляции аффекта, психической деятельности в неструктурированном «психологическом поле» подростка, находящегося в нестабильной системе «перехода» в новую ситуацию жизни и установления новых связей в коммуникативной сфере, невозможно скольконибудь полноценной картины феномена и эффективного управления данным феноменом в целом. Очевидно, что при исследовании сложных социально-психологических проблем анализировать системное многообразие факторов (когнитивный стиль личности, социальная ситуация, система ценностей, ригидности, целеполагание и уровень притязаний, местность проживания, интеллект, целеполагание, страхи, психофизиологические факты, др.) по классификационным ячейкам может не быть эффективным. Представляется возможным, науч-

но обоснованным и продуктивным перейти от изучения отдельных коррелятов к исследованию их системного единства и взаимодействия с учетом ведущих характеристик сложных систем и их «развития», с использованием конструкторов анализа собственно связей системы, а не ее отдельных элементов. Так же как мозг не равен сумме функций отдельных локальных областей, но подчиняется системно-динамической организации высших психических функций, так и реализация психической деятельности не может быть рассмотрена в плане элементарных составляющих.

Необходимость изучения данного системного феномена в рамках теории сложных систем, основанных на ней теорий психологии, - представляется очевидной, позволяющей строить наиболее точные прогностические модели антивитальной направленности поведения и осуществлять соответствующую научно обоснованную психологическую интервенцию (компенсацию, коррекцию, профилактику). В Алтайском крае характерен рост частоты антивитальной направленности поведения, в целом антивитального аттрактора дезорганизации системы «психологического поля» личности, а также реализации антивитальной направленности. Так, в 2013 году зарегистрировано почти в 2 раза большее количество завершенных суицидов, а также суицидальных попыток среди подростков, чем в предшествующем 2012 году, характерен ряд неблагоприятных тенденций в этом отношении, не смотря на активные профилактические мероприятия.

Формирование целей исследования. Базовой задачей выступает построение концептуальной, а впоследствии и математической модели системного феномена целостного психологического поля личности с учетом системных взаимодействий элементов, определение ключевой роли регуляторных механизмов в условиях нестабильной системы, роли кумулятивного эффекта и эффекта петли обратной связи в нестабильной системе (в условиях «перехода», нестабильности регуляции). Целью данной статьи выступает анализ нарушений когнитивной регуляции аффекта негативного оценивания в контексте антивитальной направленности поведения подростков в рамках модели исследования.

Анализ последних исследований и публикаций. Методологической основой работы выступает теория сложных систем, разработанная в основном в кибернетике, - в применении к социальным и психическим системам (Л. Фон Бергаланфи, А.А. Богданов, И. Пригожин, Г. Хакин, Е.А. Седов, С.Т. Бир, др.) [1-3], системный принцип в организации психических, психофизиологических явлений, теория функциональных систем (В. Бехтерев, П.К. Анохин), культурно-деятельностный подход, идеи системно-динамической организации психики (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, А.Б. Холмогорова) [4, 5, 6], патопсихологическая модель регуляции и дисрегуляции психической деятельности (Б.В. Зейгарник, С.Я. Рубинштейн, В.В. Николаева, А.Ш. Тхостов, Б.С. Братусь, А.Б. Холмогорова, др.) [7, 8, 9, 10], теория психологического поля / динамическая психология, принципы исследования целеполагания и уровня притязаний (К. Левин, Ф. Хоппе, Т. Дэмбо, Б.В. Зейгарник, др.).

Современная наука стремится к осмыслению сложных феноменов с позиции системного анализа, однако проработки в этом русле проблемы антивитальной направленности поведения практически не встречается. Проблему антивитальной настроенности и суицидального поведения исследовали А.Г. Амбрумова, С.В. Бородин, А.С. Михлин, др. Школа Амбрумовой впервые подошла к проблеме с точки зрения комплексного подхода, представителям школы удалось продемонстрировать неоднозначность связей внутри исследуемого феномена, сложность явления, были намечены основные пути дальнейших исследований в этой области, разработаны практические стратегии профилактики

суицидального поведения [11]. Часто проблема антивитальной настроенности рассматривается в преломлении феномена жизнестойкости (Д.А. Леонтьев, др.), копинг-стратегий, перфекционизма, депрессивной симптоматики (А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян, Т.С. Павлова, др.) [4]. Однако большинство эмпирических исследований носят характер поиска корреляционных взаимосвязей, отдельных факторов в соответствии с одномерной логикой «здорового смысла», игнорируя сложные системные взаимодействия и феномены организации, регуляции в сложных системах, латентные переменные и собственно закономерности развития системы, а не ее отдельных атомарных элементов.

Проблема социальной тревоги и страха негативного оценивания широко исследована как авторами данного проекта, так и зарубежными учеными, в основном в рамках когнитивного, когнитивно-поведенческого (А. Бек, Дж. Бек, М. Либовиц, Ф. Хоппе, др.) и метакогнитивного подходов. Когнитивные, когнитивно-биохевиоральные психологи на основе методологии разработали разные технические приемы психологического вмешательства и его специфику при разных формах психических расстройств, зарекомендовавшие себя в реальной клинической практике как высокоэффективные, в сопоставительных исследованиях с другими направлениями психотерапии, часть из них основаны на модели системного анализа явлений (А. Бек, G. Butter, A. Wells, D. Clark, A. Лзарус, М. Лайнен, Дж. Биик, А. Эллис, Д. Гринберггер, К. Падески, I. Marks, J. Wolpe, D.A. Bernstein, S.G. Hofman, R. Heimberg, R. Rapee, J. Young, A. Ghost, J. Greist, P. Robinson, T. Bush, J. Ross, др.) [12, 13]. Авторы Rapee и Heimberg представляют одну из наиболее разработанных и эмпирически подтвержденных концепций СТР, а именно модель сфокусированного внимания как фактора развития и поддержания тревоги в социальных оценочных ситуациях. Они описали позицию «самосфокусированности», характерную для социально тревожных индивидов в ситуациях негативного оценивания.

При тревоге оценивания человек, находясь в социальной ситуации, конструирует мысленный образ того, как он выглядит в глазах окружающих, как они им представляются, а затем начинают вести себя так, как если бы они были под пристальным наблюдением других (в соответствии с этим мысленным образом). Данная позиция «я - объект оценивания» входит в противоречие с необходимой для успешного участия в социальной ситуации позицией «я - субъект деятельности», в результате - субъективная управляемость и подконтрольность самопредъявления снижается (коллапс произвольной регуляции деятельности). Характерно фиксированное селективное сосредоточение внимания на «образе себя в глазах других». Данный мета-образ демонстрирует специфическое искажение перцептивно-когнитивной деятельности при СТР.

Идеи К. Левина нашли свое развитие в современной патопсихологии (Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь, др.), особенно в связи с исследованием проблемы реагирования в ситуации под влиянием текущих побуждений и аффективного состояния (в судебной патопсихологии, психологии личностных аномалий) (А.Р. Лурия, Б.С. Братусь, В.Н. Павленко, Ф.С. Сафуанов, И.А. Кудрявцев, А.Н. Лавринович, В.К. Зарецкий, И.Н. Семнов, др.). Идеи теории поля, переосмысленные в рамках культурно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев), нашли отражение в значимых для данной работы сферах исследования механизмов нарушения этой «дифференциации» личности и среды в процессе формирования «зрелой» личности («опосредствованной», мы мысли ученицы К. Левина и Л.С. Выготского - Б.В. Зейгарник): дезорганизация поведения и умственной деятельности под влиянием эмоций, потеря контроля и управления над поведением и непосредственное реагирование в аффектогенной

ситуации, ситуации негативного оценивания («стресс экзамена»), распад высших форм регуляции при переживании аффекта, структура аффекта, пути организации деятельности и овладения поведением в ситуации аффекта (А.Р. Лурии), др.

В исследовании значимыми представляются идеи А.Р. Лурии о системно-динамической природе психики и ее локализации, а также механизмах, опосредствующих непосредственную аффективную реакцию в ситуациях «конфликта установок» и «конфликта недостаточности» показали, каким образом возможно преодоление дезорганизации деятельности в этих условиях. В рамках патопсихологии, нейропсихологии и теории психологических орудий, теории поля ключевыми идеями выступают представления о культурных когнитивной регуляции аффекта, антивитальной направленности поведения, средствах («психологических орудиях») овладения эмоциями и поведением, знаково-символическом опосредствовании аффекта в ситуации оценивания, регуляции и организации социального поведения, а также - о патологии мотивационной сферы личности и нарушении процессов целеполагания.

Изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов. Самоорганизация и перестройка регулятивных возможностей организма, живой системы происходит многомерно и целостно. Функциональные системы формируются не в связи с работой отдельных зон, а в связи с работой всего мозга в целом как системы. В противном случае при нарушениях функционирования мозга, без учета системно-динамической теории организации, мы оказываемся беспомощны в плане разработки и реализации коррекционно-реабилитационных мероприятий, направленных на перестройку функциональных систем, построение новых замещающих функциональных систем, активизации компенсаторных возможностей психики (А.Р. Лурия, Л.С. Выготский).

Осмысление сложного феномена антивитальной направленности поведения современного подростка с учетом вышеуказанного контекста представляется эвристичным подходом в этой области, который позволит более точно смоделировать данную направленность поведения в «психологическом» поле, строить прогностические математические модели, осмыслить системные факторы формирования и поддержания такой направленности («аттрактора» в нестабильной системе психологического поля личности подростка), используя понятия теории системы для анализа ее коррекционного потенциала и компенсаторных механизмов. Новизной исследования представляется тот факт, что впервые нестабильность системы когнитивной регуляции рассматривается в связи с проблемой переживания подростком опыта субъективно негативного оценивания (разных его составляющих) при формировании антивитальной направленности поведения. Страх негативного оценивания и тревога, неуверенность в социальных ситуациях – одна из ключевых психологических составляющих подросткового возраста, связанных с тем, что прежние связи системы психической деятельности ослабли, новые задачи и социальная ситуация требует переструктурирования всей системы в целом, но новые связи еще не сформированы. Коммуникация на новом уровне представляет для подростка когнитивно неструктурированную область в стадии «перехода», самоорганизации нестабильного состояния. В результате психическая деятельность подростка крайне уязвима к субъективно воспринимаемому негативному оцениванию. Поле психической деятельности пристрастно сужено в направлении сверхзначимости одобрения, признания, принятия значимыми другими. Данная «суженность» мотивационно-потребностной направленности (селективности) психики не позволяет видеть личности подростка множественность «выходов» из сложной коммуникативной ситуации, несущей угрозу самооценке, а также не дает

возможность своевременно перестроить иерархию мотивов и скорректировать притязания с учетом оценки ситуации, ее последствий и своих возможностей.

Это усиливает влияние прежде нейтральных взаимодействий средовых факторов и диспозиционных характеристик субъекта (эффект «петли обратной связи»). В этом возрасте характерна психологическая неуверенность в ситуациях коммуникации, поскольку новые цели и адекватные способы их достижения еще не сформированы, а многие аспекты ситуации воспринимаются как потенциально угрожающие социальному статусу в группе. При этом в когнитивной регуляции аффекта важную роль играет специфическая когнитивно-перцептивная избирательность психической деятельности подростка при оценивании, способствующая, либо препятствующая психологической перестройке системы и ее реорганизации, стабилизации в условиях увеличения влияния эмоций на поведение (петля обратной связи). Система включает в себя внутрисистемные механизмы регуляции и его нарушения (кумулятивный эффект, петля обратной связи, изменение иерархии и дифференциация, усложнение и организация, самоорганизация, катастрофа, неустойчивое состояние, др.).

Анализ данной проблемы в таком ключе представляется прогностически корректным и эффективным. Петля обратной связи появляется тогда, когда один «выход» в системе становится одним из «входов» на следующем этапе (возможен патологический круг, вторичное подкрепление, метакогнитивная избыточность в системе регуляции). Благодаря положительной обратной связи система саморегулируется, но этот механизм может играть и обратную роль. Уравновешивающие петли (регуляция) приводят к системному равновесию и сопротивлению изменениям. Согласно теории ограничения систем, петля обратной связи – сеть взаимосвязанных причинно-следственных отношений, которые вызывают усиление (положительная ОС) или ослабление (отрицательная ОС) условий или поведения в рамках системы (регуляцию или дисрегуляцию системы).

Петля обратной связи (обратная афферентация в системе, антиципация результата, идеальная цель в соотношении реальной, вероятностное программирование, «порочные круги») психических нарушений как психологические понятия феномена «петли обратной связи») включает в себя как передачу, так и возврат информации. При изучении кибернетиками петель обратной связи пришло понимание, что они отражают паттерны организации системы в целом. Круговые логические паттерны самобалансирующей обратной связи стали изучаться с развитием кибернетики, а паттерн самоусиливающей обратной связи («порочный круг») известен давно. Этот образ описывает неблагоприятную ситуацию «самоухудшения» в круговой последовательности событий. Круговая природа самоусиливающих петель обратной связи приводит к драматическим последствиям (катастрофе) в контексте вопроса регуляции аффекта при антивитальной направленности поведения. Замыкание «петли» («порочного круга») делает флуктуацию (возмущение) в системе все более интенсивным с каждым «витком», самозамыкание деструктивной «петли» делает это возмущение резонансным и самоподкрепляющимся, приводящим ко все большей дезорганизации в системе.

В подростковом возрасте характерна неустойчивая система в стадии реорганизации и образования новых связей, когнитивной дифференциации пространства коммуникации, уязвимость к взаимодействующим факторам, которые ранее не были значимы, не были доминантой. Направленность поведения подростка преломляется в этих новых условиях (новой социальной ситуации развития и новых требованиях к реализации в этих условиях). Динамическая система психологического поля субъекта находится в напряжении и направлена в сторону его снижения, организации и упорядочивания

(возврата в равновесное состояние), при этом выбор средств для достижения этого «аттрактора» может быть разным, в том числе случайным или сделанным под влиянием ситуации.

Когнитивная и метакогнитивная регуляция психической деятельности, опосредствование психологическими орудиями, динамическое развитие, - представляет собой, согласно теории сложных систем, многомерное системное явление, в основе которого заложены траектории фазового развития системы («эволюции» как когнитивного усложнения и самоорганизации психологического поля личности), характеристики состояния равновесности / неравновесности, флуктуаций (возмущений) и устойчивости, упорядоченности и «энтропийности», диссипативности, иерархизации, дифференциации и упорядочивания, кумулятивного эффекта, эффекта петли обратной связи, др. Интенсивность диссипации, т.е. увеличение энтропии, можно связать с интенсивностью роста числа новых элементов-признаков в системе, хотя усложнение, обогащение системы, на первый взгляд, «позитивно» (информационное, финансовое обогащение, нарастание самостоятельности, поступательное наращивание свободы передвижения, расширение круга общения, др.), но если флуктуации вызывают интенсивный рост новых элементов, а между ними не успевают образовываться связи, организация системы нарушается, энтропия возрастает, система становится структурно неустойчивой, чувствительной к дестабилизирующим факторам, может быть разрушена.

Существование неустойчивости можно рассматривать как результат флуктуации, которая сначала была локализована в малой части системы, а затем распространилась и привела к новому макроскопическому состоянию. «Петля обратной связи» в сложной системе делает возможным в далеких от равновесия состояниях (переходный кризисный возраст) усиление очень слабых возмущений (семейные конфликты, отрицательные оценки сверстников, ситуации осмеяния) до гигантских, разрушающих сложившуюся структуру системы, волн, приводящих систему к изменению - резкому скачку, заканчивающемуся адаптацией и самоорганизацией или же деструкции (антивитальная настроенность и антивитальное поведение).

Такой системный подход помогает глубже разобраться в природе сложных психологических, социально-психологических процессов. При этом «кумулятивный эффект» системы заключается в том, что незначительная причина вызывает серию взаимодействующих составляющих цепи следствий, каждое из которых все более существенно (социально-психологическая система «возмущений» в психологическом поле индивида, приводящая с каждой волной ко все менее стабильной структуре поля).

Нередко он непосредственно связан с «петлей положительной обратной связи». Флуктуации, воздействующие на систему, в зависимости от своей силы могут иметь совершенно разные для нее последствия. «Петля обратной связи» в сложной системе делает возможным в далеких от равновесия состояниях (переходный кризисный возраст у подростка) усиление очень слабых возмущений или отдаленных во времени и пространстве факторов (семейные конфликты, отрицательные оценки сверстников, ситуации осмеяния) до гигантских, разрушающих сложившуюся структуру системы, волн, приводящих систему к изменению - резкому скачку, заканчивающемуся адаптацией и самоорганизацией или нет (антивитальная настроенность и антивитальное поведение).

Когнитивно-перцептивная перспектива «я – объект оценивания» формируется в контексте дисфункциональных убеждений о воспринимаемом себе как «неловком», «некомпетентном» и «не соответствующем стандартам» в ситуациях оценивания. В модели Clark и Wells (1995) показано, что испытываемые с СТР поглощены процессами

пристрастной когнитивной переработки информации, которые препятствуют «проверке» дисфункциональных убеждений о себе и окружающей ситуации. Эти процессы связаны с искаженной концентрацией внимания («вовнутрь»), «на себя», а также на негативном опыте прошлого (отказах, неудачном самопредъявлении на публике). Страдающие СТР в силу невозможности регуляции деятельности в ситуациях оценивания, своевременного переключения внимания на приоритетные задачи ситуации, стараются контролировать когнитивные процессы, испытывая неприятное чувство потери контроля над ними. Они пытаются управлять мышлением, эмоциями.

Метакогнитивными стратегиями выступают (А. Wells, D.M. Clark): 1) супрессия - стремление не думать мысли, не испытывать тревогу; 2) мониторинг угрозы как попытка проанализировать опыт, предсказать, что может случиться в будущем; 3) самофокусировка внимания - избыточное внимание к образу себя в глазах других, внутренним процессам; 4) постситуационное руминирование – избыточный анализ социальной ситуации. Проблема этих стратегий, заключается в том, что они поддерживают переживание тревоги при оценивании, дезорганизуют деятельность. А. Wells, D.M. Clark предполагают, что отдельные социальные ситуации оценивания вызывают автоматические мысли, которые вращаются вокруг предполагаемой отрицательной оценки другими, воспринимаемой как опасной. Эти мысли оказывают три непосредственных воздействия: 1) ведут к чрезмерному «защитному поведению», то есть поведенческим стратегиям, которые должны служить для того, чтобы предотвращать участие в ситуации, внушающей страх; 2) приводят к самофокусировке внимания человека на самом себе, так что все меньшее количество ресурсов внимания остается для реальной оценки ситуации; 3) вызывают физиологические симптомы проявления тревоги, которые затем интенсивно обрабатываются и расцениваются как признаки того, что ситуация действительно опасна. А. Wells, D.M. Clark предполагают, что элементы данной модели взаимодействуют и поддерживают друг друга.

Авторы подчеркивают значение переработки поступающей информации до и после социальных ситуаций оценивания. В «предвосхищающей» переработке информации пациенты представляют себе особенности внушающей страх ситуации, при этом уровень тревоги повышается, а после ситуации (пост-ситуативная переработка информации) происходит ее избыточный руминативный анализ, который укрепляет дисфункциональные убеждения, повышает тревогу (петля обратной связи или патологический круг тревоги оценивания). В современной науке к сложным системам, к которым относятся как когнитивные процессы, так и сложные социальные явления, системный подход применяется достаточно давно. Сложность системы психической деятельности, поведения, феномена личности описана еще в теории поля К. Левина, который использовал методологию физико-математических наук для концептуализации поведения человека. Автор показал, что поведение не есть совокупность измеренных феноменов «личности» (диспозиционных характеристик) и среды (внешние средовые факторы), но это системное сложное единство, не сводимое к сумме и не равное их совокупности. Эта идея выступает основой теории сложных систем и принципа самоорганизации системных явлений [10]. Поведение, по мысли К. Левина, есть функция «от личности и среды» («функция от жизненного пространства», $B=F(P;E)=F(LSp)$), т.е. для прогноза поведения, реагирования необходимо оценивать не диспозиции и не средовые факторы изолированно, а системное новое качество «взаимодействия» данных составляющих и их «проекции» в вероятные способы реагирования в той или иной ситуации. Для объяснения этих идей ученый ввел понятие, выражающее эту системность. Человек действует в «психологическом поле», жизненным про-

странстве, имеющем хроно-топологическую системную природу [10].

Так, направленность поведения в психологическом поле означает понятие «динамическая система», которая, будучи заряженной (нарастание напряжения или энтропии) имеет аттракцию в виде разрядки этой системы (преодоления и упорядочивания, организации). Динамическая система направляет психическую активность в отношении определенных, связанных с тематическим вектором этого напряжения, аспектов ситуации, вычлняя в ней то, что необходимо для ее «разрядки» (упорядочивания системы, возврата в гомеостатическое ненапряженное состояние). Согласно теории сложных систем, чем разнообразнее комплексный состав системы и выше способность элементов к кооперации, тем больше возможностей для возникновения новых внутренних взаимосвязей и выше адаптивные возможности системы, а значит, и стабильнее ее функционирование.

К. Левин отмечал трансформацию степени взаимосвязи личности и среды в процессе взросления человека. Маленький ребенок полностью во власти текущей ситуации (ее стимулов, побуждающих к непосредственному реагированию), а более старшему ребенку «легче встать над этой ситуацией». В конфликтной ситуации это различие существенно. По мысли ученого, это различие объясняется изменением временной перспективы, а также указывает на большее «функциональное расстояние» между «Я» индивида и его психологическим окружением. К. Левин пишет, что более старший ребенок способен отличать более «поверхностные» аспекты ситуации от более «глубоких» смыслов, тем самым указывая, что с возрастом более зрелая личность способна руководствоваться в своих действиях не столько непосредственными стимулами ситуации, сколько смыслами и отдаленными ее последствиями («временная перспектива» как одно из ключевых понятий теории К. Левина). Развитие системы взаимодействия в процессе взросления индивида идет, с одной стороны, по пути дифференциации и усложнения взаимосвязи личности (ее диспозиций) и составляющих среды (окружение, ситуация), а с другой стороны, - по пути ослабления взаимозависимости, формирования гибкости этой связи в связи с углублением «временной перспективы» и пониманием смыслового, а не «сиюминутного» пласта ситуации. Помимо дифференциации в системе взаимосвязи личности и среды, по мысли К. Левина, происходит иерархическая организация жизненного пространства (в патопсихологии – иерархическая организация мотивов личности), которая с возрастом все увеличивается. В теории деятельности эти идеи трансформированы и представлены в анализе системы мотивов личности (ведущий мотив и мотивы-стимулы по А.Н. Леонтьеву). Происходит организация личностных особенностей, при этом «одна потребностная система может выступать в качестве управляющей потребности, а вторая – в качестве управляемой потребности» (К. Левин). Одни потребности обладают способностью выступать как цели и орудия для других ведущих потребностей [10].

К. Левин пишет, что в процессе организации психологического пространства по мере взросления становится все более возможным использование социального окружения в качестве средств и орудий достижения цели. В социальном отношении это использование орудий становится все более организованным, сложным. Становится возможным использование надситуативных «обходных путей» в достижении цели (опосредованное достижение цели в понятиях Л.С. Выготского, Б.В. Зейгарник), отличающихся от «прямого» приближения к таковой. Иерархическая организация жизненного пространства усложняется и увеличивается наряду с дифференциацией личности от непосредственных влияний ситуации, окружения. Однако, увеличение количества иерархических уровней (дифференциация, усложнение) в ходе развития не всегда согласуется с возраст-

танием степени единства личности [5, 8-9].

Нарушения в организации жизненного пространства личности связаны с редукцией многообразия поведения (уменьшение числа иерархических связей, либо дезорганизация), снижением уровня организации личности – регресс от организации к простой взаимосвязи (типично для временной регрессии в ситуации сильного эмоционального напряжения, при психопатологии), сужением сферы деятельности и интересов (временная перспектива сжимается, поведение начинает все более зависеть от особенностей текущей ситуации), снижением реалистичности («слепота к реальности» под влиянием сильных эмоций, слипание реальных и идеальных целей).

При исследовании сложных социально-психологических, клинико-психосоциальных проблем бесполезно раскладывать системное многообразие факторов (когнитивный стиль личности, социальная ситуация, система ценностей, ригидности, местности проживания, интеллект, целеполагание, страхи, психофизиологические факты, др.) по классификационным ячейкам.

Единственная возможная методологическая и эмпирическая основа исследования таких феноменов должна учитывать его системный комплексный характер, не сводимый к сумме составляющих и к изолированному рассмотрению «экспериментального эффекта» каждого из параметров в отдельности. В этой связи бессмысленным оказываются множественные корреляционные исследования. К таким сложным системным явлениям относится когнитивная регуляция при реагировании подростка в психологическом поле ситуации субъективно негативного оценивания (отказ, отвержение, осмеяние, критика, буллинг как психологическая травля, недоброжелательное отношение в широком смысле), особенно если это оценивание связано с ведущим типом деятельности в этом возрасте – общением со сверстниками, интеграции в группу, реорганизацией его психической деятельности в новой социальной ситуации развития.

Проблема негативного оценивания как образа психологической ситуации индивида в подростковом возрасте является наиболее «острой» с точки зрения вероятности дисфункционального реагирования без учета «временной перспективы», отдаленных последствий и смысловых надситуативных особенностей ситуации, без использования «обходных путей» опосредованного, не прямого достижения цели, без должного соотношения идеального образа ситуации и возможностей и реального образа и возможностей в ней (К. Левин, Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь, Ф. Хоппе, др.) [10, 7, 8-9]. Негативное оценивание, выступая зачастую «пусковым» механизмом в актуализации дисфункционального реагирования, включая антивитальное, аутоагрессивное и агрессивное поведение, никогда не является собственно причиной такового. Причинно-следственные модели в исследовании сложных систем, как писал Л.С. Выготский, выступают «научным вульгаризмом» и никоим образом не объясняют закономерностей изучаемого явления.

В этой ситуации подросток с учетом известных возрастных особенностей этого периода уязвим перед оценением, а его неуверенность в социальном поведении, собственной правоте, соответствии ожиданиям других может доходить до чрезвычайно высокой степени, скальваясь на способе реагирования в психологически неустойчивом жизненном пространстве с неустоявшейся и несформированной четкой жизненной перспективой и гибкими стратегиями совладания в стрессовых ситуациях.

По Л.Б. Мэрфи, к которому отсылает К. Левин в процессе анализа психологического поля подростка, ситуация ненадежности и неопределенности, в которой он оказывается, приводит к крайним формам поведения – либо агрессивному, либо застенчивому. Эта «катастрофа» в системе «перехода» из одного состояния в другое предполагает ослабление связи со старой областью поля при недостаточном упрочении новой, в результате психоло-

гическая позиция в известной степени нестабильна, повышена вероятность всякого рода нарушений в адаптации, регуляции поведения. Кроме того, это период наиболее глубоких изменений временной перспективы, период, когда «идеальные» и «реальные» цели слиты, а будущее текуще, мера его реальности снижена. Плоскость ожиданий простроена зачастую нереалистично.

Итак, острое состояние динамического напряжения в этой области психологического поля из-за отсутствия ясности и когнитивной «размеченности» требует «разрядки», организации и структурирования (самоорганизации), пути и средства для этого зачастую просто случайны или наиболее доступны, в том числе готовность подростка следовать за любым, предлагающим некую систему ценностей, организации, готовности действовать по ситуации, обесценивать общепринятые ценности, которые внутренне противоречивы. Такая эмоциональная нестабильность и повышенная чувствительность провоцирует подростка вести себя то агрессивно, то застенчиво (тревожно) и преломляет влияние прежде фоновых факторов социальной ситуации (эффект внешних стрессоров усиливается, психологическая ситуация видоизменяется) [10, 14-15].

Как десинхронизирующие, так и синхронизирующие факторы действуют практически все время на поведение и принятие решений в ситуации, но приобретают возможность реально и ощутимо повлиять на процесс синхронизации сразу после точки бифуркации, в которой десинхронизируются очень многие процессы, после чего на эволюционной стадии развития тенденции к синхронизации и взаимной адаптации других видов (синхронизацию можно рассматривать как разновидность адаптации постепенно берут верх и усиливаются по мере отдаления от «катастрофы») (в понятиях теории катастроф). Итак, вопрос о величине (мощности) влияния ситуативных побуждений на реагирование личности в определенном состоянии (например, переходный возраст подростка), согласно идеям К. Левина, его учеников Ф. Хоппе, Б.В. Зейгарник, др., связан с феноменом «временной перспективы» личности, смысловой дифференциации ситуации и личности, увеличением «психологического расстояния» между областями жизненного пространства (психологический индивид и психологическое окружение), а также дифференциацией целевой структуры личности и формирования адекватного уровня притязаний в контексте корректного гибкого соотношения своих возможностей с особенностями и требованиями текущей ситуации, возможности своевременной коррекции уровня притязаний для сохранения самооценки и стабилизации реагирования в ситуации, овладения поведением, организации психической деятельности в условиях нарастания влияния эмоций на мышление и поведение (Ф. Хоппе, Т. Дембо, С.Я. Рубинштейн, Б.С. Братусь, В.Н. Павленко, Ф.С. Сафуанов, И.А. Кудрявцев, др.). Исследование А.Р. Лурии механизмов, опосредствующих непосредственную аффективную реакцию в ситуациях «конфликта установок» и «конфликта недостаточности» показали, каким образом возможно преодоление дезорганизации деятельности в этих условиях.

Данные задачи объединяет особое условие – необходимость отторгивания нецелевых стимулов и активного поиска целевого. В таких условиях нарушение селективного отбора, своевременного переключения с нецелевых на целевой стимул диагностируется достаточно просто и легко. Здесь именно эти аспекты выступают эмпирическим индикатором нарушений регуляции тревоги (аффекта в ситуации негативного оценивания). Неверно было бы, однако, интерпретировать, что эмоциональная реакция тревоги – простой отклик на стрессогенный стимул (смех из аудитории, собеседник отвернулся, др.). Такая интерпретация противоречит принципам системной психической организации, активности субъекта, принципу единства аффекта и интеллекта (Л.С. Выготский). Эмоциональное состояние тревоги

и страха оценивания формируется постепенно, при этом индивид может замечать и вторично критически оценивать собственные познавательные нарушения, что, в свою очередь, провоцирует субъективное ощущение беспомощности и потери управления над собственной психической (когнитивной) деятельностью, что вторично усиливает тревогу и т.д. Когнитивные нарушения могут долго циркулировать по механизму «порочного круга», с каждым витком усиливая нарушения регуляции психической деятельности (А. Бек, 2003; Д. Кларк, 2010; Дж. Вильямс, 1997; А. Веллс и А. Мэттьюс, 1994, др.). В зарубежных когнитивных и метакогнитивных теориях как парадигмах «реактивности» зачастую успешность познавательной деятельности человека в условиях стресса трактуют как результат высокого или низкого уровня «когнитивного контроля», «базового торможения». В противоположность этому принципу «реактивности» противопоставляется принцип «активности», основанный на принципах системности, активности субъекта, единства аффекта и интеллекта. Этот принцип представлен, в первую очередь, теорией психологических орудий Л.С. Выготского, теорией системной динамической локализации ВПФ А.Р. Лурия. Исследования отечественных ученых показали, что ситуация «конфликтности» стимулов может быть необязательной для диагностики снижения регулятивных способностей, хотя и очень показательной. Дело в том, что при выраженных нарушениях тревожного спектра даже нейтральные стимулы могут интерпретироваться как стрессогенные, таким образом, инвертируется смысловая значимость приоритетного стимула, а не переключение с одного стимула на другой.

Процесс конструктивной регуляции психической деятельности в социальной ситуации возможен только при активном фокусировании внимания на образе цели, сохранении ее в оперативной памяти на протяжении всей деятельности при одновременном абстрагировании от несущественных деталей. Когнитивно-перцептивные процессы должны быть выстроены в соответствии с реализуемой в настоящий момент целью при отторгивании отвлекающих стрессогенных стимулов (кто-то разговаривает в аудитории, преподаватель что-то помечает в блокноте, лицу стало жарко, вопрос задан «недружелюбно»). Таким образом, способность произвольно управлять социальной тревогой в ситуациях персонального оценивания связана с формированием гибкой системой регуляции перцептивно-когнитивной психической деятельности при решении конкретных задач, а также использованием адекватных символических средств овладения, опосредствования тревоги, организации поэтапного и адаптивного целеполагания. Траектория процесса развития любой системы, вектор его направленности определяют динамику ее развития, «эволюции» в широком смысле. Вначале идет медленное количественное накопление изменений. Оно возможно лишь до определенного предела — состояния неустойчивости (кризисные возрастные периоды становления личности). В этом состоянии происходит переход количественных изменений в качественные, который, как правило, осуществляется скачком (диссипативность). Момент перехода определяется свойствами системы и уровнем флуктуаций в ней. В результате скачков в системе происходят кардинальные (революционные) изменения.

Скачкообразное изменение внутреннего состояния системы регуляции деятельности личности в ситуации осуществляется в ответ на плавное изменение внешних условий и обозначается в теории сложных систем термином «катастрофа» (Р. Тома). Развитие системы любой природы (когнитивной, социальной) представляет собой череду изменений, а эволюционный процесс — определенную последовательность постепенных этапов развития и качественных скачков разного масштаба, периодический процесс смены ее качественных состояний, движение от одной неустойчивости к другой, от одной

точки бифуркации к другой (перестройка системы в критических, стрессовых, конфликтных условиях).

Перестройка системы подразумевает использование новых способов ее организации в изменившихся условиях (по Л.С. Выготскому - новообразование и ведущий тип деятельности в условиях новой социальной ситуации развития). Успешное прохождение «переломных» кризисных периодов обеспечивает перестройку всей сложной системы, ее обновленную самоорганизацию в контексте новых задач возрастного развития и социальной ситуации. Зрелость личности в конечном итоге, ее способность к произвольной саморегуляции и опосредствованию в сложных жизненных ситуациях связана с нормальным прохождением и оптимальным с точки зрения адаптации и развития личности выходом из закономерных кризисных этапов взросления.

Итак, согласно теории сложных систем, такое «поступательное движение системы» связано с необходимостью выработки качественно новых адаптивных механизмов, дифференциацией взаимодействия личности и среды в широком смысле. Если система благодаря внутренней перестройке сумела приспособиться к новым условиям, то она переходит к новому устойчивому состоянию (выход из кризиса, формирование новообразования, вхождение в новую социальную ситуацию развития, по Л.С. Выготскому). В противном случае она деградирует и разрушается (появляются личностные аномалии, нарушения в поведении, дисфункциональное реагирование в ситуациях оценивания, аутодеструктивное поведение и антивитаальные переживания под влиянием ситуации, другие психические нарушения и нарушения адаптации).

В устойчивом состоянии система, как правило, будет находиться до очередной, важной для нее, случайной флуктуации, под влиянием которой ситуация вновь повторится. Этот периодический процесс протекает до тех пор, пока система обменивается с окружающей средой. Когнитивная, метакогнитивная регуляция в норме осуществляет управление всей психической деятельностью и поведением, способствуя ее организованной целенаправленной реализации, овладением непосредственных побуждений, в том числе аффективных [14-15].

Таким образом, антивитаальная направленность поведения подростка не есть результат какой-то конкретной очевидной причины, воспринимаемой зачастую самим подростком и его ближайшим окружением как основной мотив такового, но результат влияния внутренне взаимосвязанной системы факторов, ни одна из которых не выступает самостоятельной причиной, также как и совокупность факторов. Эта система факторов имеет внутреннюю динамику, которую можно охарактеризовать посредством понятий «петля обратной связи», «кумулятивный эффект», «динамическое напряжение», «психологическое пространство», «скачок», др., характеризующих не отдельные факторы и условия антивитаальной направленности поведения подростка, а внутрисистемные механизмы взаимодействующих влияний.

COGNITIVE AFFECT'S REGULATION BIASES IN NEGATIVE EVALUATION SITUATION AT ANTIVITAL BEHAVIOUR ORIENTATIONS AT TEENAGE AGE

© 2014

O.A. Sagalakova, candidate of psychological sciences, associate professor of the department of «clinical psychology»

D.V. Truevtsev, candidate of psychological sciences, associate professor, head of the department of «clinical psychology»
Altay State University, Barnaul (Russia)

Annotation: The antivital behaviour orientation at teenage age as «the transitive» period of reorganisation of «a psychological field» persons is high risky also is closely connected with cognitive affect regulation biases in negative evaluation situations as fundamental complex mechanism of behaviour cope. The phenomenon is analyzed in article from a position of the complex systems theory concerning social and mental processes (L. fon Bertalanfi, other), cultural-activity concept (L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev), theory of psychology field (K. Levin), pathopsychology (B.V. Zejgarnik), metacognitive theory (A. Wells).

Keywords: antivital behaviour orientation, teenage age, negative evaluation situations, cognitive affect regulation biases, the complex systems theory, a cumulative effect, effect of a loop of feedback coupling.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бергаланфи Л. фон. Общая теория систем — критический обзор // Исследования по общей теории систем: Сборник переводов. — М.: Прогресс, 1969. — С. 23–82.
2. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986. — 432 с.
3. Богданов А.А. Тектология: Всеобщая организационная наука. Международный институт Александра Богданова. — М.: «Финансы», 2003.
4. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Родионова М.С., Тарабрина Н.В. Частная патопсихология: в 4 т. — Т. 2: Клиническая психология. — М.: Академия, 2012. — 432 с.
5. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. — Т. 1. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 435 с.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. — М.: Педагогика, 1983. — С. 251–261.
7. Братусь Б.С., Павленко В.Н. Соотношение структуры самооценки и целевой регуляции деятельности в норме и при аномальном развитии // Вопр. психологии. — 1986. — №4. — С. 146–155.
8. Зейгарник Б.В. Психология личности: норма и патология // Под ред. М.Р. Гинзбурга. — Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — 352 с.
9. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 160 с.
10. Левин К. Динамическая психология: избр. тр. — М.: Смысл, 2001. — 572 с.
11. Амбрумова А.Г., Тихоненко В.А. Суицид как феномен социально-психологической дезадаптации личности. Актуальные проблемы суицидологии. В сб.: Труды Московского НИИ психиатрии МЗ РФ. — М.: МЗ РФ, 1978. — С. 6-28.
12. Wells A., Clark D.M. A cognitive model of social phobia / R.G. Heimberg, M.R. Liebowitz, D.A. Hope, F.R. Schneier (Eds.), Social phobia: diagnosis, assessment, and treatment: theoretical and empirical approaches. New York: Guilford Press, 1995. — P. 1130-1200.
13. Rapee R.M., Heimberg R.G. A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. Behaviour Research and Therapy. - 1997. 35(8). - P. 741–756.
14. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Психология социального тревожного расстройства. — Томск: Изд-во Том. ун-та, 2014. — 248 с.
15. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Метакогнитивные стратегии регуляции при социальном тревожном расстройстве. — Томск: Изд-во Том. ун-та, 2014. — 210 с.

Публикуется при поддержке гранта Российского научного фонда (РНФ, конкурс 2014 года «Проведение фундаментальных научных исследований и поисковых научных исследований отдельными научными группами», № 14-18-01174).

УДК 316.613

РОЛЬ ИНОЭТНИЧЕСКОГО ФОНА В ЭТНИЧЕСКОМ САМОВЫДЕЛЕНИИ И ВОСПРИЯТИИ ЧЕЛОВЕКА ЧЕЛОВЕКОМ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

© 2014

Е.Ф. Сайфутдиарова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология»
 Башкирский государственный университет (Бирский филиал), Бирск (Россия)

Аннотация: В статье предложены результаты исследования особенностей самовосприятия и взаимовосприятия представителей татарской и марийской групп, являющихся представителями этнических меньшинств Башкортостана. Выявлены различия в структуре этнического самосознания студентов данных этногрупп. Показано, что в условиях иноэтнической среды у представителей этнических меньшинств формируются специфические механизмы самовосприятия и восприятия других, которые, возможно, являются условием их адаптации к иной культуре и сохранения самобытности своей культуры.

Ключевые слова: иноэтническая среда, самовосприятие и восприятие других, этническое самосознание, этническая идентичность, социальная дистанция, этнические меньшинства.

С самого рождения и на протяжении всей своей жизни человек включен в ту или иную социальную группу – возрастную, профессиональную, этническую и т.п. Соответственно, адекватное восприятие и оценка как своего собственного поведения, так и поступков других зависит от уровня его знаний, опыта общения и степени включенности индивида в данную среду, культуру. С психологической точки зрения существенным в понимании и восприятии представителя другой этногруппы является изучение связи внешнего этнокультурного мира человека с его внутренним миром – этнической идентичностью, самосознанием, ценностными ориентациями. Кроме того, существуют признаки, выступающие системными свойствами того или иного этноса, которые позволяют отличать его от других – язык, народное искусство, традиции, обычаи, нормы поведения.

В.Ю. Хотинец отмечает, что социальное развитие человека включает в себя такую составляющую, как этнокультурное развитие, которое рассматривается автором как усвоение индивидом способов взаимоотношений и взаимодействия с миром, овладение которым осуществляется в процессе освоения культурного опыта своего народа [1]. В современном мире молодое поколение в значительной степени оторвано от традиций и поведение предков не рассматривается ими как модель поведения. Несмотря на это полного разрыва поколений все же не происходит и межпоколенные стабильные общности того или иного этноса приобретает существенное значение в жизни современного человека.

Юношеский возраст, по данным современных исследователей (И.А. Снежкова [2], В.Ю. Хотинец [3] и др.) является завершающим периодом становления этничности индивида. Этническая состоятельность молодого человека является фундаментом системы его мировоззрения, основой жизненных позиций и убеждений.

Н.А. Фомина и Е.Е. Овчинникова подчеркивают, что «именно знание собственных национально-психологических особенностей лежит в основе адекватного взаимодействия с представителями других культур, понимания особенностей других народов, этнической толерантности» [4, с. 30]. А значимым фактором формирования позитивных отношений с представителями других этносов, как отмечает О.В. Булавкина, является позитивный уровень сформированности этнической идентичности, в структуре которого должен присутствовать позитивный образ собственной этнической группы и позитивных ценностных отношений к представителям других этнических групп [5]. С точки зрения J.S. Phinney и К. Liebkind этническая идентичность занимает центральное место в Я-концепции личности и выступает условием психологического благополучия представителей этнических меньшинств [6; 7]. Кроме того, М. Verkuyten (исследование проведено в Нидерландах) экспериментально показал, что члены этнических меньшинств более позитивно оценивают свою этническую принадлежность и испытывают чувство гордости за свой народ, чем представители этнического большинства [8].

Целью нашего исследования является изучение осо-

бенностей самовосприятия и взаимовосприятия представителей татарской и марийской групп, являющихся представителями этнических меньшинств в республике Башкортостан.

Теоретический анализ проблемы исследования позволил нам предположить, что будут выявлены различия в восприятии представителей своей и других этногрупп у юношей татарской и марийской национальности, проживающих в иноэтнической среде.

Выборку нашего исследования составили студенты 18-21 года в количестве 60 человек: 30 человек являются представителями татарской группы и 30 – марийской.

В целях реализации поставленных в исследовании задач, цели и гипотезы исследования мы использовали следующие диагностические методики:

1. Методика диагностики уровня развития этнического самосознания (В.Ю. Хотинец);
2. Методическая разработка «Типы этнической идентичности (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова)»;
3. Шкала социальной дистанции (А.Г. Почебут);
4. Опросник исследования самоотношения личности (В.В. Столин).

Статистическое подтверждение гипотезы исследования осуществлялось с помощью U-критерия (Манна-Уитни). Обработка результатов исследования проводилась в статистическом пакете SPSS v. 10.0 for Windows корпорации StatSoft.

Результаты исследования позволили обнаружить различную модель осознания своей этнической идентичности и самосознания у представителей татарской и марийской групп. Так юноши-мари большее предпочтение в структуре своего этнического самосознания отдают осознанию своих этнокультурных признаков (особенностей своей культуры, традиций, обычаев), осознание своей тождественности со своим народом, тогда как татары отдают предпочтение осознанию психологических особенностей своего народа (национальных чувств, характера, особенностей поведения) и выделение собственных этнопсихологических особенностей.

Таблица 1 – Процентное соотношение типов этнической идентичности студентов татарской и марийской национальности (%)

Типы этнической идентичности	Этногоризонт	Этническая дифференциальность	Центричная этническая идентичность	Этногоризонт	Этноориентационизм	Национальный фанатизм
Татары	0	3,3	76,7	0	6,7	3,3
Мари	0	10	70	3,3	10	6,7

Исследование преобладающего типа этнической идентичности показал, что в целом у молодых людей обеих этногрупп преобладает позитивная этническая идентичность (таблица 1), однако ее уровень более выражен у татар, чем у мари ($U=262$; $p<0,005$). В исследовании преобладающего типа этнической идентичности молодежи Дагестана в традиционной и иноэтнической среде, проведенного Р.А.Луговым, также обнаружено, что в условиях иноэтнуса у студенческой молодежи

преобладает позитивная этническая идентичность, которая с точки зрения автора выступает «как механизм психологической защиты и как адаптивная способность в иноэтническом окружении» [9, с. 14]. О.В. Булавкина также отмечает, что стремление человека сохранить или восстановить позитивную этническую идентичность является наиболее естественным процессом социализации личности, что дает представителям этнических меньшинств ощущение психологической безопасности [5].

Исследование социальной дистанционности студентов позволило обнаружить различия в отношении татар и мари друг к другу. Для представителей татарской и марийской национальности наиболее приемлемым является принятие друг друга как граждан своей страны (здесь и далее, мари – 50% респондентов, татары – 46,7%), а на втором месте – принятие друг друга как личных друзей (33,3% и 16,7%). Небольшая часть представителей обеих этногрупп допускают возможность принятия друг друга в качестве коллег на работе (10% и 6,7%). Студенты татарской группы допускают, что представители марийской группы могут быть приняты ими как соседи, проживающие на одной с ними улице (10%), только как туристы в их стране (6,7%). Ни один студент марийской группы не выбрал ни одного из двух перечисленных вариантов взаимоотношений с татарами, но они допускают принятие татар как близких родственников посредством брака (6,7%), тогда как последние вообще не допускают подобные отношения с мари. Статистическая обработка позволила установить значимые различия по уровню социальной дистанционности молодых людей татарской и марийской групп ($U=307$; $p<0,02$): мари более склонны к обособлению и автономности, их взаимоотношения носят символический, формальный характер, тогда как для татар свойственно разнообразие взаимоотношений с мари, кроме брачных отношений. Сходные результаты получены нами ранее при исследовании моделей адаптивного поведения представителей исследуемых этногрупп [10].

Анализ результатов исследования самоотношения представителей обеих групп позволил выявить различия лишь по одному показателю – «чувство привязанности к своему Я» ($U=258,5$; $p<0,003$). Представителям татарской группы свойственна ригидность «Я»-концепции, т.е. нежелание меняться на фоне общего положительного отношения к себе, что часто сопровождается привязанностью к неадекватному «Я»-образу. Представители марийской группы, наоборот стремятся к изменениям, неудовлетворены собой, стремятся соответствовать идеальным представлениям о себе.

Выводы. Результаты нашего исследования позволяют констатировать, что структура этнического самосознания у представителей татарской и марийской групп различаются. Так, в этническом самосознании представителей татарской группы ведущую роль играет осознание молодыми людьми этнопсихологических особенностей своего народа и причисления себя к нему на выделении этих признаков у себя, тогда как для представителей марийской группы первостепенным является осознание этнокультурных признаков своего народа и отождествление себя с ними.

THE ROLE OF A DIFFERENT ETHNIC BACKGROUND IN ETHNIC SELF-IDENTITY AND PERCEPTION OF ANOTHER PERSON IN THE PERIOD OF ADOLESCENCE

© 2014

E. F. Saifutdiyeva, candidate of psychological science, associate professor of the chair «Psychology»
Bashkir State University (Birskiy branch), Birsk (Russia)

Annotation: This article contains the results of studies of the self-perception and mutual perception of representatives of Tatar and Mari groups of ethnic minorities of Bashkortostan. The differences in the structure of ethnic identity of students of these ethnic groups are revealed. It is shown that in the conditions of another ethnic minority environment ethnic groups representatives form specific mechanisms of self-perception and perception of others which are perhaps a condition of their adaptation to a different culture and preservation of the identities of their own culture.

Keywords: another ethnic environment, self-perception and perception of others, ethnic identity, social distance, ethnic minorities.

Представителям обеих этногрупп присуще преобладание позитивной этнической идентичности, однако его уровень выше у татар, чем у мари. Возможно, это обусловлено тем, что представители титульной нации (башкиры) для татар более близки по своей культуре, языку, что позволяет им более комфортно ощущать себя в данной этнокультурной среде, тогда как мари относятся к финно-угорской группе, их культура и язык значительно отличается от татарской и башкирской.

Молодые люди обеих этногрупп в большинстве своем принимают друг друга в качестве граждан страны, стремятся поддерживать личные дружеские отношения друг с другом, однако представители марийской национальности склонны к обособлению от представителей других этногрупп и татар, в частности. Возможно, стремление к обособлению для мари является условием сохранения своей культуры в иноэтнической среде, что не является показателем проявления интолерантности.

Таким образом, у представителей этнических меньшинств в условиях иноэтнической среды формируются специфические механизмы самовосприятия и восприятия других, выступающие условием их адаптации к иной культуре и сохранения самобытности своей культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хотинец В.Ю. Психологические характеристики этнокультурного развития человека // Вопросы психологии. 2001. №5. С. 60-73.
2. Снежкова И.А. К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества // Советская этнография. 1982. №1. С. 8-88.
3. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание / В. Ю. Хотинец. – СПб.: Алетей, 2000. 240 с.
4. Фомина Н.А., Овчинникова Е.Е. Возрастные особенности содержания этнических стереотипов россиян // Вестник психологии образования. 2008. №3. С. 30-35.
5. Булавкина О.В. Психологические характеристики отношений школьников к сверстникам из другой этнической группы // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». 2006. № 13 (68). С. 187-191.
6. Phinney J.S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
7. Liebkind K. (1992). Ethnic identity: Challenging the boundaries of social psychology/ In G.M/ Breakwell (Ed.), *Social Psychology of identity and the self concept*. London: Surrey University Press.
8. Verkuyten M. (2000). The benefits to social psychology of studying ethnic minorities. *European Bulletin of Social Psychology*, Vol.12, No.3. 5-21.
9. Луговой Р.А. Типы этнической идентичности молодежи Дагестана в традиционной и иноэтнической среде // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2011. № 2. С. 9-15.
10. Сайфутдиарова Е.Ф. Модели адаптивного поведения представителей этнических меньшинств в полиэтнической среде // Вестник интегральной психологии. 2010. Вып. 8. С.203.

УДК 378. 37.013.42

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

© 2014

Е.М. Таболова, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы
 Социальный институт Московского городского педагогического университета, Москва (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются теоретико-методологические подходы к изучению и организации образовательной среды современного вуза по формированию профессиональной устойчивости работников системы социальной защиты населения. Решение обозначенной проблемы выступает необходимым условием не столько повышения эффективности функционирования системы высшего профессионального образования, обеспечивающей подготовку кадров соответствующего профиля, сколько фактором успешного осуществления всей намеченной модернизации системы социальной защиты населения.

Ключевые слова: социальная защита населения, образовательная среда, образовательное пространство, профессиональная устойчивость, общепедагогические принципы, теоретико-методологические подходы к образовательной среде.

Одним из важнейших направлений модернизации системы социальной защиты населения является постоянное совершенствование профессионального мастерства и личностных качеств работников системы социальной защиты населения через соответствующие учреждения высшего профессионального образования и систему переподготовки и повышения квалификации действующих специалистов данного профиля.

Особое значение в современных непростых условиях, как отмечает В.А. Кучер, приобретает формирование профессиональной устойчивости, так как данное качество является системообразующим для всего комплекса профессионально важных и значимых свойств [4, с. 185 – 192]. Следует констатировать, что на практике наблюдается целый ряд негативных тенденций и проявлений, тесно связанный с недостаточной профессиональной устойчивостью работников социальных служб, от которых государство несет материальные потери, страдает престиж системы социальной защиты населения. Подобные проблемы имеют не только и не столько технический, технологический или финансово-экономический характер, но, в значительной степени, характер теоретико-методологический и психолого-педагогический, связанный с объективной необходимостью поиска новых путей, условий и средств организации подготовки работников социальной службы, обеспечивающих всестороннее личностное развитие и, в частности, необходимый высокий уровень профессиональной устойчивости.

Потребность в наличии у работников системы социальной защиты населения высокого уровня выраженности профессиональной устойчивости обуславливает постановку соответствующих задач перед науками о человеке, «человекознанием» (Б.Г. Ананьев) [2, с. 118], в том числе и перед педагогикой: необходимо осуществлять формирование профессиональной устойчивости работников социальной защиты населения посредством модернизации образовательной среды. Решение этой задачи становится конструктивным фактором и необходимым условием не только повышения эффективности функционирования системы высшего образования, обеспечивающей подготовку кадров соответствующего профиля, но и успешного осуществления всей намеченной модернизации системы социальной защиты населения.

Идеи «средового» подхода к образованию развивались в историческом контексте становления основопо-

лагающих принципов педагогики: природосообразности, экологичности, культуросообразности, народности и поликультурности образования; принцип единства обучения, воспитания и развития; принципы гуманизма, субъектного и личностного развития; принципы индивидуальности и вариативности образования.

Вместе с тем, примерно с 60-х - 70-х гг. XX в. в зарубежной педагогике и психологии [6] и с 1990-х гг. - в отечественной [5] идеи «средового» подхода концептуально оформились и выделились в относительно самостоятельные направления. При этом, несмотря на общую, «сквозную» идею образовательной среды (ОС), которая, должна объединять все подобные направления, они существенно различаются по своей теоретико-методологической основе, что проявляется в дискуссионности даже таких центральных категорий, как «среда», «образовательная среда» и «образовательное пространство»

В современной психолого-педагогической литературе, наряду с понятием среды, широко используется в различных контекстах понятие «пространство», например: «образовательное пространство» (А.А. Веряев, И.К. Шалаев; Б.Л. Вульфсон; Т.И. Ключенко; И.Г. Пчелинцева; А.А. Шогенов, и др.), «культурно-образовательное пространство» (А.И. Бондаревская; Н.В. Щиголева и др.), «поликультурное образовательное пространство» (О.В. Гукаленко и др.), «здоровьесберегающее образовательное пространство» (Е.Н. Дзятковская; И.П. Мавзютова и др.), «профессионально-образовательное пространство студентов» (Э.Ф. Зеер, И.В. Мешкова), «профессионально-образовательное пространство личности» (Э.Ф. Зеер), «воспитательное пространство» (Н.Л. Селиванова), «пространство культуры» (В.И. Слободчиков и др.), «педагогическое пространство» (Л.Г. Татарникова), «этнокультурное пространство» (И.А. Черкашин, и др.) и т.д.

С нашей точки зрения, ключевое, сущностное различие между понятиями «среда» и «пространство» (или, соответственно, «образовательная среда» и «образовательное пространство») состоит в субъектной обусловленности тех феноменов, которые описываются с помощью этих понятий. В случае понятия «среда» очевидна что непосредственная субъектная обусловленность: среда обязательно задается по отношению к кому-либо - учащемуся, субъекту образовательного процесса, ребенку и т.д. В этом плане мы вполне согласны с мнением В.И. Слободчикова [5, с. 224], о том, что образовательная среда не является чем-то изначально за-

данным, объективным, но является продуктом взаимодействия «образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося». В отличие от этого, понятие пространства более объективировано: пространство существует независимо от того, включен ли в него в данный момент времени тот или иной конкретный субъект. Но при этом те объекты и субъекты, которые находятся в данном пространстве, могут, естественно, оказывать то или иное влияние на интересующего нас субъекта, например, учащегося или педагога. В этом плане не вполне корректно, но вполне понятно выражение «влияние пространства» (если только речь идет не о клаустрофобии и т.п. вещах). То есть под выражением «влияние пространства» (например, образовательного) на самом деле подразумевается влияние тех объектов и субъектов, которые находятся в данном пространстве в данный момент времени и референты для интересующего исследователя субъекта. Подтверждением этой мысли служит тот факт, что отнюдь не случайно в ряде подходов к образовательной среде одним из ее компонентов признается не просто «пространственный» компонент, но компонент именно «пространственно-предметный», представленный, по сути, теми материальными объектами (предметами), которые находятся в данном материальном пространстве и, в частности, ограничивают, локализируют его пространственные характеристики по отношению к тому субъекту, для которого рассматривается среда (О.В. Артамонова; Ю.Г. Абрамова; Г.А. Ковалев). Таким образом, подменять термин «среда» термином «пространство» некорректно, но говорить об определенной пространственно-предметной составляющей среды вполне корректно, равно как и использовать термин «пространство» в ином, «не средовом» ракурсе.

Так, Т.Н. Ключенко [3], обсуждая *гуманитарную образовательную среду вуза*, отмечает следующее. Самое общее представление о пространстве связано с взаимным расположением одновременно сосуществующих объектов. Однако, говоря об образовательном пространстве (ОП), мы имеем в виду набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на образование человека. При этом по смыслу в самом понятии ОП не подразумевается включенность в него обучающегося. ОП может существовать и независимо от обучающегося. Понятие «образовательная среда» также отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих формирование человека. Но в этом случае предполагается присутствие обучающегося в ОС, взаимовлияние, взаимодействие окружения с обучающимся. Когда речь идет об ОС, то имеется в виду влияние условий образования на обучающегося (точно так же, как и влияние обучающегося на условия, в которых осуществляется образовательный процесс). Это обратное влияние по существу задает гуманитарную направленность ОС через включение значимых для студента знаний и использование комфортных, принимаемых студентами технологий обучения. Можно говорить и о гуманитарном ОП, но здесь в большей степени фигурируют не столько значимые для студентов образовательные задачи, которые ставятся самим студентом, сколько их видение со стороны организаторов педагогического

процесса - преподавателей. Подводя итог проведенного анализа, Т.И. Ключенко делает следующий вывод, подумывая однозначный выбор понятия «образовательная среда», с которым мы вполне согласны: «Если задать вопросом, какое из этих двух понятий в большей мере соответствует идее гуманитаризации образования, которая состоит в «обращении» образовательного процесса к потребностям человека в общекультурном и общегуманитарном смысле, то ответ очевиден» [3].

В силу отмеченного идейного разнообразия, задача выбора и/или разработки теоретико-методологических основ, наиболее адекватных для образовательной среды каждого из образовательных учреждений является сложной. По мнению А.М. Абаева, накопленный здесь опыт зачастую недостаточен (по отношению, в первую очередь, именно к искомой специфической ОС), либо амбивалентен и дискуссионен (по отношению к ОС иных разновидностей образовательных учреждений); сторонники каждого самостоятельного подхода к ОС приводят свои аргументы в его защиту и контраргументы, ставящие под сомнение адекватность других, конкурирующих подходов [1, с. 104].

Анализ отечественной и зарубежной педагогической и психологической литературы, позволил выделить ряд основных теоретико-методологических подходов к изучению и формированию ОС. Для их выделения использовались критерии, с одной стороны – методологические, а с другой – практические, обусловленные фактической, реальной ситуацией, наблюдающейся в отечественном образовании.

1. Каждый выделенный подход представляет собой фактическое, получившее достаточно глубокое теоретическое развитие и достаточно широкое практическое применение направление изучения образовательной среды.

2. Приоритет отдавался подходам, представленным именно в отечественной педагогической теории и практике, поскольку вопросы адаптации и внедрения зарубежных подходов, не получивших пока признания и распространения в нашей стране, являются весьма сложными, заслуживают отдельного рассмотрения. Однако сказанное не означает, что мы ограничились анализом только «исключительно отечественных» подходов, или анализом только отечественной психолого-педагогической литературы. В тех случаях, когда отечественные подходы в чем-то перекликаются с зарубежными, имеют определенные общие основания рассматривались и соответствующие зарубежные аналоги. Кроме этого, во многих случаях зарубежные подходы использовались для сопоставительного анализа, сравнения теоретико-методологических оснований изучения образовательной среды.

Заметим также, что рассматриваемые далее подходы фактически фигурируют в литературе под различными названиями, а часто не имеют специального названия, но соотносятся с развивающимися тот или иной подход авторами. В силу этого названия, которые даны упомянутым подходам, являются, в этом плане, условными, поскольку общепринятых сложившихся названий нередко фактически не имеется. Тем не менее, присваивая подобное название тому или иному подходу, мы руко-

водствовались следующим принципом: данное название должно, по возможности, выражать центральную идею подхода (например, «подход с позиций психологической безопасности личности») и/или его базовые методологические основания, выражающиеся, в частности, в его категориальном аппарате (например, «деятельностный подход»).

Выделены следующие основные теоретико-методологические подходы к изучению образовательной среды:

1. Формально-организационный подход;
2. Эколого-психологический подход (С.Д. Дерябо; В.А. Ясвин и др.);
3. Личностно-педагогический подход (Я. Корчак; Ю.М. Насонова Н.Л. Селиванова; В.В. Сериков и др.);
4. Социокультурный подход (А.А. Андреев, Ю.Б. Рубин; И.М. Улановская и др.);
5. Поликультурный подход (И.В. Балицкая; Дж. Бэнкс, С. Нието и др.);
6. Субъектно-деятельностный подход (Е.А. Климов, Г.А. Ковалев, В.С. Кукушин и др.);
7. Информационный подход (А.А. Андреев; А.А. Калмыков; И.В. Роберт; Ю.Б. Рубин Л.А. Хачатуров и др.);
8. Здоровьесберегающий подход (М.М. Безруких; М.Я. Виленский; И.Ю. Глинянова; Е.А. Столбникова; Е.А. Тюгашев и др.).

Обратим также внимание на следующее обстоятельство. Несмотря на широкое разнообразие различных подходов к образовательной среде, фактически сложившихся в отечественной педагогике, попытки их общей, целостной систематизации в литературе встречаются крайне редко.

Выделив основные теоретико-методологические подходы к изучению образовательной среды, педагогические принципы создания образовательной среды для формирования профессиональной устойчивости работников социальной системы социальной защиты населения В.А. Кучер предлагает разделить на общепедагогические и специальные [4, с. 84].

Общепедагогические принципы создания образовательной среды для формирования профессиональной устойчивости нами уже отмечались.

К специальным педагогическим принципам создания образовательной среды для формирования профессиональной устойчивости работников социальной системы социальной защиты населения, ориентированных на специфику их профессиональной подготовки и профессиональной деятельности. Отнесем следующие:

- ранняя профессионализация и включения довузовского образования в общую систему непрерывной профессиональной подготовки;
- непрерывность профессиональной подготовки;
- психологический контроль профессиональной пригодности;
- индивидуальная вариативность профессиональной подготовки;
- ориентация профессиональной подготовки на практические потребности реальной профессиональной деятельности;
- подготовка к вариативным условиям профессио-

нальной деятельности;

- дифференцированная, комплексная и системная профессиональная подготовка по отдельным составляющим профессиональной устойчивости;
- повышения социального статуса и престижа профессии
- педагогического мониторинга состояния профессиональной устойчивости;
- открытость образовательной среды профессиональной подготовки и ее целенаправленная координация с другими видами образовательных сред и иных сред жизнедеятельности;
- интеграция ряда взаимно дополняющих педагогических подходов (целесообразно применять следующие педагогические подходы: когнитивный, междисциплинарный, деятельностный, личностный, компетентностный, рефлексивный, ситуационный, эвристический, здоровьесберегающий, системный и интегративный).

Рассмотренные принципы определяют структуру и способы организации образовательной среды, по формированию профессиональной устойчивости работников системы социальной защиты населения.

Таким образом, образовательная среда современного института профессиональной подготовки работников социальной службы – это построенная на основе ряда определенных педагогических принципов система взаимосвязанных структурных компонентов, в своей целостной организованности обеспечивающих целенаправленные педагогические воздействия на все структурные составляющие профессиональной устойчивости работников социальной системы социальной защиты населения, а также адекватные условия для активного саморазвития данных составляющих самими обучаемыми.

Общая структура данной среды включает ряд уровней и подуровней, выделенных в соответствии с принципом непрерывности формирования профессиональной устойчивости. В состав каждого из уровней и подуровней входят следующие составляющие компоненты:

- пространственно-предметный (В.И. Панов, В.А. Ясвин и др.);
- субъектно-социальный (А.Г. Асмолов, С.Л. Рубинштейн и др.);
- информационно-дидактический.

При этом важно подчеркнуть, что каждый из этих компонентов содержит такие составляющие, свойства которых способствуют выполнению тех или иных функций образовательной среды, ориентированных на формирование различных структурных компонентов профессиональной устойчивости работников социальной системы социальной защиты населения.

Таким образом, основные положения формирования профессиональной устойчивости работников социальной службы можно представить следующим образом:

1. Процесс формирования профессиональной устойчивости работников данной категории в образовательной среде представляет собой целенаправленный педагогический процесс, в ходе которого за счет придания образовательной среде определенных заданных свойств осуществляется планомерное поэтапное педагогически управляемое формирование свойств и проявлений вы-

сокого уровня профессиональной устойчивости, основанное на соответствующих изменениях индивидуальных, субъектных и личностных свойств обучаемого.

2. Образовательная среда должна быть организована таким образом, чтобы обеспечивать эффективный педагогический мониторинг процесса формирования профессиональной устойчивости.

3. По результатам педагогического мониторинга осуществляется обратная связь, и организуются необходимые педагогические воздействия, направленные на развитие положительных проявлений профессиональной устойчивости, а также на коррекцию отрицательных тенденций в ее формировании.

4. Формирование профессиональной устойчивости работников социальной службы предусматривает циклический, периодический по мере необходимости повторяющийся процесс, включающий стадии и этапы их непрерывного профессионального образования.

Особую роль играют критерии сформированности и эффективности искомой образовательной среды в образовательном процессе.

При этом под критерием мы подразумеваем признаки, на основании которых производится оценка сформированности или эффективности, а конкретным измерителем каждого критерия выступают определенные показатели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абаев А.М. Средовой подход к образованию. Анализ опыта изучения формирования образовательной среды различных типов образовательных учреждений. – Владикавказ: Изд-во СОГУ. 2011. – 286 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания – СПб.: Питер, 2001. – 346 с.
3. Ключенко Т.И. Соотношение понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство» как один из исходных ориентиров при проектировании гуманитарной образовательной среды в вузе культуры и искусств [Электронный ресурс] / Т.И. Ключенко / URL: <http://www.kitaphane.ru/present/kti.shtml>
4. Кучер В.А. Общепедагогические принципы и подходы создания образовательной среды для формирования профессиональной устойчивости офицеров ВВ МВД РФ. // Известия ЮФУ. – Ростов-на-Дону, 2011. – С. 185 – 192.
5. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования. – М.: Педагогика, 1995. – 422 с.
6. Duncan O.D. Cultural, behavioral and ecological perspectives in the study of social organization // Amer. J. Sociology. 1969. Vol. 65, № 2. – P. 132-136.

FORMATION OF PROFESSIONAL STABILITY OF SOCIAL WORKERS IN HIGHER EDUCATIONAL ENVIRONMENT

© 2014

E.M. Tabolova, candidate psychological science, assistant professor of social work
Social Institute of the Moscow City Pedagogical University, Moscow (Russia)

Annotation: This paper discusses the theoretical and methodological approaches to the study and organization of the educational environment of the modern university in developing the professional employees sustainability of social protection system. The decision marked a necessary condition for the problem is not so much to enhance the functioning of the system of higher education, providing training appropriate profile as factor in the successful implementation of all the planned modernization of the social protection system.

Keywords: social welfare, educational environment, educational space, professional stability, general pedagogical principles, theoretical and methodological approaches to the educational environment.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ
«ТРУДНЫХ ПОДРОСКОВ»

© 2014

Б.А. Тахохов, доктор педагогических наук, профессор, заведующий межфакультетской кафедрой педагогики и психологии, декан факультета психологии и социологии
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация: Главным новообразованием в подростковом возрасте является дух независимости, который делает отношения подростка в семье и школе напряженными: он стремится к свободе от внешнего контроля, но в то же время у него намечается рост самоконтроля, саморегуляции. Указанное в совокупности повышает ранимость подростка и его восприимчивость к вредным влияниям.

Ключевые слова: воспитание, трудные подростки, психические и физиологические изменения, самоконтроль, формирование личности, сложный возраст.

Термин «трудные подростки» употребляется по отношению к юношам и девочкам 11-15 лет, которые в силу различных причин оказались вне активного педагогического влияния – родительского и школьно-учительского, вследствие чего приобрели такие качества, которые их характеризуют с негативной, аморальной, асоциальной стороны. Они отличаются неприятием общественных норм морали, отрицательным отношением к учебе, нежеланием подчиняться родителям, учителям, старшим в семье.

Несформированное качество должного у такой группы подростков чаще всего ведет к правонарушениям, бродяжничеству, пристрастию к алкоголю и наркотикам. Как показывают исследования, которые проводились в разные годы в нашей стране, свое первое преступление большинство рецидивистов совершили в подростковом возрасте (более 70%). Отечественный психолог В.Н. Мясищев писал: «Должны быть решены две задачи: что порождает правонарушение и преступление (их причины), и кто их совершает (психология субъекта правонарушения)» [6, с. 7].

Исследователь психологии подростка А.П. Краковский обращает внимание на то, что «в период обучение в 5 классе учащиеся стали упрямыми в среднем в шесть раз чаще, чем наблюдалось в четвертом классе, в десять раз возросло число ребят, в поведении которых проявилось стремление поступать чужой воле, в пять раз больше своеволия, в 42 раза (!) увеличилось недостаточное мотивированных поступков» [5, с.12].

Известно, что каждый возраст имеет свои специфические особенности, однако период отрочества в психофизиологическом и социально-нравственном отношении считается наиболее сложным. В этом возрасте идет интенсивная физическая перестройка организма: развитие нервной, эндокринной системы, половое созревание, появляется повышенный интерес к своей внешности, к представителям противоположного пола, к интимным сторонам жизни. Чувствуя избыток энергии, подросток не терпит ожидания, стремится осуществить немедленно желаемое, не думая о последствиях. Процессы возбуждения преобладают над процессами торможения, что проявляется в неуравновешенности характера, повышенной возбудимости, резкой смене настроения, в результате он становится необщительным, капризным, избирательным в отношениях с родителями, учителями, друзьями, обособленным и во многом автономным.

Умственное и физическое переутомление, нервное напряжение могут привести к расстройству нервной системы. По мнению А.В. Петровского, «перестройка нейрогуморальных соотношений часто является основой общей неуравновешенности подростка, его раздражительности, взрывчатости, двигательной активности, периодической вялости, апатии» [7, с. 102].

Формирование индивида как личности обусловлено анатомо-физиологическими, биологическими особенностями, генетической предрасположенностью, индивидуальным устройством нервной системы, воздействием среды, образовательной системы, родителей. По мнению

психологов С. Хелла, З. Фрейда и их последователей, существование подросткового кризиса – явление неизбежное [10]. Однако Л.С. Выготский не придавал столь большого значения биогенетическому универсализму. На основе многочисленных экспериментальных данных он показал зависимость некоторых сторон личности от ее социальной направленности. С его точки зрения, несовпадение трех точек созревания – полового, общеорганизмического и социального – приводит к противоречиям в подростковом возрасте [3]. В проблеме изучения критических явлений необходимо выявить узловые новообразования в сознании индивида и выяснить социальную ситуацию его развития, которая является основой в его отношении со средой. Перестройка этой системы отношений является главным содержанием кризиса переходного периода. Следовательно, можно констатировать, что доминирующие особенности проявления и протекания подросткового периода определяются конкретными социальными обстоятельствами его жизни и развития, его общественным положением в мире взрослых.

Для целенаправленного содействия процессу развития подростка следует ясно представлять себе анатомо-психологическую природу этого возраста, его качественные психические и физиологические изменения. Чувство взрослости, которым характеризуется подросток, проявляется в стремлении быть похожим на взрослых внешне: иметь карманные деньги, утверждать своё «я», повышать голос на младших и т.д. Если старшие не замечают этих изменений, не относятся к нему в соответствии с самоидентификацией подростка, не уважают его самостоятельность, не ценят его достоинство, возникает конфликт, который может затянуться на весь подростковый период и иметь форму хронического противоречия. Конфликты «препятствуют развитию приспособительных форм поведения и эмансипации подростка; появляется убеждение в несправедливости взрослого, которое питается представлением о том, что взрослый его не понимает и понять не может» [4, с. 109].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, собственные наблюдения позволяют нам констатировать, что подростковый возраст в социальном плане отличается стремлением обрести независимость, избавиться от опеки старших, иногда, в особых случаях, путем разрыва отношений, но, как правило, этот разрыв ведет к возникновению нового качества отношений. Как считают психологи, это не столько путь от зависимости к полной автономии, сколько желание стать в более дифференцированных отношениях с окружающими людьми. В мире взрослых, где существуют определенные нормативные отношения, у подростка подразумевается наличие некой активности, самостоятельности, сформированность специфических психологических качеств. По мнению американского психолога Э. Эриксона, «вызов взрослым – не столько посягательство на взрослые стандарты, сколько попытка установить границы, которые способствуют их самоопределению» [11, с. 8]. Такая ситуация нередко обуславливает дисгармонию отношений, т.е. моральное отчуждение.

По мнению С.Л.Рубинштейна, «отчужденный человек – это человек вне контекста бытия, не способный соотносить себя с ним, не способный двигаться в нем (бытии), определять перспективу собственной жизненной судьбы. Это нецеленаправленный, слабый, неустойчивый, «маленький человек» [8]. К.А. Абульханова-Славская отмечает: «Если ребенок или подросток сталкивается с нравственными противоречиями, конфликтами, исход бывает различным: либо активизируется его интеллект и нравственная сфера, либо все эти показатели блокируются» [1, с. 126]. В первом случае происходит идентификация, во втором – отчуждение. Второе мы рассматриваем как проявление таких жизненных отношений подростка с окружающими, при которых условия, результаты, содержание его деятельности, он сам, а также другие люди и социальные группы, нравственные ценности противопоставляются подростку. Отчуждение может выражаться в соответствующих переживаниях человека, в чувствах обособления, непохожести, одиночества. Стремясь выйти из состояния зависимости от взрослых, подросток неосознанно не принимает, отвергает социальные нормы, ценностные установки общества и таким образом вступает с ним в конфликт, одновременно испытывая автономию и зависимость, в результате чего нередко появляются противоречия.

Следует заметить, что часто отчуждение подростка от семьи, учителей обусловлено стереотипом отношений к нему старших, которые продолжают видеть в нем ребенка, руководят его действиями, вмешиваются в его жизнь, особо не считаясь с его взглядами, общаются с ним, как с ребенком. Но человек растет и развивается весьма интенсивно, незаметно для старших превращается в самостоятельную личность, требующую соответствующего отношения к себе. Таким образом, в данном случае мы имеем дело с проявлением отклоняющего поведения подростка в результате чрезмерного вмешательства взрослых в его жизнь.

Другая сторона взаимоотношений родителей и учителей с подростками – это дефицит внимания, который ведет к недоброжелательности, неосознанной взаимной враждебности, проявляющейся в виде или открытого противостояния или скрытой, «молчаливой» неприязни. Такое неприятие взрослых, хотя и близких (родителей, учителей), но духовно чуждых, делает подростка непримиримым, невнимательным, немилосердным, порой даже жестоким. Эти качества спорадически могут сказаться в отношениях как со знакомыми, так и с посторонними людьми. Но агрессия, жестокость иногда направляется на самого себя, и тогда индивид, теряя чувство самоуважения, душевного равновесия, становится нелюдимым, тревожным, с заниженной самооценкой.

Характеризуя подростковый период, З. Фрейд писал: «Подростки исключительно эгоистичны, считают себя центром Вселенной и единственным предметом, достойным интереса, и в то же время ни один из последующих периодов своей жизни они не способны на такую преданность и самопожертвование» [10, с. 108]. Это противоречие проявляется в том, что они, с одной стороны, с удовольствием включаются в жизнь коллектива и общества, с другой – стремятся к одиночеству, слепо подчиняются лидеру и бунтуют против любого подавления свободы, проявляя эгоизм и индивидуализм, но не чужды возвышенного романтизма; часто сдержанны, но могут вести распушенный образ жизни; иногда относятся к другим грубо и бесцеремонно, хотя сами ранимы; их настроение колеблется между крайним оптимизмом и самым мрачным пессимизмом; могут трудиться с энтузиазмом, порой же равнодушно и ко всему и апатичны. Противоречивое положение подростка выражается внешне в дисгармонии в значимых системных отношениях – с родителями, учителями, сверстниками, самим собой, а внутренне – в желании достижения успеха в выполнении требований мира взрослых. За разнообразием проявлений дисгармонии лежит общая основа – не-

умение конструктивно строить свое поведение в новой обстановке.

Кризисный характер подросткового возраста обусловлен внешними и внутренними биопсихологическими предпосылками.

К внешним можно отнести: изменение содержания и форм учебной деятельности (многопредметность, увеличение доли теории в обучении, повышение роли абстрактных понятий); различные требования, предъявляемые разными учителями; необходимость формирования собственной позиции, критического мышления; введении общественно-полезного труда (субботники, самообслуживание, волонтерская деятельность); появление новых требований и обязанностей в семье; расширение социальных связей за счет включения в семейные и родственные отношения, в общественную жизнь коллектива.

Из внутренних биологических предпосылок следует отметить активную физиологическую и биологическую перестройку организма. Как утверждает Б.Г. Ананьев, «индивидуальное развитие человека, как и всякого другого организма, есть онтогенез с заложенной в нем филогенетической программой» [2, с. 216]. В этом возрасте кардинально меняются гормональная, кровеносная и костно-мышечные системы: новые гормоны интенсивно пополняют кровь и оказывают будоражащее влияние на центральную нервную систему, определяя начало полового созревания. Различные органические системы созревают неравномерно: мышечная ткань сердца опережает по темпам своего роста кровеносные сосуды, толчковая сила сердечной мышцы заставляет усиленно работать не готовые к такой нагрузке сосуды, а в костно-мышечной системе костная ткань опережает темпы роста мышц, которые натягиваются и создают костяное внутреннее неудобство. А.П. Краковский считает, что все это приводит к повышенной утомляемости, возбудимости, раздражительности, негативизму, драчливости подростков в 8-11 раз [5]. Этому периоду, который психологи называют «негативной фазой», свойственны беспокойство, тревога, диспропорции в физическом и психическом развитии, агрессивность, противоречивость чувств, снижение активности и работоспособности. «Позитивная фаза» наступает постепенно и выражается, с точки зрения И.С.Кона, в том, что подросток начинает ощущать близость с природой, по-новому воспринимает искусство, у него появляется мир ценностей, потребность в общении; он испытывает чувство любви, мечтает и т.д.[4].

В психологии и педагогике истоки и причины педагогической запущенности подростков объясняются с разных точек зрения. Одни считают, что люди предрасположены к определенным типам поведения по своему биологическому складу, и что «криминальный тип» есть результат деградации на более разных стадиях эволюционного развития (Ч. Ламброзо, И. Смит), другие связывают асоциальное поведение с особенностями строения тела (Э. Кречмер, Х. Шелдон), третьи находят психологическое объяснение, запрограммированность отклонений, обусловленных умственными дефектами, дегенеративностью, слабоумием, психопатией (З. Фрейд, С. Хелл). Кроме этого, существует культурологическое объяснение, строящееся на позиции признания «конфликта между нормами культур» (Э. Селли, У. Хегборт). Согласно теории Дж. Коулмена, взросление имеет квантовую природу – трудности возникают в определенных точках развития подростка. Свои «пики» имеют взаимоотношения подростка с родителями, сверстниками, учителями, отношении к самому себе, процесс полового созревания, приводящие к отклонениям в сознании и поведении.

Как в отечественной, так и в зарубежной психолого-педагогической литературе существует несколько названий «трудных подростков»: «трудновоспитуемые», «кризисные», «педагогически запущенные», «асоциаль-

ные», «подростки с отклоняющимся поведением», «девиантные».

Подростки отличаются от людей других возрастов рядом особенностей: недостаточность жизненного опыта и низкий уровень самокритичности, отсутствие всесторонней оценки жизненных обстоятельств, повышенная эмоциональная возбудимость, импульсивность, двигательная и вербальная активность, подражательность, обостренное чувство независимости, стремление к престижу в кругу ровесников, негативизм, неуравновешенность возбуждения и торможения.

При оптимальных условиях воспитания указанные особенности подростков могут быть нейтрализованы соответствующей социально значимой деятельностью, а в неблагоприятных социальных условиях эти особенности приобретают негативную направленность. Природная активность деятельности подростка в одинаковой мере делает его податливым как в сторону социально-позитивных, так и в сторону социально-негативных влияний. Повышенная впечатлительность ко всему тому, что делает человека взрослым, является характерным для подросткового возраста, поэтому некоторые исследователи предлагают различать «первичную» и «вторичную» трудновоспитуемость (И.С. Кон, С. Смит, Д.И. Фельдштейн) [4; 9]. Под первичной девиацией понимается собственно ненормативное поведение, имеющее различные причины («бунт» против норм поведения, стремление к самореализации, которое по какой-то причине не осуществляется в рамках стереотипных ситуаций), а вторичная девиантность – это подтверждение той характеристики, которой общество отличается ранее имевший место стиль поведения. По мнению Д.И. Фельдштейна, самоутверждение подростка может иметь социально-полярные основания и при этом «эмоциональные и нравственные ценности - чуткость, терпимость, умение сопереживать-занимают последние места в иерархии ценностей современных подростков» [9, с. 5]. И.С. Кон утверждает, что стремление к лидерству и престижности как поиск формы самоутверждения может нанести серьезный урон самосознанию, породить честолюбие, неадекватность самооценки личностных свойств, противоречивость во взаимоотношениях с окружающими [4].

На поведение подростка оказывают влияние и складывающаяся система отношений, особенности взаимоотношений с учителями, их положение в классе, психологическая атмосфера в школе, отношение к обучению, своему будущему, жизненным целям. Для подростка значимы принадлежность к неформальной группе, к асоциальным и антисоциальным компаниям, руководимыми правонарушителями.

Отклоняющееся поведение-это специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации ценностного отношения к ним. Для этого используются собственные приемы самовыражения: стиль, языковой жаргон, символика, мода, манера, поступок и т.п. При этом асоциальное поведение выступает, с одной стороны, как средство достижения значимой цели, с другой – как самоцель, удовлетворяющая потребность в самореализации и самоутверждении. Как считает И.С.Кон, стремление к самоутверждению непосредственно связано с «Я – концепцией» личности подростка.

Причины асоциального поведения подростков тесно связаны с самой природой этого социально-педагогического и психологического явления. Как известно, в человеческом поведении сочетаются по-разному биологические, психологические, социальные и педагогические компоненты. В зависимости от того, какому из них в рамках той или иной теории придается главное значение, определяются и основные причины этого поведения.

Биологическая теория причин трудновоспитуемости особенно активно разрабатывалась в зарубежной

психолого-педагогической науке. Так, итальянский врач-психиатр Ч. Ломброзо обосновывал связь между анатомическим строением человека и его асоциальным поведением. По ряду физических и анатомо-антропологических признаков он ввел понятие «врожденный асоциальный тип». Американский психолог У.Пирс в результате генетических исследований в середине 60-х гг. XX в. пришел к выводу, что наличие лишней игрекромосомы у мужчин обуславливает предрасположенность к асоциальному поведению. Другой американец Х. Айзенк сделал заключение, что экстраверты более трудновоспитуемы, чем интроверты, а это обусловлено на генетическом уровне. Однако, следует заметить, что биологические концепции, так же как и психологические теории, асоциального поведения мало популярны в современном научном мире.

Социологический подход обоснован в начале XX века в работах Э. Дюркгейма, М. Вебера и их последователей, выявивших связь отклоняющегося поведения с социальными условиями существования людей. Статистический различный аномальных проявлений за определенный исторический отрезок времени показал, что число аномалий в поведении людей всякий раз возрастало в периоды войн, экономических кризисов, социальных потрясений, что опровергает биологическую теорию, указывая на социальные корни этого явления. Современная ситуация в нашей стране абсолютное подтверждение этого тезиса, так как в конце прошлого – начале нашего века число «трудных» детей увеличилось в два раза по сравнению с 80-ми гг. XX в., и с определенной социально-экономической стабилизацией в последние 5-6 лет наметилась устойчивая тенденция уменьшения данной группы подростков.

Таким образом, резюмируя сказанное, отметим, что «трудные» подростки имеют место в любом обществе, но в периоды общественного неблагополучия, кризисов они увеличиваются многократно. В связи с этим перед обществом, образовательными учреждениями, родителями стоит нелегкая задача – объединить свои усилия для налаживания нормального развития подростков, создания условий для их адекватного формирования, постоянно изучать и анализировать причины, формы, динамику асоциального поведения и вести поиск эффективных мер по профилактике, коррекции, реабилитации педагогической запущенности учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1999.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1988.
3. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. – Ижевск, 2007.
4. Кон И.С. психология ранней юности. – М., 2005.
5. Краковский А.П. Трудный возраст. – М.: Знание, 1998.
6. Мясисев В.Н. Трудные дети в массовой школе. – Л., 1983.
7. Петровский А.В. Дети и тактика семейного воспитания. – М., 2007.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – Воронеж, 2009
9. Фельдштейн Д.И. Задачи российской академии образования на исторически новом уровне развития общества // Педагогика, 2013, №10.
10. Фрейд З. Психология «Я» и защитные механизмы. – М.: Педагогика-Пресс, 2007.
11. Эриксон Э. Детство и общество. – Обнинск, 2008

© 2014

В.А. Тахохов, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of inter-faculty of pedagogy and psychology, faculty of psychology and sociology
North-Ossetian state university. K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: The main neoplasm in adolescence is the spirit of independence, which makes the relationship a teenager in the family and school tense: he wants to be free from external control, but at the same time, it is planned to increase self-control, self-regulation. Specified in the aggregate increases the vulnerability of the adolescent and his susceptibility to harmful influences.

Keywords: education, troubled teens, mental and physiological changes, self-control, personality development, complex age.

УДК 37.018.322.2

ВОПРОСЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И УСЫНОВЛЕНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ВИДНЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ОСЕТИНСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ

© 2014

Ф.К. Тменов, директор детского дома «Хуры Тын», аспирант кафедры педагогики и психологии
С.Р. Чеджемов, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация: В статье анализируются вопросы усыновления и семейного воспитания в произведениях известных представителей осетинской интеллигенции. Эти проблемы имеют глубокие исторические корни, берущие начало в скифской и аланской цивилизациях, некогда могущественных и процветающих.

Ключевые слова: семейное воспитание, усыновление, представители осетинской интеллигенции, произведения осетинских классиков.

Народы Северного Кавказа находились на разных уровнях исторической эволюции, но в их общественном быте, традициях и обычаях есть много общего, хотя, безусловно, у каждого народа есть и свои различия. Педагогическая культура народных масс, выработанная многовековым опытом человечества, выражающаяся в господствующих в народе воззрениях на цели и задачи воспитания, в совокупности народных средств, умений и навыков воспитания и обучения является предметом исследования народной педагогики, где нет строго сформулированных законов воспитания, систематизированных знаний, точных научных терминов и определений. Это – клад коллективного творчества разных людей многих поколений, народная мудрость, которая накапливается веками.

По обеим сторонам Главного Кавказского хребта издавна жил народ, который сегодня именуется осетинами. В раннем бронзовом веке это были племена куроаракской культуры, а в эпоху поздней бронзы – кобанцы. Внутренним был этот хребет был и для территории средневековой Алании и Осетии нового времени [1, с. 118]. Глобализация и универсализация, цивилизационный переход к новой форме развития, при которой количественный рост сменяется эрой качественного совершенствования человечества, с особой остротой ставят вопрос о необходимости сохранения культурной жизненной среды народов, их национальной самобытности.

Педагогика осетинского народа имеет глубокие исторические корни, берущие начало в скифской и аланской цивилизациях, некогда могущественных и процветающих. Со временем в силу драматических исторических событий часть первобытных черт культуры древних осетин была утрачена и дошла до наших дней в виде обычаев, традиций и устного творчества, передаваемого из поколения в поколение и бережно хранимые от постороннего вторжения. Современность диктует обществу новые правила жизненного уклада и новые подходы к решению возникающих задач.

Сегодня, по справедливому замечанию известного осетинского историка Р.С. Бзарова, «...изменилось само качество осетинской культуры, кардинальную перестройку претерпела ее внутренняя структура. На смену культуре традиционного общества пришла культура нации – новая стадия культурной общности этноса. Ныне традиционная культура, то есть народная, фольклорно-

этнографическая, стала частью культуры этноса, превратилась в базовую, социально детерминированную страту национальной культуры, включающей также письменные, профессиональные, ученые компоненты», которые в детских домах Республики Северная Осетия – Алания находят свое творческое применение» [1, с. 84].

По всей видимости, с далеких времен в осетинском обществе бытует социальная установка: «Æнæ ацъагъуæ еунаг адаймаг дæр на маелу (Без достоинства ни один человек не умирает)», ставшая в народной педагогике идеей-символом, в том числе и для детей-сирот. Она призывает людей прожить жизнь с достоинством. Традиционный уклад жизни родового строя осетин, как составная часть народной педагогики, до настоящего времени сохранил обычаи искусственного родства путем усыновления детей-сирот. Обычай этот возник в связи с тем, что каждый мужчина – глава семьи стремился в своей жизни оставить после себя наследника и продолжателя семейного культа. А. Магоматов подробно описывает некоторые особенности самого процесса усыновления: «чтобы обеспечить благоприятную атмосферу в родственном объединении (в роде, фамилии) и сельской общине для усыновляемого, имитировали у жены усыновителя роды ребенка (это в том случае, если ребенок брался в грудном возрасте), который затем признавался «родным» [5, с. 147].

Усыновляли, чтобы не только помочь осиротевшему ребенку, но и зачастую смягчить судьбу семьи, не имеющей потомства – «байзæддаг», что считалось большим несчастьем. Видный исследователь этого вопроса, наш соотечественник А.Х. Магоматов в своей монографии «Общественный строй и быт осетин XVII – XIX вв.» так описывает основные черты этой традиции: «Преимущественно усыновлялись агнатные родственники, за отсутствием их – чужеродцы. Если усыновлялся родич, например, племянник, то не устраивалось особых церемоний». Усыновленный, а им мог быть не только сирота, но и мальчик из вполне благополучной семьи, переходил в усыновляющую семью, воспитывался как родной сын, а по смерти отца-усыновителя наследовал его имущество, становился во главе оставшегося хозяйства. На усыновленном лежали все те же обязанности, что и на родном сыне [5, с. 149].

Далее А.Х. Магоматов указывает на понимание природы этого явления, подмеченного другим знаменитым

исследователем М.М. Ковалевским: «Пока у известно лица имеются родственники в мужской линии, он не вправе усыновлять кого-либо; сделать это значило бы обнаружить решительное стремление обойти родственников при наследовании, чего последние отнюдь не допустят [3, с. 75].

Если этот факт согласовать с тезисом, выдвинутым французским исследователем истории индоевропейских народов Жоржем Дюмезилем в конце XIX века, что с древнейших времен «вплоть до присоединения к России социальный строй осетин не особенно отличался от того строя, который можно разглядеть у скифов Лукиана и даже Геродота» то, по нашему мнению, вполне допустимо сделать вывод, что родовой строй осетин никогда не допускал в своей среде сиротства как явления. Дети, потерявшие родителей, всегда усыновлялись (удочерялись) родственниками [9].

У некоторых кавказских народов для большей достоверности этот обычай сопровождался «пропуском усыновляемого под рубашкой усыновляющей женщиной». Мы же усматриваем в этом обычае пример-идеал – элемент народной педагогики, направленный на защиту ребенка-сироты от колкостей и нападок недоброжелателей по достижении им сознательного возраста.

Примечательно, что односельчане, как правило, знали о том, что ребенок, появившийся в семье «байзагдаг» приемный, но зачастую охотно принимали участие в разыгрываемом спектакле, что говорит о сочувственном отношении общины к подобной форме усыновления. В более древние времена, по свидетельству А.Х. Магомедова, у осетин бытовал не менее интересный обычай: «бездетный муж мог «добыть» ребенка путем «извлечения» его из собственной спины», после чего устраивался куывд (пир), на котором усыновляемому ребенку давалось имя, с которым он получал все права законного наследника семьи.

Во второй половине XIX века у осетин еще сохранялся обычай усыновления внука – сына дочери, если у отца кроме дочери не было сыновей. При этом муж дочери должен был поселиться в доме тестя, согласиться с тем, что его сын будет наследовать имя и имущество деда, что противоречило общественным нормам и понятиям народа: «На такой шаг жених мог идти, если он был безродным и совершенно бедным и не в состоянии был уплатить калым, т.е. когда он не мог другим путем составить семью» [5].

В сборнике осетинских адатов подобная форма жизнедеятельности осетинского общества – обычного права отражена следующей формулировкой: «Если одна из дочерей вышла замуж, и живя в доме покойного своего отца, приживала сына, то последний получал право на наследство всем именем» [4, с. 62]. На наш взгляд, эти предписания являются достойными примерами народной педагогики, помогающими ребенку, в том числе и сироте быстро и безболезненно проходить процесс адаптации в новой семье, общине.

Необходимо отметить еще одну форму усыновления, которая своеобразным способом охраняло общество от появления детей-сирот в результате кровной мести. Этнографический материал по осетинским обычаям свидетельствует: «Чтобы избежать мести, род убийцы из семьи убитого похищал мальчика, которого он усыновлял. В результате прекращалось преследование убийцы и его родичей, между двумя родами устанавливались родственные отношения», следовательно, останавливался процесс мести и, как следствие, появления новых детей-сирот [9].

В эпоху родового строя как форма установления искусственного родства возник институт аталычества, известный всем народам Северного Кавказа, который сыграл огромную роль в общественной и семейной жизни горцев. Он имел широкое распространение в XVI-первой половине XIX в. С.Р. Чеджемов поясняет, что термин «аталычество» обозначает существовавший вплоть до

начала XX века у грузин, абхазов, осетин, черкесов и кабардинцев древний обычай отдавать своего ребенка на вскармливание и воспитание в чужую семью, глава которой и является его воспитателем – «аталыком», приемную мать называли «аталычкой» [6].

Суть обычая аталычества заключается в том, что в условиях феодальной раздробленности и междоусобицы дворяне и крестьяне, желая иметь надежного покровителя, брали у представителей сильного княжеского рода детей на воспитание обычно со сроком до совершеннолетия и становились их аталыками-воспитателями, что означало установление между этими семьями родственных связей. Связь по аталычеству считалась у горцев священной, а все семейство становилось родным для воспитанника. Воспитанием девочек, пишет М.Ю. Хуриева, занималась жена аталыка, которая должна была научить их обычаям и традициям своего народа, девушек из знатных фамилий учили аристократическим манерам, умению следить за своей внешностью, искусству ношения красивой одежды и др. [8, с. 208-212].

Особое место в семейном воспитании принадлежит использованию афоризмов. Этот своеобразный этнопедагогический феномен, являющийся концентрированным выражением народной концепции воспитания, несущий в себе образовательные и воспитательные функции хорошо описан профессором З.Б. Цаллаговой [7, с. 94] Этнопедагогическая афористика осетин, как и всех других народов Северного Кавказа – важная составная часть традиционной культуры воспитания детей и молодежи, способствующая сохранению и ретрансляции педагогических ценностей этноса, в нашем случае – осетин.

Народные афоризмы, являясь самым доходчивым средством передачи этнопедагогической информации, излагают основополагающие гуманистические идеи этноса. Содержание педагогических афоризмов обуславливает их сентенциозность, поучительность, педагогическую направленность. Они, в свою очередь, формируют педагогические функции: гуманистическую, познавательную, эстетическую, информационную, регулятивную.

Одним из педагогических сочинений осетинских писателей является приведенный ниже отрывок из сборника рассказов одного из основателей осетинской художественной литературы И.Д. Канукова. Рассказ из его сборника «В осетинском ауле» написан автором 13 мая 1870 года в селе Брут, что находится в 40 верстах к северу от Владикавказа. События повествуют о встрече автора со стариком по имени Мосе, которому он сначала рассказал сказку братьев Гримм «Дедушка и внучек», а затем услышал от старика похожий рассказ, но уже из осетинского фольклора: Какая истинная правда! Есть и у нашего народа такая же чудесная история, – и он рассказал мне следующую сказку, в которой нельзя, в самом деле, не заметить поразительного сходства со сказкою Гримм «Старик и его сын» [2, с. 110].

Вот сюжет осетинской сказки. «У одного сына состарился отец и вместе с тем ослеп. Старик, да к тому же слепой, не мог больше работать и потому сидел всегда во время работ дома. Сыну надоело смотреть на то, как престарелый отец его сидит без дела и не помогает ему ни в чем, и он сказал однажды про себя: «Вот теперь отец мой состарился, и я не знаю, какую он мне пользу еще может принести. Я думаю – никакой. Так зачем же он будет даром есть мой хлеб? Дай-ка я сброшу его с высокой скалы, чтобы и о смерти его никто не узнал». Затем он зашел старика-отца в телячью шкуру, сплел корзину и, положив его в нее, понес на высокую скалу, чтобы сбросить его оттуда. На пути старик заговорил из корзины:

- Эй, мой сын! Ты устал, неся меня на своих плечах?
- Ничуть, – отвечал сын.
- Ну, хорошо, мой сын, мое солнышко, хорошо, что ты не устал. Но только прошу тебя, когда ты меня сбро-

сишь со скалы, то не бросай корзины, в которую ты меня посадил теперь, чтобы сбросить меня со скалы. Ты не бросай ее со мною.

– Зачем ты это говоришь? – спросил он.

– Как зачем? Затем, чтобы твоим сыновьям, когда они возмужают так же, как и ты, и ты сам постареешь так, как я, не пришлось плести новую корзину, в которой бы тебя, как и ты меня теперь несешь, принесли, чтобы сбросить тебя со скалы.

«Ах! Ведь отец прав», – подумал сын и понес старика-отца обратно и с тех пор стал относиться к нему с таким почтением, какого прежде никогда к нему не имел [2, с. 113].

В подобных рассказах и пословицах ребенок-сирота получал народный жизненный опыт для дальнейшего его использования в своей жизни. Самому же автору сборника «В осетинском ауле» – нашему земляку, принадлежат замечательные слова, которые и сегодня могли бы служить примером для подражания в области просветительской деятельности или любой другой, направленной на благо человека: «Почин – великое дело. Он-то и есть могущественный двигатель общественной жизни человека; частный почин одного человека может сделать целый переворот в жизни общества, если только почин ведется уму. Поэтому-то дельные инициаторы не дают обществу впадать в апатию, засыпать, постоянно побуждая их силой своей единичной энергии, силой своего ума к новому шагу вперед, раскрывая обществу глаза, пробуждая в нем уверенность в своих силах, которые иначе бы угасли, потухли среди мертвящей бездеятельности» [2].

Как актуальны эти строки и сегодня, когда вокруг нас мы долгое время старались не замечать сирот, инвалидов, престарелых и прочих людей, нуждающихся в нашей помощи. Произведения видных представителей осетинской интеллигенции отражали и отражают представления народа о нравственном воспитании. Мудрость народа безгранична и сегодня она воспринимается как целостный родник нашей нравственности. Обращение

к прогрессивным народным традициям, сохраняющим в концентрированном виде демократическую национальную культуру, может способствовать решению современных проблем воспитания, нейтрализации межнациональной нетерпимости, ведь всестороннее урегулирование и прекращение аспектов межэтнической напряженности является жизненно важной необходимостью существования любого полиэтнического сообщества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блиев М.М., Бзаров Р.С. История Осетии с древнейших времен до конца XIX в.: Учебник для старших классов средней школы – Владикавказ: Ир, 2000. – 428 с.
2. Кануков И.Д. В осетинском ауле. Антология осетинской прозы. – Орджоникидзе. 1983. С.30-31.
3. Ковалевский М.М. Современный обычай и древний закон. Обычное право осетин в историко-сравнительном отношении. – М.: Издание Т-ва «Бр. А. и И.ГРАНАТ и К», 1886. – 168 с.
4. Леонтович Ф.И. Адамы кавказских горцев. Одесса, 1882. – 346 с.
5. Магомедов А.Х. Общественный строй и быт осетин XVII – XIX вв. – Орджоникидзе: Ир. 1974. – 527 с.
6. Тменов Ф.К., Чеджемов С.Р. Государственные гарантии и педагогическая политика социализации сирот: история и современность. Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2012. – № 6. – С. 34-44.
7. Цаллагова З.Б. Этнопедагогическая афористика народов Северного Кавказа: Монография. – Владикавказ: ИПО СОИГСИ, 2011. – 364 с.
8. Хуриева М.Ю. Трансформация «материнского» и «отцовского» воспитания в современной северокавказской семье. / М.Ю. Хуриева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2014. – №1 (16) – С. 208 – 212.
9. Л.А. Проблема скифско-осетинских параллелей истории и перспективы. <http://ossethnos.ru/history/skif/26-problema-skifsko-osetinskix-parallelej-istoriya-i-perspektivy.html> Чибиров

FAMILY MATTERS FOSTER CARE AND ADOPTION IN THE WORKS OF THE MOST PROMINENT REPRESENTATIVES OF OSSETIAN INTELLIGENTSIA

© 2014

F.K. Tmenov, director of the orphanage «Ray of sunshine», graduate student of the department of pedagogy and psychology

S.R. Chedzhemov, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of inter-faculty of pedagogy and psychology

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

Annotation: This paper analyzes the issues of adoption and family education in the works of well-known representatives of the Ossetian intellectuals. These problems have deep historical roots, originating in the Scythian and Alan civilizations once powerful and prosperous.

Keywords: family education, adoption, representatives of Ossetian intelligentsia works Ossetian classics.

УДК 157.97, 159.9.072

**ТРЕВОГА ОЦЕНИВАНИЯ И СТРАХ ОСМЕЯНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ
АНТИВИТАЛЬНЫХ УСТАНОВОК И НАРУШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

© 2014

Д.В. Труевцев, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой
клинической психологии

О.А. Сагалакова, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии

А.М. Сагалаков, доктор физико-математических наук, профессор кафедры общей
и экспериментальной физики

Алтайский государственный университет, Барнаул (Россия)

Аннотация: Приводятся результаты исследования роли тревоги оценивания и страха осмеяния в нарушении психологической безопасности и формировании антивитаальных установок, связанных с обесцениваем жизни и биологических потребностей на фоне фрустрации более значимых в подростковом и юношеском возрасте социальных потребностей (в признании, успехе, принятии в группе). Страх осмеяния и тревога оценивания выступают важным катализатором механизма кумуляции негативного аффекта на фоне уплощения временной перспективы в недифференцированном коммуникативном психологическом поле личности.

Ключевые слова: тревога оценивания, страх осмеяния, формирование антивитаальных установок, нарушение психологической безопасности, подростковый и юношеский возраст.

Постановка проблемы. Проблема формирования в подростковом и юношеском возрасте антивитаальных установок является актуальной, с одной стороны, - в связи с тем, что в современной реальности частота антивитаального поведения среди молодежи неумолимо растет, особенно в неблагоприятных регионах страны (Сибирский федеральный округ), а, с другой стороны, - в связи с тем, что сами эти установки достаточно легко формируются в этом возрасте даже в относительно благоприятной социально-психологической среде в силу особенностей кризиса подросткового и юношеского возраста.

Сформировавшиеся антивитаальные установки связаны с нарушением общей психологической безопасности личности в ее актуальной коммуникативной среде. Данные установки направлены против реализации биологических потребностей (в продолжении жизни, поддержании здоровья и пр.) и могут приводить к фатальным последствиям, преломляясь в условиях переживания негативного опыта социализации, как правило, субъективно связанного с осмеянием, негативным оцениванием сверстников, разным типом отвержения, буллингом (психологической травлей, например, в образовательной среде), критическим или недоброжелательным отношением значимых других [1-3].

Подростковый возраст характеризуется формированием идентичности в общении со сверстниками, определением вектора дальнейшего развития и становления (перспективы будущего). Коммуникативная среда с ее потенциалом реализации важнейших социальных потребностей (в признании, одобрении, принятии, успехе) становится иерархически более значимой по сравнению с биологическими потребностями. В этой ситуации инвертирования групп потребностей наряду с недостаточно сформированным арсеналом компенсаторных механизмов личности, дефицитом гибкости и опосредованности эмоций и поведения в оценочных ситуациях, а также несформированностью когнитивных регуляторных систем действительности, - молодой человек оказывается психологически уязвим перед лицом фрустрации социальных потребностей. Даже однократный опыт осмеяния или критики при таком паттерне уязвимости может стать катализатором актуализации и/или формирования антивитаальных установок и антивитаального вектора поведения, постепенно разрушая сложную систему только начавшего формировать коммуникативного психологического поля личности. В том случае, если он не видит путей реализации социальных потребностей, а его активность блокирована страхом осмеяния и тревогой оценивания, вся его жизнь целиком может быть обесценена [4-5].

Формирование целей исследования. В исследовании

приняли участие 408 испытуемых 16-17 и 18-19 лет, учащиеся разных образовательных учреждений разных регионов Алтайского края (училища разного профиля). Исследование проводилось с целью изучения роли тревоги оценивания и страха осмеяния в формировании антивитаальных установок и нарушения общей психологической безопасности личности в конце подросткового и начале юношеского возраста.

Анализ последних исследований и публикаций. В рамках когнитивной теории, сформулированной А. Беком, Г. Эмери, Р. Гринбергом, основное значение в возникновении, формировании и поддержании симптомов тревоги оценивания (социальной тревоги - далее СТ) имеет то, что переживающие такую тревогу оценивают себя как некомпетентных наряду с тем, что окружающим людям приписывают выраженную критическую позицию по отношению к ним. Подобные интерпретации формируются в процессе взросления в результате научения. Особенно уязвимыми являются кризисные фазы развития с возникновением новых требований и задач к подростку / юноше. Такая модель может долгое время оставаться скрытой до тех пор, пока она не будет снова актуализирована в определенной социальной ситуации (схема опасности) [6, 7]. Одной из самых разработанных и признанных в науке моделей тревоги оценивания (СТ) является когнитивно-поведенческая модель Р. Рэйпи, Г. Хаймберга, согласно которой в основе лежат когнитивные искажения о себе и окружающих. При СТ людям свойственно оценивать свое поведение значительно строже, чем это делают окружающие, что, в свою очередь, свидетельствует о связи СТ и установок перфекционизма [7]. При СТ личность вторично квалифицирует тревогу как опасное и неприемлемое переживание.

Характерна установка, что другие, заметив признаки волнения, оценят это как нечто неприятное, а субъекта как глупого, некомпетентного. Это метакогнитивное отношение к волнению. Тревога о том, что признаки волнения станут заметны и будут расценены как неприемлемые признаки сумасшествия, достойные осмеяния, - по цепной реакции усиливает первичную тревогу и ее проявления и т.д. по механизму «порочного круга» (R.M. Rapee, R.G. Heimberg) [7]. Окружающие в ситуациях оценивания априорно воспринимаются как критически настроенные, таким образом, - формируется обобщенная информация о характеристиках угрожающего социальному престижу стимула, вызывающего тревогу, а также информация о значении стимула и поведенческой реакции на него. И, если в какой-либо, пусть даже совершенно новой, ситуации есть моменты, совпадающие с воспоминаниями о вызывающей страх ситуации, то активируется все предыдущая схема опасности. Данные схемы будут активироваться часто, поскольку

при СТ особенно избыточное избирательное внимание к потенциально угрожающим социальным стимулам, к распознаванию социальной угрозы (осмеяния, отвержения) в самом широком спектре аспектов ситуации оценивания умственных способностей [1-4, 7].

При сформированном страхе оценивания и осмеяния даже нейтральные стимулы в ситуации оценивания, если и замечаются, то, как правило, интерпретируются в негативном ключе («если кто-то смеется, то это смеются надо мной»). Повышенное внимание к социально угрожающей информации проявляется в восприятии, избирательности, переключении и концентрации внимания, кодировании и запоминании информации, относящейся к текущей социальной задаче (например, выступить с речью, познакомиться с кем-то), что действительно приводит к когнитивным искажениям и нарушению социального функционирования. При выраженной тревоге оценивания в социальных ситуациях пациенты формируют образы и воспоминания, содержащие избыточное внимание к себе («образу себя глазами других»), причем в этих образах и воспоминаниях они видят себя «со стороны», а не воспринимают ситуацию своими глазами, как это обычно встречается в норме (R.M. Rapee, R.G. Heimberg) [7]. Характерные представления при выраженной тревоге оценивания и страхе осмеяния о себе и других, а также способы переработки социальной информации являются предпосылками восприятия ситуации как потенциально опасной («могут отвергнуть», «откажут в помощи», «проигнорируют» и т.д.), т.е. формируется самосфокусированность внимания, конструирование мысленных образов того, как другие воспринимают их («образ себя глазами других»). Когнитивная регуляция деятельности оказывается нарушенной, выполняемая деятельность подвергается дезорганизации, становясь нецеленаправленной в силу нарастающих вторичных признаков тревоги и страха. Важно понимать, что особую роль в нарушении субъективной психологической безопасности играют механизмы «порочного круга» тревоги оценивания, а установки антивиталяного поведения связаны с переживаемой невозможностью в этих условиях реализовать актуальные социальные потребности. При этом важен анализ не только собственно убеждений («если я подойду познакомиться, меня осмеют»), но и сам способ когнитивной и метакогнитивной переработки информации [1-2, 4, 5-6].

В возрасте 16-19 лет молодой человек оказывается уязвим перед лицом потенциальной угрозы социальному престижу и статусу, и, опасаясь обнаружить свою неловкость на людях, не будучи уверенным в своих коммуникативных способностях и умениях совладать с любыми оценочными аспектами общения, может предпочесть социальную изоляцию и избегание ситуаций, вызывающих тревогу и страх оценивания [8, 9]. Зачастую невозможность удовлетворения социальных потребностей в признании, принятии, одобрении в силу субъективных убеждений о невозможности их реализации в сложившихся жизненных обстоятельствах у молодежи «перечеркивает» ценность жизни.

Социальные потребности ставятся важнее биологических в подростковом и юношеском возрасте. Характерны убеждения «лучше вообще не жить, если не можешь заслужить признания, одобрения» или «жизнь не имеет смысла, так как меня отвергли / осмеяли», «не стоит даже пытаться общаться с другими, меня обязательно отвергнут...» и т.д. Часто в такой ситуации приходят в голову антивиталяные мысли, снижается опосредствованность эмоций и поведения в стрессовой оценочной ситуации, возрастает риск импульсивного поведения под влиянием ситуативных побуждений. Молодому человеку представляется «выходом» реализация антивиталяных установок. Инвертированная система потребностей и ценностей создает высокую степень уязвимости подросткового и юношеского возраста к стрессорам, связанным с отвержением, осмеянием, не-

гативным оцениванием в широком смысле [13-16, 29].

В этой связи, очевидно, что жизнестойкость и психологическая безопасность личности молодого человека определяется степенью его субъективной убежденности в потенциально возможном удовлетворении именно социальных потребностей, преодолении страха и тревоги в ситуациях взаимодействия с другими, умением совладать с трудными жизненными ситуациями, критическим оцениванием и возможным отвержением другими, сформированностью компенсаторных механизмов личности [1-5].

Изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов. В соответствии с целью и общими сведениями об особенностях исследуемого возрастного периода выборка испытуемых была продиагностирована в отношении следующих параметров: 1) общая психологическая безопасность в образовательном учреждении; 2) возможность самореализации; 3) обратная связь, учет точки зрения обещающих; 4) тревога; 5) тревога оценивания (социальная тревога); 6) страх осмеяния; 7) беспомощность в трудных ситуациях; 8) общая жизнестойкость; 9) копинг-стратегии; 10) суицидальный риск, депрессивные реакции. Для решения диагностической задачи были использованы следующие методики: 1) Анкета «Психологическая безопасность и возможность самореализации», 2) Пункты Интегративного теста тревожности Л.И. Вассермана, А.П. Бизюка, Б.В. Иовлева [10], 3) Опросник социальной тревоги и социофобии О.А. Сагалаковой, Д.В. Труевцева [11]; 4) Опросник гелотофобии Р.Т. Проьера, В. Руха в адаптации Е.А. Стефаненко, Е.М. Ивановой, С.Н. Ениколопова [12]; 5) «Многофакторный опросник когнитивно-поведенческих и метакогнитивных паттернов реагирования при социальной тревоге» О.А. Сагалаковой, Д.В. Труевцева [13]; 6) Опросник СОРЕ («совладание», «копинг-стратегии») (К. Карвер, М. Шейер и Дж. Вейнтрауб в адаптации Е.И. Рассказовой, Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина) [14, 15]; 7) Опросник суицидального риска А.Г. Шмелева (модификация Т.Н. Разуваевой) [16]. Обработка данных осуществлена в программах SPSS 22.0, STATISTICA 8.0. Используются следующие методы математико-статистической обработки данных: факторный анализ, параметрический и непараметрический корреляционный анализ, критерий Манна-Уитни, критерий Крускала-Уоллиса, однофакторный дисперсионный анализ.

В результате факторного анализа (метод главных компонент, поворот факторов – Varimax normalized) матрицы психологических параметров жизнестойкости, самореализации, тревог и опасений, активной или пассивной стратегий реагирования в трудных жизненных ситуациях (проверка знаний, переживание насмешек, выражение чувств и мнения, преодоление жизненных препятствий). В результате получены комплексные паттерны эмоционально-когнитивного и поведенческого реагирования в оценочных ситуациях. Смысловое пространство данных паттернов, полученное с помощью факторного анализа, представлено семью факторами. Наибольшее собственное значение имеет четвертый фактор (3,43) «Беспомощность и потеря перспективы», а также первый фактор (3,31) «Страх осмеяния и общая социальная тревога». Наибольшее собственное значение факторов и максимальное объяснение данными паттернами реагирования дисперсии смысла общей матрицы данных позволяет говорить об их большей значимости и выраженности в ментальности.

Большинство испытуемых юношеского возраста переживают данные эмоции и соответствующим образом интерпретируют эти события, реагируют в таких ситуациях. Так, в ситуациях угрозы социальному престижу, критики и осмеяния характерны убеждения о собственной неспособности понравиться другим и избегание таких ситуаций. В ситуации переживания субъективной невовлеченности в события жизни и переживаний, свя-

занных с предполагаемым отсутствием интереса у других к собственной персоне, испытываемый юношеского возраста склонен к интерпретации ситуаций как неизменных и постоянных, которые он не может изменить собственными усилиями и не способен к этому. Это приводит к «потере перспектив», негативному восприятию будущего, оценке себя как «никому ненужного», а своей жизни «как пустой и никчемной».

Таблица 1 - Факторный анализ паттернов реагирования юношей и девушек 16-19 лет в трудных жизненных ситуациях.

№ и соев. знач. фактор	Наименование фактора	Описание фактора как паттерна эмоционально-когнитивного и поведенческого реагирования (результат анализа вошедших в фактор со значимым весом пунктов и параметров)
1 фактор (3,31)	Страх осмеяния и общая социальная тревога	- Это второй по собственному значению фактор. Выраженный страх осмеяния, длительное не желание высказываться, тенденции к избеганию мероприятий, в которых возможна насмешка. Характерна психологическая беспомощность в трудных жизненных ситуациях, уклонение от участия в общении с другими из-за страха осмеяния, затруднения в непосредственном общении с людьми, снижение инициативы в общении, предпочтение общения в социальных сетях, сосредоточение на неудачах, общая социальная тревога и неловкость в общении, тенденции к интерпретации любого смеха в ситуации как осмеяния к себе и негативного. Желание общаться блокировано страхом осмеяния и критики, отвержения. Длительное переживание страха осмеяния может приводить к истощению ресурсов психики и срыву деятельности. - «Страх осмеяния» как паттерн эмоционально-когнитивного и поведенческого реагирования противоположен инициативному, смелому общению с другими, терпимому отношению к насмешкам в свой адрес, готовности самостоятельно и уверенно, гибко адаптироваться в трудных жизненных ситуациях, стремлению к общению с другими, возможности опосредствования социальной тревоги и преодоления тенденций к избеганию сложных коммуникативных ситуаций.
2 фактор (2,64)	Пессимизм, снижение жизнестойкости / Оптимизм и жизнестойкость	- Блокирование потенциала жизнестойкости, мрачная оценка будущего и собственных возможностей. Выражена пессимистическая реакция, временная перспектива утлошена, человек не ждет ничего хорошего в дальнейшем. Пессимизм и неготовность к преодолению жизненных препятствий, отсутствие опыта приводит к быстрому истощению ресурсов, депрессивности в виде пессимизма. Параметры общей жизнестойкости снижены, любые препятствия катастрофизуются, воспринимаются как субъективно непреодолимые, обобщаются на все сферы жизни, что приводит к блокированию активности и вероятной антивитальной настроенности. - «Пессимизм и снижение жизнестойкости» противоположен психологической подготовленности к жизненным препятствиям и готовности гибко и конструктивно их преодолевать, что сопровождается общей ориентацией на будущее, интерпретацией временной перспективы как позитивной. Выражен оптимизм, уверенность в будущем, жизнестойкость.
3 фактор (1,25)	Экзаменационный страх, поиск эмоциональной поддержки	- Наиболее значимый по собственному значению фактор (1,25). Выражен страх перед ситуациями проверки знаний («экзаменационный страх»). Характерно интенсивное усиление тревоги перед контрольными, сдачей экзаменов, др. Данный страх сопровождается копанием «поиск эмоциональной поддержки». Юноша или девушка для преодоления тревоги и страха стремятся найти сочувствие и поддержку среди сверстников и родных, оказавшихся в такой же ситуации. Характерно, что даже при тщательной подготовке, тревога не становится меньше, а лишь утихает при приближении экзамена. Таким образом, подготовленности к проверке знаний субъективно не приносит спокойствия и уравновешенности, тревога только усиливается. Выходом из сложившегося положения субъект видит только обращение за эмоциональной поддержкой. - Противоположной этой реакции является использование собственной внутренней активности для совладания с тревогой и преодоления трудной ситуации проверки знаний, обладание гибким арсеналом способов совладания с тревогой.
4 фактор (3,43)	Беспомощность, потеря перспектив	- Наиболее значимый по собственному значению фактор. Переживание субъективной «ненужности», невостребованности, психологической беспомощности, невозможности повлиять на события своей жизни и что-то изменить к лучшему. Восприятие проблем как субъективно «неподъемных» и потенциально непреодолимых. Крайняя степень негативной интерпретации себя и будущего, отсутствие психологической перспективы, выключенность из жизни и будущего. Выраженная антивитальная настроенности на фоне утлощения и негативной оценки перспективы, сужение сознания, субъективное отсутствие выхода из сложившейся ситуации. Характерны убеждения «о меня никому нет дела», «жизнь проходит мимо меня», «будущее неопределенно», «ощущаю свою ненужность». Отмечается переживание недостаточности сил для преодоления всех трудностей, нарушение психологической безопасности, снижение жизнестойкости, отказ от самореализации. - Данный паттерн общей беспомощности и потери перспективы противоположен настроенности на конструктивное изменение своей жизни и преодоление трудных ситуаций, вера в собственные возможности и стремление к самореализации на фоне психологической безопасности и стабильной жизнестойкости, будущее воспринимается оптимистично и позитивно.
5 фактор (1,83)	Депрессия (апатия и срыв деятельности)	- Декомпенсация в результате стресса в виде депрессии в фазе апатии и срыва деятельности, уход от активности, блокирование инициативы и выключенности в события жизни. Выражена апатия, отказ от самореализации, срыв деятельности («не смогу преодолеть трудности»). Интерпретация достижений как случайных событий, не связанных с собственными возможностями, вследствие чего невозможно испытывать положительные эмоции, запрет на переживание радости за себя, снижение самооценки. - Данный паттерн апатии и срыва деятельности противоположен активной позиции, настроенности на конструирование своего будущего, самореализацию, преодоление трудностей, интерпретация достижений как результата собственных усилий, что приводит к возможности переживания позитивных эмоций и стабилизации самооценки.
6 фактор (2,32)	Социальная тревога в ситуациях выражения чувств и мнения	- Выражена блокировка социальной инициативы при выражении чувств, эмоций и мнения в связи со страхом быть раскрытыми, осмеянными, отвергнутыми. Восприятие ситуаций выражения чувств и мнения как потенциально угрожающему социальному престижу, самооценке, ведущих к негативному исходу и отрицательным последствиям. Характерна неловкость в социальных ситуациях и подавление собственной инициативы, избегания участия в них. - Данный паттерн социальной тревоги противопоставляется социальной смелости и активности в ситуациях необходимости высказать собственную точку зрения, отстоять свое мнение перед другими, а также сообщить о своих чувствах объекту эмоциональной привязанности, умение преодолевать возникающую тревогу и участвовать в таких ситуациях.
7 фактор (1,45)	Фрустрация психологической безопасности и самореализации	- Субъективно фрустрирована важнейшая составляющая для адаптации - психологическая безопасность. В результате характерен отказ от самореализации как субъективно недоступной области и избегание ситуаций, где необходимо проявлять активность и постепенное снижение жизнестойкости. Это состояние может сопровождаться антивитальной настроенностью молодого человека. - Переживание защищенности и психологической безопасности среды, в которой, таким образом, оказывается субъективно возможной собственная самореализация.

Данные паттерны реагирования в трудных жизненных ситуациях (см. Табл. 1) характерны для юношеского возраста, однако их средняя выраженность среди девушек и юношей различна. При проведении к (независимая переменная – пол испытуемого, зависимая переменная – содержание фактора смыслового пространства стратегий реагирования) обнаружены статистически достоверные различия по ряду параметров (см. Рис 1.). Результаты статистического анализа данных с помощью критерия Манна-Уитни показали, что для девушек в большей степени свойственно опасаться участия в ситуациях проверки знаний и при этом искать эмоциональную поддержку друзей и родных ($p < 0,0001$), а также они в большей степени склонны к депрессии в виде апатии и срыва деятельности ($p = 0,017$). Для юношей в большей степени характерен дискомфорт при фрустрации психологической безопасности в ситуации обучения и невозможность самореализации (при $p = 0,04$).

Для девушек значима эмоциональная поддержка близких в значимых ситуациях, а также высокая вероятность в трудных жизненных ситуациях декомпенсироваться по депрессивному типу. Юношам поиск социальной поддержки, по сравнению с девушками, свойственен в меньшей степени, они постепенно привыкают держать проблемы «при себе», не вовлекая в это окружающих. Именно это делает их более уязвимыми к депрессивным переживаниям уже в достаточно молодом возрасте. Блокирование наиболее доступного и действенного способа совладания с трудными жизненными ситуациями («поиск социальной поддержки») у юношей приводит к длительным переживаниям психологической небезопасности в образовательной среде, незащищенности перед лицом возможных ситуаций осмеяния, отвержения, критики, а в дальнейшем – к психологической беспомощности как убеждению, что «изменить ситуацию невозможно, сколько ни прилагай усилий» и далее – апатии.

При депрессивной реакции у девушек вследствие представлений о невозможности что-либо изменить и негативной оценке будущего также возникает апатия, отказ от самореализации, срыв деятельности («не смогу преодолеть трудности»). Для такого типа реагирования характерна интерпретация достижений как случайных событий, не связанных с собственными возможностями и усилиями, вследствие чего испытывать положительные эмоции становится затруднительно. Своеобразный запрет на переживание радости за себя и свои достижения приводит к снижению самооценки и усилению депрессии по механизму «петли обратной связи», с каждым витком состояние усугубляется. Выраженность психологической беспомощности у юношей и девушек имеет одинаково высокую выраженность (Рис. 1). Для юношей важнее всего оказывается психологическая безопасность и стремление в этих условиях к самореализации, раскрытию своих способностей.

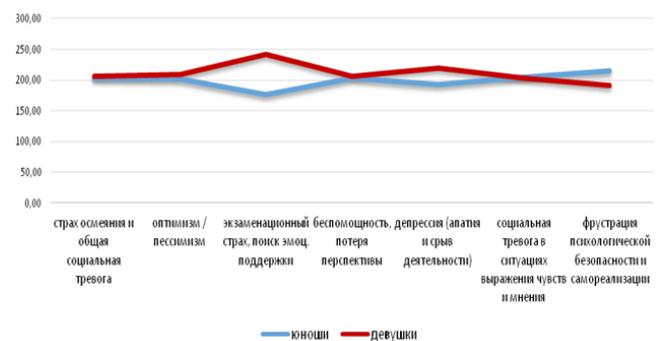


Рисунок 1 - Средние ранговые значения выраженности паттернов реагирования в трудных жизненных ситуациях у юношей и девушек

Параметры страха оценивания и общей социальной

тревоги, оптимизма, жизнестойкости / пессимизма со снижением жизнестойкости, беспомощности и тревоги в ситуациях выражения чувств и мнения выражены одинаково и у юношей, и у девушек. Выраженность данных психологических особенностей как у юношей, так и у девушек свидетельствует о значимости ситуаций оценивания в данном возрасте, сопровождаемых опасениями о возможном провале и снижении социального статуса, что может повлечь отвержение, осмеяние, критику, другие формы публичного негативного оценивания и привести к отказу от активного преодоления трудных жизненных ситуаций. Для данного возраста значимо принятие другими (в первую очередь, сверстниками) и позитивное оценивание, на основе чего формируется и собственная идентичность человека.

Предполагаемые негативные последствия участия в значимых, но трудных ситуациях социального взаимодействия, субъективно расцениваются как высоко вероятные и неприемлемые, юноши и девушки не готовы к ним и зачастую предпочитают избегать выражать чувства, мнение, выступать на публике, др., боясь критики и насмешек, опасаясь обнаружить признаки тревоги и волнения на людях. Выраженный страх осмеяния и общий социальный страх взаимосвязан с состоянием беспомощности в трудных жизненных ситуациях и способствует пассивному уклонению от участия в ситуациях, потенциально угрожающих самооценке. Это приводит к возникновению апатии, отказу от самореализации и формированию «патологического круга» страха и тревоги оценивания (см. Рис. 2). Корреляционные связи значимые при $p < 0,001$ и $p < 0,0001$.

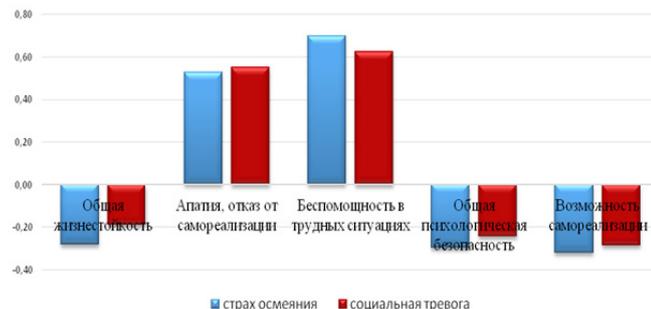


Рисунок 2 - Корреляционный анализ страха осмеяния и общей социальной тревоги с параметрами жизнестойкости, беспомощности, психологической безопасности и возможности самореализации (коэффициенты корреляции при $p < 0,001$ и $p < 0,0001$).

Обратные статистически значимые взаимосвязи обнаружены с параметрами «общая жизнестойкость», «психологическая безопасность», «возможность самореализации». При выраженных опасениях критики и осмеяния большинство ситуаций воспринимаются как субъективно опасные и угрожающие социальному престижу, могущие приводить к неприемлемым последствиям в будущем (отвержению, публичному унижению), в результате чего возникает тенденция к избеганию таких ситуаций, самореализация становится невозможной. Субъективно человек переживает невозможность самореализации, т.к. предполагаемые последствия участия в ситуации субъективно неприемлемы и болезненны. Юноша или девушка оказываются в плену «замкнутого круга» - при выраженных социальных потребностях страх публичного осмеяния провоцирует избегание участия в социальных ситуациях, а избегание не позволяет активно преобразовывать реальность и в свою очередь усиливает реакции тревоги и страха. В результате самореализация оказывается блокирована. Возникают переживания беспомощности и бессилия в том, чтобы изменить сложившуюся ситуацию, а с каждым новым «витком» данных переживаний нарастает апатия и другие симптомы депрессивного состояния (эффект «петли

обратной связи»).



Рисунок 3 - Выраженность страха осмеяния, общей социальной тревоги ($H=7,9$ при $p=0,048$) и социальной тревоги в ситуациях выражения чувств, мнения в разном возрасте ($H=13,6$ при $p=0,003$).

Сравнительный анализ выраженности страха осмеяния, а также общей социальной тревоги и тревоги в ситуациях выражения чувств и мнения у испытуемых 16, 17, 18 и 19 лет (выявленных с помощью факторного анализа) с помощью критерия Крускала-Уоллиса для k независимых выборок позволил выявить значимые различия при $p < 0,05$ (см. Рис. 3). Так, с определенностью можно сказать, что страх осмеяния и общая социальная тревога наиболее выражены в 16-летнем возрасте и имеет тенденцию постепенно снижаться, при этом наиболее интенсивное снижение начинается в 18 лет и достигает минимума в рамках сравниваемого размаха переменной в 19 лет. Таким образом, страх осмеяния более актуален для девушек и юношей в возрасте 16 и 17 лет, менее – в 18 и 19 лет. Начало ранней взрослости сопровождается уже сформированными в индивидуальном опыте способами совладания с тревогой оценивания в социальных ситуациях. Социальная тревога в ситуациях выражения чувств и мнения значительно более выражена и в 16 и в 17 лет, чем в 18 и 19, однако своего пика достигает именно в 17-летнем возрасте. В этом возрасте возникает потребность выражать чувства и собственную позицию, мнение, что, как правило, сопряжено с возникающей неуверенностью в себе, опасениями возможного отвержения, поэтому и социальная тревога такого типа наиболее выражена в данном возрасте. Социальная тревога выступает как «маркер» выраженной потребности в принятии и признании в ближайшем окружении. В 18 и 19 лет данный тип социальной тревоги имеет одинаковую выраженность, т.е. после 18 лет переходит в стабильное «плато» без дальнейшего роста выраженности. Это также указывает на то, что «переломный» кризисный период, когда тревога в ситуациях выражения чувств и мнения была максимальной, завершается. Молодой человек в норме к этому возрастному периоду обладает арсеналом способов совладания с тревогой оценивания. К 18-19 годам регуляция, опосредствованность эмоций и поведения в коммуникативных ситуациях осуществляется легче, сопровождаемых реальным и потенциальным оцениванием и неизвестным заранее исходом ситуации, а также компенсаторные механизмы личности. Стабилизация самооценки и гибкость уровня притязаний играют ключевую роль в возможности опосредствования эмоционально-поведенческих реакций в ситуациях оценивания у молодых людей.

Социальная тревога и показатель общей тревоги имеет тенденцию снижаться к 19 годам. Социальная тревога, выраженная в страхе негативного оценивания, отвержения, критики, а также апатия и беспомощность в трудных жизненных ситуациях, страх оценивания как компонент социальной тревоги, связанный с опасениями насмешек и публичного осмеяния, достигают своего пика в 17-летнем возрасте и начинают постепенно снижаться за счет формируемых с возрастом и индивиду-

альным опытом способов совладания, преодоления аффекта оценивания, механизмов компенсации самооценки, коррекции уровня притязаний и стратегий «встать над ситуацией» и отгормозить сиюминутные побуждения избежать ситуацию оценивания с учетом отдаленных последствий собственного поведения.

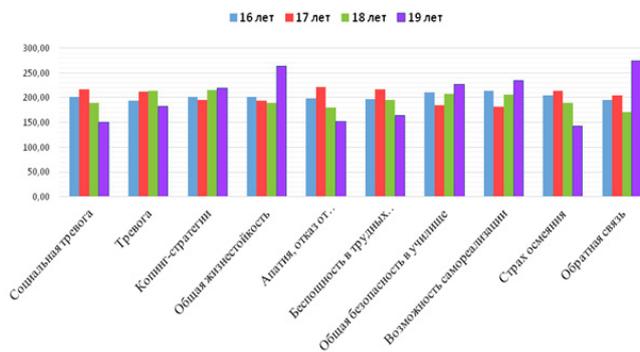


Рисунок 4 - Выраженность средних рангов психологических параметров у юношей и девушек в возрасте 16-19 лет.

К концу юношеского возраста общая жизнестойкость, возможность получения обратной связи и способностей к самореализации так же возрастают. Вероятно, это связано с пониманием субъекта, что от его собственных усилий и возможностей зависит реализация значимых мотивов и потребностей, а также формированием в опыте способов совладания с трудными жизненными ситуациями. Последнее объясняется актуализацией новых ролей в жизни, требующих большей самостоятельности и субъектности, активности и собственной позиции. К этому возрасту кризисный этап юношества подходит к концу, происходит постепенный переход к ранней зрелости.

Тревожные и депрессивные состояния наиболее выражены в 16 и особенно 17-летнем возрасте. Так, состояние апатии, беспомощности, страха осмеяния и в целом негативного оценивания достигают своего максимума в 17 лет как у юношей, так и у девушек. В этом возрасте молодые люди наиболее уязвимы к антивиталяной настроенности, они испытывают сильные и еще не вполне опосредствованные эмоции в сложных коммуникативных ситуациях, в том числе тревогу, разочарование, страх, безнадежность. Последнее повышает вероятность ситуативного реагирования без учета отдаленных последствий в субъективно значимых ситуациях критики, отвержения, осмеяния. Наряду со слабой общей жизнестойкостью и несформированностью копинг-стратегий возраст 16-17 лет оказывается «переломным» [1-5, 17].

В этом возрасте сложный мир не вполне предсказуемой коммуникации с неоднозначными последствиями и вероятными разочарованиями может оказаться субъективно «непереносимым», наносящим непоправимый урон самооценке и собственному социальному престижу. Общая социальная тревога максимально выражена в 17 лет как страх негативного оценивания в большинстве социальных ситуаций, сопровождаемых убеждениями о собственной социальной неприспособленности, ничемности, высоковероятном провале и публичном фиаско наряду с тенденцией к избеганию ряда ситуаций взаимодействия (публичных выступлений, знакомства, проверки способностей и пр.). В этом же возрасте 17 лет страх осмеяния как специфический социальный страх, выраженный в опасении публичных насмешек, публичного осмеяния, что также может сопровождаться избеганием ситуаций, где потенциально возможна реализация опасений.

Кривая динамики выраженности и общей социальной тревоги, и страха осмеяния практически полностью совпадает, что говорит об общности данного феномена,

его единой логики развития в молодом возрасте, что связано с формированием как социальных потребностей и навыков коммуникации, так и постепенной стабилизацией самооценки, завершением формирования идентичности, самоопределением в жизни, установлением важных коммуникативных связей. После «пика» выраженности в 17 лет кривая страха осмеяния и социальной тревоги постепенно снижается, достигая минимума в 19 лет. В 17-летнем возрасте молодой человек более всего нуждается в поддержке окружающих, даже если отрицает необходимость этого «ресурса» совладания, а также в позитивном опыте взаимодействия в разных социальных ситуациях, формированием отдаленной перспективы будущего, возможности самореализации, навыках совладания с ситуациями оценивания, позитивной самооценке, опосредованности эмоций и поведения в стрессовых ситуациях.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий. Таким образом, в 16 и особенно 17 лет пика выраженности достигают показатели страха оценивания и осмеяния, что выступает условием формирования антивиталяных установок и отказа от самореализации, апатии, психологической беспомощности («я не способен справиться с навалившимися трудностями», «будущее туманно и неопределенно», «я чувствую себя лишним даже в кругу друзей», «иногда кажется, что все кончено» и т.д.). При этом редуцируется «психологическая безопасность» в коммуникативной среде молодого человека. Все это выступает маркером, свидетельствующим о высокой психологической уязвимости молодого человека перед лицом сложных ситуаций и высокой вероятного непосредственного (импульсивного) реагирования, в том числе связанного с аутоагрессией. Характерны убеждения «зачем жить, если ты... принят в группе, если тебя отвергли, если тебя публично осмеяли, если ты не справляешься с чьей-то критикой, т.д.». На фоне социальных фрустраций характерно уплощение временной перспективы и системы мотивов, радикальное обесценивание жизни (антивиталяные установки). Однако мы приходим к выводу, что ни один из отдельных параметров, а также их корреляционные взаимосвязи, - не выступает ни причиной, ни условием принятия антивиталяного решения, так же как и не является причиной суммы факторов, которые мы исследуем атомарно. Эти результаты подводят нас к следующему логическому выводу – необходимо перейти к изучению системных взаимосвязей в психологическом поле подростка, а не исследовать отдельные параметры в логике «здорового смысла», а именно - механизма петли обратной связи, которые в сочетании с кумулятивным эффектом нарастания негативных переживаний (связанных с оцениванием, осмеянием, критикой), - приводит к тому, что на определенном витке этой спирали ранее незначимые факторы и незначительные стрессоры могут сыграть свою фатальную решающую роль в зарождении, актуализации и реализации антивиталяных установок, при этом само непосредственно предшествующее событие причиной не является.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бизюк А.П. Применение интегративного теста тревожности (ИТТ). Методические реком. / А.П. Бизюк, Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев. СПб.: СПНИПНИ им. В.М. Бехтерева, 1997.- 41с.
2. Диагностика личности / сост. Т.Н. Разуваева. - Шадринск, 1993. - 26 с.
3. Павлова Т.С. Копинг-стратегии подростков с антивиталяными переживаниями [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2013. - № 1. URL: http://psyjournals.ru/files/59152/psyedu_ru_2013_1_Palova61.pdf.
4. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможно-

сти применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2013. - Т. 10, № 1. - С. 82–118.

5. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Когнитивно-перцептивная избирательность и целевая регуляция психической деятельности в ситуациях персонального оценивания при социальном тревожном расстройстве // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2014. – N 1 (24) [Электронный ресурс]. – URL: <http://mprj.ru>.

6. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Метакогнитивная модель социального тревожного расстройства // Известия Алтайского государственного университета. - Барнаул, 2012. № 2(1). – С.59-63.

7. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Многофакторный опросник когнитивно-поведенческих и метакогнитивных паттернов реагирования в ситуациях оценивания // Известия Алтайского государственного университета. - №2(1), 2013. - С.59-63.

8. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Опросник социальной тревоги и социофобии [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – N 4 (15). – URL:<http://medpsy.ru>.

9. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Психология социального тревожного расстройства [Научное издание (монография)]. – Томск: Изд-во Томск.ун-та, 2014. – 240с.

10. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Метакогнитивные стратегии регуляции при социальном тревожном расстройстве [Научное издание (монография)]. – Томск: Изд-во Томск.ун-та, 2014. – 210с.

11. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Социальные страхи и социофобии [Научное издание (монография)]. – Томск: изд-во Томский государственный университет, 2007. – 210с.

12. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Страх оценивания в учебных ситуациях // «Педагогические и психо-

логические науки: актуальные вопросы»: материалы междуна. заочной научно-практической конф. - Часть II. (31 октября 2012 г.) — Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. — 198 с. - С.62-66.

13. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Уязвимость самооценивания, нарушение целеполагания и поведенческие риски в контексте субъективного переживания ситуации публичного унижения / Психологические проблемы девиантного поведения в образовательной среде: профилактика, диагностика, консультирование и коррекция: материалы Всеросс. научно-практической конф. (Барнаул, 29-30 ноября 2012 г.). – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2013. – 374с. – С.367-373.

14. Стефаненко Е.А., Иванова Е.М.; Ениколопов С.Н.; Пройер Р., Рух В. Диагностика страха выглядеть смешным: русскоязычная адаптация опросника гелотофобии / [и др.] // Психологический журнал. - 2011. - Том 32, № 2. - С. 94-108.

15. Carver C. S. You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE // International Journal of Behavioral Medicine. 4, 1997.

16. Rapee R.M., Heimberg R.G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. Behaviour Research and Therapy, 35(8), 741–756.

17. Стоянова И.Я., Идлов А.В. Особенности соотношения жизнестойкости и способов совладания при различных формах хронической соматической патологии // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2014. – N 2 (25) [Электронный ресурс]. – URL: <http://mprj.ru>

Публикуется при поддержке гранта Российского научного фонда (РНФ, конкурс 2014 года «Проведение фундаментальных научных исследований и поисковых научных исследований отдельными научными группами», № 14-18-01174).

ANXIETY OF EVALUATION AND FEAR OF BEING LAUGHED AT IN THE CONTEXT OF ANTIVITAL ATTITUDE FORMATION AND PSYCHOLOGICAL SAFETY BIASES AT TEENAGE AND YOUTHFUL AGE

© 2014

O.A. Sagalakova, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair «Clinical Psychology»

D.V. Truevtsev, candidate of psychological sciences, associate professor, head of the chair «Clinical Psychology»

A.M. Sagalakov, doctor of physical and mathematical sciences, professor of the chair «General and Experimental Physics»

Altay State University, Barnaul (Russia)

Annotation: The article is devoted to the research results the role of evaluation's anxiety and fear of being laughed at psychological safety biases and formation antivital attitudes which are manifest in devaluing life and biological needs on the background of frustration more significant at teenage and youthful age social needs (in a recognition, success, acceptance in group). The fear of being laughed at and anxiety of evaluation act as the important catalytic agent of the negative affect cumulative action mechanism along with reducing time perspective in undifferentiated communicative psychological person space.

Keywords: anxiety of evaluation, fear of being laughed at, antivital attitude formation, psychological safety biases, teenage and youthful age.

О. А. Холомина, учитель
МОУ лицей №51, г. Тольятти (Россия)

А. А. Курилова, доктор экономических наук, зав. кафедрой «Финансы и кредит»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: В статье рассмотрены требования, предъявляемые ФГОС НОО к результатам обучения. Выявлены особенности проведения уроков литературного чтения в начальной школе и задачи, стоящие перед учителем. Рассмотрены различные методы, способы и формы взаимодействия учителя и учащихся на уроках литературного чтения по ФГОС НОО.

Ключевые слова: ФГОС НОО, литературное чтение, развитие личности.

Проблема взаимодействия преподавателя и ученика, особенно в начальной школе, всегда являлась одной из важнейших в вопросах образования.

Особой педагогической заботы требуют учащиеся на начальной ступени обучения, ведь это самый ответственный момент в жизни ребенка, в психологическом и социальном плане определяющий качество интеграции ребенка в социальную структуру общества в будущем. Для этого периода характерно формирование новых отношений со сверстниками, включение в новый вид деятельности – учение, которое выдвигает ряд серьезных требований к ученику и требует выработки основ социального поведения ребенка. Не каждому ребенку дается это легко. Число благополучно социально адаптированных первоклассников не превышает 25% [1]. Отсюда – неуверенность в себе, обидчивость, инертность, грубость, агрессивность. Поэтому на начальном этапе очень важно определить эмоциональное состояние школьника, его социальные потребности и выявить острые проблемы психологического климата класса.

Уроки литературного чтения являются самой удачной площадкой для открытого взаимодействия педагога и школьника, так как в меньшей части требуют от последующего запоминания фактов и в большей – самостоятельности мышления и выражения собственных мыслей.

Задача педагога – не только познакомить ученика с литературными произведениями, но и научить ребенка выявлять в них нравственную составляющую.

Как добиться, чтобы младший школьник воспринимал литературу «как явление национальной и мировой культуры, средство сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций»?

Это важнейшая проблема курса литературного чтения в начальной школе, которую ставит перед школой Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО).

Отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности учащегося. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, формулировки стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу начального обучения. Требования к результатам обучения сформулированы в виде личностных, метапредметных и предметных результатов.

Неотъемлемой частью ядра нового стандарта являются универсальные учебные действия (УУД). Под УУД понимают «общеучебные умения», «общие способы деятельности», «надпредметные действия» и т.п. Для УУД предусмотрена отдельная программа – программа формирования универсальных учебных действий (УУД). Все виды УУД рассматриваются в контексте содержания конкретных учебных предметов. Наличие этой программы в комплексе Основной образовательной программы начального общего образования задает деятельностный подход в образовательном процессе начальной школы.

Сложность проблемы состоит в том, что курс лите-

ратурного чтения — относительно молодой по сравнению с другими курсами в начальной школе. Он был введен в 2000 г. вместо классного и внеклассного чтения. Теперь младшие школьники не только учатся читать, но и знакомятся с произведениями фольклора, детских писателей и писателей-классиков, которые вводят детей в мир литературы — мир духовности, нравственности и социально-эстетического опыта, постепенно, в соответствии с возрастными и психологическими возможностями учащихся закладывают у младших школьников важнейшие духовные ориентиры и понятия (Родина, семья, человек, правда, достоинство, уважение всего живого на земле) [2].

В учебниках УМК «Школа России» по литературному чтению отражены положения ФГОС НОО:

- содержание учебника и творческой тетради позволяет сформулировать креативные способности учащихся через систему заданий (чтение по ролям, инсценирование, драматизация); устное словесное рисование, создание собственного текста на основе художественного произведения (текст по аналогии);
- предлагаются современные технологии по работе с текстом;
- осуществляется организация самостоятельной работы учащихся с книгой;
- формируется система духовно-нравственных ценностей средствами литературы и искусства;
- формируется УУД через умения наблюдать, сравнивать;
- формируется восприятие литературы как вида искусства;
- поэтапно формируется навык чтения через овладение рациональными приемами чтения вслух и про себя, уделяя особое внимание выразительному чтению.

В рассматриваемом курсе выстроена система введения младших школьников в мир литературы. В первом и важном блоке для каждого класса представлены произведения о Родине (стихотворения, рассказы, сказки, пословицы и поговорки о Родине и родной природе). От класса к классу произведения усложняются в соответствии с возрастом и уровнем восприятия детей.

Здесь задачей педагога становится воспитание нравственных ориентиров в учениках а также предоставление ученикам возможности проявить себя. Это может заключаться в форме интерактивных игр, развивающих воображение.

Необходимо помнить, что в основе любого взаимодействия лежит совместное действие, неизбежно оказывающее влияние на каждую из сторон. В нашем случае этими сторонами являются учитель и ученик, в отношениях которых высоко значимыми являются доверие и поддержка. Это необходимо для формирования взаимной ответственности и достижения максимально положительных результатов в разностороннем развитии ученика.

Поэтому кроме активного включения детей в учебный процесс, учителю самому необходимо взаимодействовать с детьми не только как педагогу, но и как лично

заинтересованному в процессе человеку [3-11].

Налаживая общение, учитель постоянно применяет различные методы формирования поведения ученика. Например, положительное и отрицательное подкрепление. К ученику постоянно предъявляются определённые требования. При этом учитель должен хорошо понимать, когда уместно прямое, а когда косвенное воздействие, что позволяет избегать конфликтных ситуаций.

Помимо прочего эффективной и проверенной временем формой социального взаимодействия является групповая работа. При формировании групп случайным образом в группе всегда происходит распределение ролей согласно лидерским качествам детей. Однако задачей педагога является такое распределение (желательно в постоянных группах), чтобы в роли ведущего побывали все дети. Сначала это сильные учащиеся, затем дети со средним уровнем обучения и в последнюю очередь – дети с низким уровнем обучения, так как наглядный метод обучения положительно влияет на обучение и развитие слабых учащихся [12].

Иногда хозяйкой в группе бывает Дружба. Самостоятельность – важнейшее свойство личности, обуславливающее ее позицию в современном мире, характеризующее особенность планировать, регулировать и активно осуществлять свою деятельность.

Групповая работа может быть частью урока, когда после объяснения и фронтального закрепления нового материала, дети в группе практически отрабатывают задания: совместно делают упражнения, решают примеры, задачи. В процессе выполнения работы они совещаются друг с другом, находят способы решения заданий, то есть идёт первичное закрепление нового материала, а затем в течение 7–8 минут дети самостоятельно закрепляют новый материал.

Или целый урок – групповая форма работы оправдывает себя и при повторении ранее изученного материала. Работа учащихся в группах на этом этапе обучения способствует повышению их активности. Повторение превращается в процесс репродуктивно-поисковой деятельности, позволяющей сформировать глубокие знания у всех учащихся.

Таким образом, результатом обучения должно стать формирование у учащихся следующих универсальных учебных действий.

Коммуникативные УУД:

- выражение собственного мнения учащегося;
- исполнение различных диалоговых приёмов;
- формирование умения слушать собеседника, договариваться, убеждать его;
- культура поведения в учебном диалоге.

Регулятивные УУД:

- осуществление действия по образцу и заданному правилу;

- сохранение заданной цели;

- видеть ошибку и исправлять её;

- контролировать свою деятельность по результату;

- адекватно понимать оценку взрослого сверстника.

Познавательные УУД:

- степень познавательной активности, творчества и самостоятельности на уроке;

- создание условий для проявления способностей учащихся.

Личностные УУД:

- формирование у обучающихся ответственности за свою деятельность;

- эмоциональный отклик на прочитанное произведение;

- оценка результатов своей деятельности, рефлексия.

Таким образом, в результате обучения в начальной школе учитель обеспечит готовность учащихся к дальнейшему образованию, достижение необходимого уровня их литературного развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Морарь И.Т., Зыкова Н.В., Котова С.А. Взаимодействие педагога и ученика на начальной ступени образования // Герценовские чтения. Начальное образование. 2011. Т. 2. № 2. С. 11-21.

2. Ефросинина Л.А. Литературное требование в свете современных требований // Начальная школа. 2010. № 11. С. 73-77.

3. Корниенко И.Б. Приемы формирования опыта общения при использовании способов обучения, способствующие развитию коммуникативных универсальных учебных действий // Педагогическая лаборатория. 2014. № 1 (5). С. 3.

4. 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.

5. Антонюк Н.А. Сущность понятия «диалогические умения будущих учителей начальной школы» // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 7-9.

6. Никитина Е.А. Развитие общеучебных умений и навыков в содержании начального образования 80-90-х гг. XX – начале XXI столетия // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 26-29.

7. Саржанова А.Н. Литературное развитие учащихся младшего школьного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 35-38.

8. Гладышев В.В., Гинкевич О.В. Технология формирования аналитико-синтетических умений учеников 5-6 классов в процессе изучения литературы // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 1. С. 5-7.

9. Трубина Н.А. Методы и приемы работы по развитию речи младших школьников на уроках и во внеклассной работе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 39-42.

10. Холомина О.А., Барина Н.Н. К вопросу о роли чтения в развитии личности ребенка // Карельский научный журнал. 2013. № 3. С. 28-30.

11. Квасных Г.С. Компетентностный подход к формированию языковой личности младшего школьника // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 13-15.

12. Измайлова Р.Г. Особенности реализации ФГОС НОО на уроках литературного чтения // Педагогическая лаборатория. 2012. № 1 (1). С. 7.

INTERACTION BETWEEN TEACHER AND TEACHERS AT THE LESSONS OF LITERARY READING SOFTWARE GEF LEO

© 2014

O.A. Holomina, school teacher
Lyceum № 51? Togliatti

A.A. Kurilova, Ph.D., main of department «Finance and Credit»
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: The article describes the requirements for GEF LEO learning outcomes. The peculiarities of the lessons of literary reading in elementary school, and the challenges facing the teacher. Different methods, techniques and forms of interaction between teacher and students in the classroom literary reading by GEF LEO.

Keywords: GEF LEO, literary readings, personal development.

**ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ
 ПРАВОВЕДЕНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

© 2014

А.Ю. Чеджемов, соискатель кафедры теории и методологии социальной работы
 Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

С.Р. Чеджемов, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальных,
 гуманитарных и экономических наук
 Северо-Осетинская государственная медицинская академия, Владикавказ (Россия)

Аннотация: В статье анализируется введение нововведений в учебно-воспитательный процесс Северо-Осетинской государственной медицинской академии при изучении курса «Правоведение», обобщается опыт внедрения эффективных форм, средств, методов и технологий обучения и воспитания в свете Болонского образовательного проекта. Автор полагает, что эволюция образовательной парадигмы диктует необходимость смещения девиза образования «Делай так!» в сторону развития самостоятельности и утверждению девиза «Думай сам!». Для этого ему необходимо уметь оценивать собственный результат после каждого занятия, в том числе и при помощи решения ситуационных задач.

Ключевые слова: творческие задания, образование, правоведение, ситуационная задача, инновационные методы преподавания, медицинское образование, педагогическая система высшей школы.

В связи с изменением социально-экономических условий в России и развитием научных исследований в области вариативности высшего образования возросла актуальность поиска новых, более эффективных форм, средств, методов и технологий обучения и воспитания в медицинском вузе.

В качестве основного фактора обновления профессионального образования, как отмечает М.И. Бекоева, выступают запросы развития экономики и социальной сферы, науки, техники, технологий, федерального и территориальных рынков труда, а также перспективные потребности их развития. Должна быть создана система постоянного мониторинга текущих и перспективных потребностей рынка труда в кадрах различной квалификации, в том числе с учетом международных тенденций [1, с. 191-196].

Один из известных российских врачей современности, профессор и видный общественный деятель Леонид Рощаль отмечал кризисные явления в сфере высшего медицинского образования связанные с непониманием азбучных истин здравоохранения и, в частности, с правом граждан страны на получение медицинской помощи. Выход из пагубного положения он видит в творческом использовании накопленного правового опыта отечественного здравоохранения [3, с. 3].

Сделать это немалосильно без повышения общего уровня правовой культуры студентов медицинских вузов. Знание тех или иных вопросов права во многом поможет молодому специалисту лучше ориентироваться в различных профессиональных ситуациях, связанных с правоспособностью и правоприменением. Эта идея была озвучена и на международной научно-практической конференции, состоявшейся 28 января 2011 года на базе Северокавказского многопрофильного медицинского центра в Беслане. Необходимость тщательного изучения студентами норм права в медицинской сфере особо подчеркнул в свое выступлении и Ричард Даниэль – доктор из Великобритании [4].

Педагогическая система высшей школы целенаправленная, самоорганизующаяся система, в которой основной целью выступает подготовка высококвалифицированных кадров. Мечта видных представителей осетинской интеллигенции об открытии в Осетии медицинского института сбылась в тридцатые годы XX века. С тех пор этот вуз, отмечает профессор С.Р. Чеджемов, закономерно занимает одно из ведущих мест в культурном и образовательном поле не только Осетии, но и всей России. Его выпускники трудятся на ниве здравоохранения и на просторах бывшего СССР и далеко за его пределами [2, с. 108]. Сегодня Северо-Осетинская государственная медицинская академия (СОГМА) обладает высоким образовательным потенциалом и не собирается довольствоваться достигнутым.

Под руководством ректора, доктора медицинских наук, профессора Т.М. Гагагоновой, проректоров и ведущих ученых З.Т. Астаховой, Ж.С. Албеговой, В.Б. Брина, А.М. Бурдули, Л.В. Бибасовой, З. Р. Аликовой и др. профессорско-преподавательский состав академии «держит руку на пульсе времени», в деле внедрения педагогических инноваций в учебный процесс. Делать это позволяет проводимая ежегодно учебно-методическая конференция «Модернизация системы подготовки медицинских кадров».

Она стала своеобразной ежегодной педагогической академией, а научные выступления профессоров А.Е. Гуриной «Модульный принцип в образовательном процессе», Л.В. Цаллаговой «Современные образовательные традиционные и инновационные и технологии», Т.Т.Бораевой «Методы и методики активизации самостоятельной работы студентов с учетом увеличения ее объема», М.Г. Дзгоевой «Образовательная диагностика как педагогический контроль и самоконтроль», О.А. Короева «Особенности использования инновационных и традиционных наглядно-дидактических материалов в обучении студентов офтальмологии» и некоторые другие являются поистине монографическими исследованиями, в которых намечаются так называемые «точки роста» – перспективные направления дальнейшего развития образовательной деятельности вуза.

Неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса являются дисциплины «Правоведение» и «Основы правовых знаний». Накопленный опыт работы в данном направлении позволяет выделить ряд особенностей, связанных со свойственной спецификой осуществления учебной деятельности: адаптированность учебно-воспитательного процесса к современным образовательным реалиям и технологиям в соответствии с болонскими образовательными инновациями и приказом Министерства образования и науки РФ «О необходимости разработки и внедрения внутривузовских систем менеджмента качества образовательных услуг» педагогическое взаимодействие всех структурных подразделений вуза; стандартные, а тем более нестандартные задачи медицинской деятельности, требующие правового разрешения можно сформулировать только исходя из конкретной практики профессиональной деятельности и знаний определенных правовых норм.

Обучение в вузе рассматривается как длительный и многофакторный педагогический процесс. В нем обучающиеся получают знания отдельных учебных дисциплин слагающиеся в общий комплекс знаний, умений и навыков, т.е. профессиональную компетенцию.

Это требует обновления содержания учебного материала, уточнения и оптимизации содержания учебных планов, создание новых учебно-методических пособий, направленных на закрепление полученных знаний, уме-

ний и навыков, формирование общей профессиональной компетентности студентов с учетом компетенции в области изучаемых дисциплин не только общегуманитарного, но и профессионального свойства. Первым шагом в данном направлении стало издание сотрудниками (Ф.Д. Албегонова, Э.А. Дзабаев, С.Я. Плахтий, Б.В. Туаева, С.Р. Чеджемов) социально-экономических дисциплин учебно-методического пособия [2].

В пределах нашего учебного предмета мы выделяем следующие задачи его изучения.

1. Изучая «Правоведение» студент должен усвоить понятийный аппарат (ключевые слова: государство, право, правоведение, международное право, конституционное право, гражданское право, административное право, трудовое право, семейное право, уголовное право, экологическое право) и их производные. Это позволит ему ориентироваться как в профессиональных ситуациях, так и решать определенные задачи, требующие юридического мышления.

2. В процессе углубленного изучения данной терминологии студент осваивает логику и структуру данных понятий, приобретает навыки уметь составлять вторичные по отношению к первым опорные схемы, таблицы, матрицы.

3. Особое значение необходимо придать логико-структурному восприятию изучаемого правового явления, умению анализировать и синтезировать получаемые знания как внутри учебной дисциплины, так и за её пределами, как правило в иных учебных дисциплинах и отраслях знаний.

Так, например, понятие «государство» изучается студентами в рамках таких учебных дисциплин, как история, философия, культурология, экономика, социология. Вместе с тем определенные формы государства становятся предметом исследования при изучении таких тем в курсе правоведения, как международное право (различные формы государств – монархии, республики и т.д.) и социальное, правовое государство – объект изучения в рамках конституционного права РФ.

Для преподавателя одним из методов проверки усвоения студентом знаний является их выявление в процессе контрольного опроса, в том числе и при помощи направляющих вопросов. Вместе с тем следует признать, что классический метод учебной работы – сообщение нового материала лектором и воспроизводство его студентом на семинарском занятии в последние годы подвергается уничтожительной критике. Эволюция образовательной парадигмы диктует необходимость смещения девиза образования «Делай так!» в сторону развития самостоятельности и утверждения девиза «Думай сам!». Тем самым студент из объекта становится полноправным субъектом образовательного процесса. Для этого ему необходимо уметь оценивать собственный результат после каждого занятия, как выполнения самостоятельного домашнего задания, так и после выступления в аудитории, решения ситуационной задачи и т.д.

Познавательная активность, по мнению некоторых ученых (Н.В. Кокоева, И.А. Юрловская), умело организованная и инициированная педагогом высшей школы, обеспечивает и генерирует самостоятельный поиск знаний и апробацию его не только в теоретической, но и практической сферах, причем этот навык, как правило, сопровождает специалиста всю его сознательную жизнь [5, с. 113-115].

Современная педагогика не только наука, но и искусство, как и любое иное общественное явление в жизни человечества. Эмоциональная выразительность наставника (будь то лектор, профессор, старший преподаватель, либо ассистент), стимулирует умственную активность, способствует эмоциональному (в позитивном смысле этого слова) отношению к учебной деятельности, в результате чего обучающийся приобретает интеллектуальные ценности, которые, как и всякое иное осознанное и желаемое приобретение, не только доставляет

радость своему обладателю но, и в значительной мере способствует росту его авторитета в глазах окружающих.

Трудно измерить уровень качества знаний, тем более что закон относительности приемлем не только к природным, но и интеллектуальным (духовным) величинам. Мы далеки от мысли отождествлять в полной мере право и нравственность, но знание законов и правовых начал государства и общества во многом способствуют укреплению нравственных начал, а правовые знания являются одной из профессиональных составляющих специалиста. Студент изучивший «Правоведение» должен накопить полученные знания и иметь опыт их воспроизводства, причем желательнее творческого. Это мы считаем первым (удовлетворительным) уровнем полученного правового образования.

Второй (высший) уровень заключается в том, что выпускник обладает знаниями, умениями и навыками, позволяющими ему предпринимать самостоятельный поиск необходимой информации, в том числе и за пределами изучаемого курса, формулировать собственные выводы и апробировать их в различных ситуациях. Так, например, способ деятельности по разбору конкретных жизненных ситуаций в первом случае ограничится воспроизводством уже полученной информации путем нахождения ее в текстах определенных нормативных актов, а во втором, качественно более высоком, позволит абстрагироваться от конкретного, и выделить общие тенденции и закономерности.

Мы предлагаем следующие требования к уровню подготовки студента, прослушавшего курс «Правоведение» и выполнившего учебный план практических занятий. Его правовая концепция должна состоять из двух слагаемых – теоретической (знать круг своих прав и обязанностей) и практической (уметь применять полученные знания в жизнедеятельности). Таким образом, в результате обучения по вышеназванному курсу студент должен:

а) знать основные теории происхождения права и государства, предмет, метод и задачи правоведения, основные отрасли российского законодательства, порядок принятия и действия законов и иных нормативных правовых актов, права и обязанности человека и гражданина и способы защиты этих прав;

б) уметь апеллировать основными правовыми понятиями, характеризовать систему российского права и органы государственной власти, объяснять прав и обязанности, юридические основания и последствия действия или бездействия физических и юридических лиц, различать виды деятельности органов государственной власти;

в) применять логические методы поиска и обработки правовой информации (анализ, синтез), решать правовые задачи, возникающие в процессе профессиональной деятельности.

Решение ситуационных задач потребует обращения студентов к различного рода нормативным и правовым источникам, как нашего государства, так и источникам международного права. Естественно, что они могут быть использованы не во всех случаях. Это, в свою очередь, улучшит запоминание программного материала и будет способствовать развитию применения на практике знаний различных отраслей права, закрепит навыки мыслительной деятельности.

Наша цель не получить правовой решебник, а ознакомить студента с правовыми знаниями, реализуемыми им в конкретной практической ситуации. В данном случае – студент добровольный участник ролевой игры и ответы на одни и те же стандартные вопросы единой правовой ситуации будут различаться в полном соответствии с общим гуманитарным кругозором и полученными теоретическими и практическими знаниями.

При составлении творческих задач автор использовал идеи и информацию, полученные во время прохождения

повышения квалификации в институте дополнительного образования Московской государственной юридической академии по программе «Инновационные проблемы юридического образования» (октябрь 2008 г.).

Для иллюстрации сказанного представляем некоторые творческие ситуационные задачи, которые мы обсуждаем со студентами на практических занятиях:

Ситуационная задача №1

В газете «Аргументы и факты» №32 за 2009 г. сообщалось: «На вступительных экзаменах М. Ромм спросил Шукшина о Пьере Безухове. Шукшин сказал, что «Войну и мир» не читал. «Уж больно толстая книжка. Времени не было». «Чем же вы так заняты были», - поинтересовался Ромм. «Я работал директором школы, дрова заготавливал, керосин доставал, чтобы дети зимой не замерзли». Ромм поставил ему «5».

Ситуационная задача №2

В родильном отделении центральной республиканской больницы сложилась практика «обмывания» новорожденных. Еду и напиток, в том числе алкогольные, в знак благодарности приносили родственники рожениц. Однажды, нетрезвая акушерка упала с лестницы и сломала себе ногу. Поскольку в тот день они обмывали родившегося мальчика Иванова, то она написала заявление в суд, прося взыскать с его родителей 20 тысяч рублей необходимых ей для операции в частной больнице.

Ситуационная задача №3

Зимой на улице в снегу лежал мужчина в ветхой и грязной одежде. Прохожий вызвал скорую помощь. Врач, приехавший по вызову, почувствовал запах алкоголя и не стал обследовать и госпитализировать лежавшего, а вернулся в машину и сообщил диспетчеру о том, что вызов ложный. Затем он поехал по новому адресу. В результате обморожения мужчине ампутировали кисть левой руки.

Ситуационная задача №4

Депутат Государственной Думы Федерального собрания РФ был известным хирургом, доктором медицинских наук, академиком. Во время одного из пленарных заседаний, где он выступал с докладом, ему позвонили из реанимационного отделения больницы, где он работал, и попросили приехать для неотложной консультации, находившегося при смерти, больного. Депутат не поехал, решив, что интересы многих сотен тысяч людей, ждущих скорейшего принятия обсуждаемого законопроекта требующего его личного присутствия на заседании важнее, чем интересы одного больного. Больной скончался на операционном столе, оперирующая бригада и родственники умершего написали заявление на имя Председателя Государственной Думы с просьбой уволить депутата и лишить его права заниматься медицинской деятельностью.

Ситуационная задача №5

Перед очередной проверкой, молодой терапевт городской больницы решил перепечатать на компьютере истории болезни своих подопечных. Набранные 14 шрифтом они легко читались. За это он был удостоен похвалы и заведующего отделением и главного врача больницы. Вскоре, один из его пациентов стал баллотироваться на пост мера. Кто-то проник в компьютерную базу данных поликлиники и нелегально распечатал историю болезни кандидата на листовках, снабдив их портретом кандидата. Внизу листовок большими буквами было набрано. «Нам больной мэр не нужен!»

Ситуационная задача №6

Врачи международной организации «Врачи без границ» в нарушение установленных правил тайно проникли на территорию одного из субъектов РФ, где проходила контртеррористическая операция. С целью оказания медицинской помощи раненым они находились два дня на территории занимаемой бандформированием. Участия в боевых действиях они не принимали. Врачебную помощь оказывали боевикам, пытались ока-

зывать и пострадавшим от них лицам, но боевики пригрозили им расстрелом.

Ситуационная задача №7

Родственники неизлечимо больного из сострадания обещали врачу вознаграждение за процедуру эвтаназии. Врач отказался это выполнить и сообщил в прокуратуру, обвиняя родственников в попытке организации убийства.

Ситуационная задача №8

В одном городе т.н. гастарбайтер Джамшут, работающий без регистрации и трудового договора, был серьезно травмирован. Состояние пострадавшего требовало срочного оказания квалифицированной медицинской помощи с оперативным вмешательством. Врач скорой помощи, оказав необходимую помощь, привез его в городскую больницу. Но в госпитализации больному отказали, сославшись на отсутствие у него необходимых документов, заперли в техническом помещении и вызвали милицию.

Вопросы для творческого анализа задач

1. Охарактеризуйте правомерность действия лиц, участников данной ситуации.
2. Какие законы в данной ситуации были нарушены?
3. К какой области права относится данная задача? (Может быть несколько отраслей).
4. Какой правовой источник будет Вами использован для ее разрешения. (Может быть несколько источников).
5. Сформулируйте свое отношение к действиям участников данной ситуации с использованием норм современного российского законодательства и норм международного права.

Как показывает опыт работы, студенты активно увлекаются в процесс решения задач, применяя полученные на занятиях знания, умения и навыки. Это, в конечном счете, служит улучшению качества преподавания изучаемой дисциплины.

Автор надеется, что его коллеги, в том числе ведущие курс профессиональных медицинских дисциплин, ознакомившись с данными правовыми задачами, выскажут собственные мнения по совершенствованию научного стиля излагаемых ситуаций. Будет весьма уместным, если в результате совместной деятельности появятся задачи, требующие синтеза правовых и специальных знаний. Что же касается некоторой комичности тех или иных ситуаций, то думается, что это само по себе привнесет положительные эмоции в учебный процесс, ибо без эмоций, желательных положительных, как было мудро замечено неоднократно, никогда не было и нет поиска истины.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бекоева М.И. Интеграция европейских образовательных систем как основа развития международного образовательного пространства // Вестник ИрГТУ, 2012. – №5 (64). – 191-196.
2. Дзабаев Э.А., Чеджемов С.Р. и др. Сборник методических рекомендаций для выполнения самостоятельной внеаудиторной работы по курсам «Философия» «Экономика», «Отечественная история», «Культурология», «Правоведение». – М.: Сфера, 2010. – 262 с.
3. Рощаль Л. Мы бы стали лучшими. Аргументы и Факты. 2009. – №19.
4. Северная Осетия. 2011. 29 января. – №20.
5. Юрловская И.А., Кокоева Н.В. Инновационные педагогические технологии как средство повышения качества обучения в современном вузе // Вектор науки ТГУ. 2013. – №3(14). – С. 113-115.

FROM EXPERIENCE WITH INNOVATIVE TEACHING METHODS OF LAW
IN MEDICAL SCHOOL

© 2014

A.Y. Chedzhemov, Competitor of the department of theory and methodology of social work
North Ossetian State University named after K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

S.R. Chedgemov – doctor of pedagogical sciences, professor of the department of social,
humanitarian and economic sciences

North Ossetian State Medical Academy, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: This paper analyzes the introduction of innovations in the educational process of the North Ossetian state medical academy in the study course «Law», summarized the experience in the implementation of effective forms, means, methods and technologies for training and education in the light of the Bologna educational project. The author believes that the evolution of the educational paradigm dictates the need to shift education motto «Do this!» Towards the development of independence and adoption of the slogan «Think Yourself!». To do this he must be able to evaluate their own results after each session, including by means of solving situational problems.

Keywords: creative jobs, education, law, situational problem, innovative teaching methods, medical education, pedagogical system of higher education....

УДК 378.147

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

© 2014

Л.В. Чупрова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Химия»

Э.Р. Муллина, кандидат технических наук, доцент кафедры «Химия»,

*Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
Магнитогорск (Россия)*

Аннотация: Статья посвящена проблеме активизации самостоятельной работы студентов технического университета. Показано, что среди множества Интернет-ресурсов практически невозможно найти тот, который полностью отражает содержание конкретной темы изучаемой дисциплины. Обосновывается необходимость разработки авторских электронных образовательных ресурсов, которые будут отвечать заданным требованиям. Приводится структура и содержание ресурса, а также результаты апробации в реальном образовательном процессе.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, активизация самостоятельной работы, Интернет-ресурсы интерактивный электронный образовательный ресурс, системы управления обучением Moodle.

Введение. Постиндустриальное общество, основанное на инновационной экономике, характеризуется высоким уровнем развития производства, техники и технологий, что обуславливает изменение требований, предъявляемых к системе профессионального образования в вопросах подготовки будущих специалистов. Сегодня одной из задач профессиональных учреждений является подготовка творческой личности, способной быстро адаптироваться и приспосабливаться к изменяющимся условиям труда, умеющей работать с технической информацией, целенаправленно её искать, перерабатывать и дополнять недостающей, анализировать результаты деятельности, используя свой интеллектуальный и творческий потенциал [1]. Решение этой задачи возможно только в случае совершенствования образовательного процесса в направлении активизации самостоятельной работы студентов, организованной с целью перевода обучающихся из пассивных потребителей знаний в активных творцов, умеющих увидеть и сформулировать проблему, проанализировать различные пути ее решения, получить результат и доказать его правильность.

В соответствии с ФГОС ВПО 3-го поколения удельный вес времени, отводимого в вузах на организацию самостоятельной работы студентов, возрастает до 50% от общего количества учебной нагрузки, поэтому, актуальность проблемы активизации и повышения эффективности самостоятельной работы, оказывающей влияние на качество подготовки выпускников вузов, актуальна и требует поиска инновационных путей решения.

Анализ исследований и публикаций. В современной психолого-педагогической литературе проблема самостоятельной работы студентов рассматривается в разных аспектах. Дидактические проблемы организации и активизации самостоятельной работы студентов исследованы в трудах известных отечественных ученых В.И. Загвязинского, И.И. Ильева, П.И. Пидкасистого, Г.И. Шаповой. Вопросы организации и планирования самостоятельной работы рассмотрены в работах

В.И. Андреева, С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, В.Б. Беспалько, В.А. Сластенина, Э.Ф. Зеера и др. Проблемы формирования самостоятельности личности студента в учебной деятельности, а также вопросы активизации самостоятельной работы при помощи различных форм и методов обучения, включая интерактивные, освещены в исследованиях А.С. Белкина, Н.К. Жуковой, В.В. Коротаевой, И.Я. Лернера, И.Е. Матусова и др. Содержание образовательных стандартов и рекомендации по их реализации, в том числе средствами самостоятельной работы, приводятся в нормативных документах и детально обсуждаются в работах Е.А. Корчагина, Л.Г. Семушиной и др.

Анализ представленных исследований позволяет отметить единодушие учёных в выводе о том, что успешность человека в учебе, научной и профессиональной деятельности напрямую зависят от того, насколько он к ней подготовлен и владеет навыками самостоятельной работы.

Изучение обозначенной проблемы и собственный педагогический опыт позволил выявить противоречие между возрастанием роли самостоятельной работы студентов и недостаточной разработанностью методических подходов к использованию информационных технологий обучения для её активизации.

Целью статьи является выявление и обоснование возможности применения электронных образовательных ресурсов в учебном процессе технического университета для активизации самостоятельной работы студентов разных форм обучения и с разным уровнем базовой подготовки по дисциплинам естественнонаучного цикла.

Изложение основного материала исследования. Важнейшим средством, обеспечивающим практическую направленность обучения в условиях внедрения ФГОС ВПО третьего поколения, является самостоятельная работа студентов и вместе с тем возникает проблема её активизации.

В контексте нашего исследования под самостоятельной работой студентов мы понимаем учебную, научно-исследовательскую деятельность, которая направлена на решение проблемных, познавательных задач по овладению базовыми и специальными компетенциями посредством выполнения конкретных учебных заданий при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия [2]. Данное определение позволяет заметить, что уровень усвоения учебного материала, формирование компетенций во многом зависят от того, как построить процесс обучения и с помощью каких методов вовлечь студентов в самостоятельную работу.

Активизация самостоятельной работы (СР) в условиях современного образовательного процесса заключается:

- в повышении роли СР в достижении новых образовательных целей;
- в создании в коллективе учебной группы мотивации к активной познавательной деятельности;
- в привлечении студентов к научно-исследовательской работе;
- в активном использовании методов проблемного, модульного и исследовательского обучения;
- в разработке новых форм и методов обучения на платформе информационных технологий.

Наиболее эффективной инновационной формой активизации СР, по нашему мнению, является разработка и внедрение в учебный процесс интерактивных электронных образовательных ресурсов (ИЭОР), которые позволяют воздействовать на три канала восприятия человека: визуальный, аудиальный, кинестетический и способствуют эффективному усвоению учебного материала.

В Интернете имеется огромное множество доступных образовательных ресурсов по различным дисциплинам: образовательные порталы, электронные библиотеки, сайты преподавателей, тематические сайты, которые помогают повысить уровень усвоения учебного материала, развивают умения учиться самостоятельно. Приведём несколько примеров Интернет-ресурсов по химии, которые могут использоваться всеми участниками образовательного процесса:

- Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов: <http://school-collection.edu.ru>;
- Химия в «Открытом колледже»: <http://www.hemi.nsu.ru>;
- Основы химии: электронный учебник: <http://www.chemistry.ssu.samara.ru>
- Химия для всех: <http://www.classchem.narod.ru>
- Химический сервер HimHelp.ru: учебные и справочные материалы: <http://www.chemport.ru>;
- Химия для всех: иллюстрированные материалы по общей, органической и неорганической химии: <http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Химия>;
- Химия и жизнь — XXI век: научно-популярный журнал: <http://www.school-sector.relarn.ru/nsm> и др.

Обзор представленных источников позволяет констатировать, что среди множества Интернет-ресурсов практически невозможно найти тот, который полностью отражает содержание конкретной темы изучаемой дисциплины. Поэтому необходима разработка авторских электронных образовательных ресурсов, которые будут отвечать заданным требованиям.

В течение последних нескольких лет на кафедре химии МГТУ им. Г.И. Носова авторским коллективом преподавателей осуществляется разработка интерактивных электронных образовательных ресурсов по дисциплинам естественнонаучного цикла, реализуемых на базе платформы Moodle, которая позволяет применять различные виды самостоятельной работы, а так же организовывать групповую и индивидуальную работу со студентами.

При разработке ИЭОР мы руководствовались ФГОС

ВПО и критериями оценки качества ЭОР (соответствие программе обучения; научность и полнота теоретического материала; обеспечение всех компонентов образовательного процесса: получение информации, лабораторные занятия; обучающие и домашние задания, контроль учебных достижений; интерактивность) [3, 4].

Создание ИЭОР включала следующие виды деятельности преподавателей:

- поиск и отбор содержания ресурса: теоретических сведений и материала для закрепления и проверки знаний, содержание лабораторного практикума, домашних заданий и заданий для самообучения;
- представление материала в электронном виде;
- создание банка заданий для обучающего и контрольного тестирования;
- апробация, корректировка содержания ресурса с учетом выявленных недостатков.

Разработанный ресурс по дисциплине «Химия» представляет собой программу на платформе Moodle, в которой представлены основные теоретические сведения по основным разделам изучаемой дисциплины, лабораторный практикум и инструкции по оформлению отчёта, а также большое количество обучающих примеров, задач и интерактивных тестов.

В теоретическом разделе содержится основные сведения по рассматриваемым вопросам темы. В практической части представлен лабораторный практикум, организованный в интерактивном режиме, обучающие и домашние задания, с помощью которых можно проверить и закрепить полученные знания. В контрольном разделе студенту предлагается решить итоговый тест, состоящий от 10 до 15 вопросов [5].

ИЭОР по дисциплине «Химия» предназначен для студентов всех направлений подготовки, изучающих данную дисциплину. Его можно использовать как на учебных занятиях, так и при самостоятельном изучении или закреплении материала.

ИЭОР по дисциплине «Химия» - это ресурс, позволяющий организовать учебный процесс в дистанционной форме, т.к. в нём представлены все учебно-методические материалы необходимые студенту для успешного изучения дисциплины: теоретический материал, лабораторный практикум, обучающие и домашние задания, контрольное тестирование [5].

Электронный образовательный ресурс по химии обладает следующими достоинствами:

- интерактивность, возможность самопроверки, самоконтроля;
- удобная навигация и привлекательный интерфейс;
- наглядность учебного материала;
- гибкость, которая проявляется в возможности ресурса организовать многовариантные лабораторные, домашние и контрольные работы;
- позволяет организовать работу студента дистанционно по индивидуальной траектории.

Состав ИЭОР представлен основными структурными блоками: лекционный, практический, блок контроля и самоконтроля и обратной связи.

Лекционный блок включает теоретический материал по разделам курса, выносимым на зачет или экзамен (согласно УМК дисциплины). В этом разделе основная часть материала содержит страницы с учебными и контрольными материалами.

Для определения эффективности ИЭОР был проведён эксперимент, в котором принимали участие студенты первого курса института горного дела Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И.Носова при изучении дисциплины «Химия». Всего в эксперименте участвовало 58 студентов. Были сформированы одна контрольная (КГ) и одна экспериментальная группы (ЭГ) из студентов очной формы обучения. Данные группы студентов были приблизительно равны по успеваемости и исходному уровню подготовки. Студентам экспериментальной группы было предло-

жено использовать при подготовке к занятиям ИЭОР. В контрольной группе образовательный процесс и оценивание осуществлялось традиционным способом. Для эксперимента был выбран модуль «Растворы». После изучения темы и выполнения различных видов аудиторных и внеаудиторных работ студентам контрольной и экспериментальной групп было предложено пройти итоговое тестирование для оценки учебных достижений студентов по данной теме.

Условное обозначение и количественный состав групп были следующими:

ЭГ (ГЭ – 13) – 30 человек (экспериментальная группа);

КГ (ГТ-13) – 28 человек (контрольная группа);

Результаты тестирования представлены на рисунке 1.

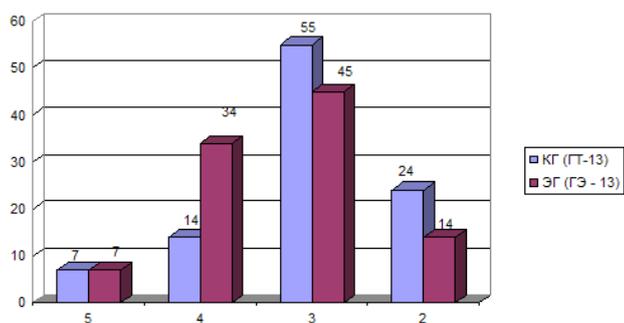


Рисунок 1 - Сравнительная диаграмма результатов итогового тестирования студентов ЭГ и КГ

Анализ полученных результатов позволяет отметить повышение качественной успеваемости (доля оценок «4» и «5») в ЭГ (41%) по сравнению с КГ (21%). В целом по результатам эксперимента можно сделать вывод о том, что при традиционном обучении студентов не наблюдается сколько-нибудь заметных изменений в качестве химической подготовки обучающихся, очевидно сформированная в школе мотивация, направленная на изучение химии практически не меняется в вузе. В то время как использование в учебном процессе ИЭОР значительно повышает мотивацию и, как следствие – общий уровень химической подготовки, что также было

подтверждено при помощи анкетирования. Результаты анкетирования студентов экспериментальной и контрольной групп показали, что использование ИЭОР в учебном процессе значительно повышает мотивацию студентов (63%), позволяет им быстрее адаптироваться к условиям учебного процесса (34 %), а также способствует активизации самостоятельной работы (41 %).

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Проведенное нами исследование подтвердило предположение о том, что организация самостоятельной работы студентов будет эффективной, если в образовательном процессе вуза будут применяться интерактивные электронные образовательные ресурсы, которые предоставляют возможность каждому обучающемуся самостоятельно изучать не только теоретическую составляющую учебных дисциплин, но и выполнять лабораторные и контрольные работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 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.
2. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие / сост. Т.Г. Мухина. Н.Новгород: ННГАСУ, 2013. 97с.
3. Электронные образовательные ресурсы нового поколения в вопросах и ответах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.ed.gov.ru/news/konkurs/5692.htm>. - 26.01.2014.
4. Использование электронных образовательных ресурсов нового поколения в учебном процессе: Научно-методические материалы / Г.А. Бордовский, И.Б. Готская, С.П.Ильина, В.И. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 31 с.
5. 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. URL: www.science-education.ru/117-13669 (дата обращения: 10.07.2014).

ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES AS MEANS OF ACTIVIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY

© 2014

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)

Annotation: Article is devoted to a problem of activation of independent work of students of technical university. It is shown that among a set of Internet resources it is almost impossible to find what completely reflects the maintenance of a concrete subject of studied discipline. Need of development of author's electronic educational resources which will meet the set requirements locates. The structure and the maintenance of a resource, and also results of approbation is given in real educational process.

Keywords: independent work of students, activation of independent work, Internet resources interactive electronic educational resource, Moodle learning management systems.

**ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРОВ**

© 2014

О.С. Шкиль, старший преподаватель кафедры «Дизайн»
Амурский государственный университет, Благовещенск (Россия)

Аннотация: В статье раскрываются этапы формирования опыта творческой деятельности в процессе подготовки будущих дизайнеров к решению профессиональных задач средствами современных информационных и коммуникационных технологий.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная подготовка, профессиональные задачи, информационные и коммуникационные технологии, опыт творческой деятельности.

В настоящее время одной из актуальных проблем в системе профессионального образования является поиск путей реализации компетентностного подхода, который отражает современный социальный заказ и ориентирует образовательные учреждения на качественный результат профессиональной подготовки кадров.

Исследование данной проблемы показало [1, С. 119], что одним из современных требований к дизайнеру является умение компетентно решать профессиональные задачи средствами современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Работодатели, ведущие специалисты и субъекты образовательного процесса отмечают, что для эффективного осуществления профессиональной деятельности дизайнер, в силу специфики своей профессии, должен обладать высоким уровнем сформированности опыта творческой деятельности в решении профессиональных задач средствами ИКТ.

Под опытом творческой деятельности обучающихся (Л.Е. Князева, [2]) понимается динамическое новообразование в структуре личности, формируемое в процессе обучения, обеспечивающее готовность личности к творческому решению поставленных перед ней задач.

Основываясь на концепции В.В. Краевского, И.Я. Лернера [3], нами определены составляющие опыта творческой деятельности дизайнера в решении профессиональных задач средствами ИКТ:

- умение самостоятельно применять полученные знания в решении профессиональных задач средствами ИКТ;
- умение видеть новую проблему в традиционной ситуации;
- умение использовать знания, умения и навыки в постановке и решении новых профессиональных задач средствами ИКТ;
- умение самостоятельно комбинировать и преобразовывать уже известные способы решения профессиональных задач с новыми;
- умение разбираться в структуре новой задачи и устанавливать соотношение ее частей;
- умение видеть альтернативы и способы решения профессиональных задач средствами ИКТ;
- умение осуществлять поиск и построение принципиально новых способов решения профессиональных задач средствами ИКТ.

Анализ исследований П.А. Оржековского [4], В.Н. Петровой [5], Т.Е. Тлеженовой [6] позволил выделить в профессиональной подготовке дизайнеров этапы формирования опыта творческой деятельности в решении профессиональных задач средствами ИКТ. Раскроем их содержание.

Как показывает практика, в начале обучения у студентов отсутствует опыт творческой деятельности в решении профессиональных задач средствами ИКТ [7-12]. Поэтому *первый этап* предусматривает формирование у обучающихся потребности в опыте творческой деятельности путем их включения в решение аналитико-исследовательских, экономических и производственно-организационных задач дизайнера средствами ИКТ. Этому способствует организация самостоятельной работы

студентов по выполнению заданий профессиональной направленности с применением средств ИКТ, например: проведение исследования «Цвет и его психологическое воздействие на человека» с помощью сетевых технологий; проведение эргономического исследования «Факторы комфортного пребывания человека в жилой среде» с помощью сетевых технологий и технологий компьютерной графики; расчет стоимости материалов ресурсным методом с помощью технологий обработки чисел; разработка презентации «Стили и тенденции в современном дизайне» с помощью мультимедиа технологий. Формами организации самостоятельной работы являются написание рефератов, оформление экономических смет, создание презентаций.

Формирование потребности в опыте творческой деятельности будущих дизайнеров в процессе выполнения самостоятельной работы во внеурочное время осуществляется по следующему алгоритму [13]: постановка задачи на основе анализа ситуации и конкретных условий; составление плана решения профессиональной задачи; оптимальный выбор способов и средств решения профессиональных задач; осуществление плана решения профессиональной задачи; оценка и анализ результатов решения профессиональной задачи.

Таким образом, по окончании первого этапа у будущих дизайнеров сформирована потребность в опыте творческой деятельности, предусматривающей решение профессиональных задач средствами ИКТ.

На *втором этапе* подготовки дизайнеров происходит дальнейшее формирование опыта творческой деятельности обучающихся в решении профессиональных задач средствами ИКТ. Данный этап направлен на развитие умения создавать индивидуальные проекты, усиление потребности в профессиональной самореализации. Оптимизации этого процесса способствует включение обучающихся в творческую деятельность посредством самостоятельного решения художественно-графических задач дизайнера средствами ИКТ. Для дальнейшего формирования опыта творческой деятельности нами составлены творческие задания профессиональной направленности по разработке рекламных материалов (визитки, плаката, сувенирной продукции) с помощью графических редакторов CorelDraw, Gimp для реально существующих фирм (компания «Фартов», компания «Трик Системс», магазин «Компмаркет» и др.).

Итогом окончания второго этапа становится дальнейшее формирование у будущих дизайнеров опыта творческой деятельности в решении профессиональных задач средствами ИКТ.

Третий этап подготовки дизайнеров предусматривает накопление обучающимися опыта творческой деятельности, самостоятельную постановку и решение проектно-технологических, эргономических и конструкторско-технических задач средствами ИКТ. Этому способствует выполнение курсовых проектов средствами ИКТ на занятиях профессиональной направленности («Проектирование», «Основы производственного мастерства»). Например, выполнение курсовых проектов «Дизайн печатных изданий. Создание концепции журнала» осуществляется с помощью графиче-

ческого редактора CorelDraw (профиль «Графический дизайн»), «Разработка коллекции детской одежды по ассортиментным группам в стиливой направленности» с помощью графического редактора Adobe Photoshop (профиль «Дизайн костюма»), «Организация предметно-пространственной среды индивидуального загородного дома» с помощью графических редакторов 3D Studio Max; AutoCAD; ArchiCAD (профили «Дизайн интерьера», «Дизайн среды»).

Итак, по окончании третьего этапа у будущих дизайнеров происходит накопление опыта творческой деятельности в решении профессиональных задач средствами ИКТ.

Четвертый этап подготовки дизайнеров характеризуется формированием рефлексивной творческой деятельности, что обеспечивается организацией самостоятельной работы по решению комплекса профессиональных задач средствами ИКТ. Так, будущие дизайнеры в рамках курсового проектирования средствами ИКТ разрабатывают проекты для реальных заказчиков: проектирование интерьеров квартир, предметно-пространственной среды, разработка рекламной продукции.

Курсовое проектирование, выполнение выпускной квалификационной работы способствуют формированию рефлексивной творческой деятельности в решении профессиональных задач средствами ИКТ. Например, выполнение курсового проекта по теме «Организация предметно-пространственной среды туристической базы «Мухинка» (озеро Гальянье)» позволяет студентам реализовать свои творческие идеи, способности на основе самостоятельного решения профессиональных задач средствами современных информационных и коммуникационных технологий.

В результате по окончании четвертого этапа у будущих дизайнеров сформирована рефлексивная творческая деятельность в решении профессиональных задач средствами ИКТ.

Для проверки эффективности разработанной методики в 2009-2013 гг. на базе ФГБОУ ВПО «Амурский государственный университет» был проведен лонгитюдный педагогический эксперимент, участниками которого стали студенты 1-4 курсов направления подготовки «Дизайн» в количестве 39 человек (1 группа – 19 чел., 2 группа – 20 чел.).

Мы установили, что составляющими опыта творческой деятельности являются умения, которые проявляются в самостоятельном применении полученных знаний в решении профессиональных задач средствами ИКТ, в видении новой проблемы в традиционной ситуации, в поиске и построении принципиально новых способов решения профессиональных задач средствами ИКТ.

В таблице 1 представлены результаты, характеризующие изменение уровней сформированности опыта творческой деятельности обучающихся в решении профессиональных задач средствами ИКТ до и после эксперимента по критериям: когнитивный (К), мотивационный (М), деятельностный (Д).

Показатели критериев сформированности опыта творческой деятельности обучающихся в экспериментальной и контрольной группах за время проведения педагогического эксперимента имели тенденцию к возрастанию. Так, если среднее значение когнитивного критерия в группе ЭГ в начале эксперимента составляло 3,1±0,4 баллов при P>0,01 (низкий уровень), то по завершению эксперимента оно достигло 4,7±0,2 баллов при P<0,01 (высокий уровень).

В группе КГ также наблюдалось возрастание среднего значения когнитивного критерия: в начале эксперимента – 3,2±0,3 баллов при P>0,01 (низкий уровень), по завершению эксперимента 4,2±0,3 баллов при P<0,01 (средний уровень). Уровень знаний в группе ЭГ на 0,5 балла выше, чем в группе КГ.

Таблица 1 – Уровни сформированности опыта творческой деятельности обучающихся в решении профессиональных задач средствами ИКТ до и после эксперимента, в баллах

Критерии	Показатели	Группа	До		После	
			М±σ	М±σ	М±σ	М±σ
К	Знание альтернативных способов решения профессиональных задач средствами ИКТ	ЭГ	3,1±0,3	4,7±0,2		
		КГ	3,2±0,3	4,2±0,3		
		Р	>0,01	<0,01		
М	Стремление к поиску новых способов решения профессиональных задач средствами ИКТ	ЭГ	2,7±0,7	4,5±0,1		
		КГ	2,8±0,1	3,9±0,1		
		Р	>0,01	<0,01		
Д	Умение комбинировать известные способы решения профессиональных задач средствами ИКТ в новые	ЭГ	2,5±0,3	4,4±0,1		
		КГ	2,7±0,2	3,7±0,2		
		Р	>0,01	<0,01		
Средний балл		ЭГ	2,8±0,4	4,5±0,1		
		КГ	2,9±0,2	3,9±0,2		
		Р	>0,01	>0,01		
Уровень знаний		ЭГ	низкий	высокий		
		КГ	низкий	средний		

Динамика полученных результатов говорит о том, что средний уровень сформированности опыта творческой деятельности обучающихся в решении профессиональных задач средствами ИКТ в экспериментальной и контрольной группах возрастал. Если на начальном этапе он оценивался как низкий (в группе ЭГ – 2,8±0,4 при P>0,01, в группе КГ – 2,9±0,2 при P>0,01), то после проведения педагогического эксперимента в группе ЭГ он оценивался как высокий (4,5±0,1 при P<0,01), а в группе КГ – средний (3,9±0,2 при P<0,01).

Результаты экспериментальной работы представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Уровни сформированности опыта творческой деятельности обучающихся в решении профессиональных задач средствами ИКТ до и после педагогического эксперимента, %

Уровни	Группы						Сравнение показателей КГ и ЭГ после проведения эксперимента
	КГ			ЭГ			
	до (%)	после (%)	$\chi^2_{кр}$ эмп ($\chi^2_{кр}=11,3$ при $p \leq 0,01$)	до (%)	после (%)	$\chi^2_{кр}$ эмп ($\chi^2_{кр}=11,3$ при $p \leq 0,01$)	
Критический	26	0	68	30	0	95	28 ($\chi^2_{кр}=9,2$ при $p \leq 0,01$)
Низкий	43	16		40	15		
Средний	31	68		30	35		
Высокий	0	16		0	50		

Представленные данные свидетельствуют о том, что уровни сформированности опыта творческой деятельности обучающихся в решении профессиональных задач средствами ИКТ имеют тенденцию к увеличению как в КГ, так и в ЭГ. Так, высокий уровень обучающихся КГ изменился с 0 % до 16 %, средний – с 31 % до 68 %. Низкий уровень обучающихся КГ уменьшился на 27 %. Количество респондентов КГ, находящихся на критическом уровне, сократилось с 26 % до 0 %. Показатели уровней сформированности опыта творческой деятельности обучающихся КГ в решении профессиональных задач средствами ИКТ до и после проведения эксперимента достоверно отличаются друг от друга ($\chi^2_{кр} = 11,3$ при $p \leq 0,01$).

Значительные изменения наблюдаются и у обучающихся ЭГ, где количество студентов, находящихся на высоком уровне, выросло на 50 %. Средний уровень респондентов ЭГ увеличился с 30 до 35 %. Низкий уровень обучающихся ЭГ уменьшился на 25 % и составил 15 %. Количество обучающихся ЭГ, находящихся на критическом уровне, сократилось с 30 % до 0 %. Показатели уровней сформированности опыта творческой деятельности обучающихся ЭГ в решении профессиональных задач средствами ИКТ до и после проведения эксперимента, так же, как и КГ, достоверно отличаются друг от друга ($\chi^2_{кр} = 9,3$, $\chi^2_{кр} = 11,3$ при $p \leq 0,01$).

Сравнение уровней сформированности опыта творческой деятельности обучающихся КГ и ЭГ в решении профессиональных задач средствами ИКТ после проведения эксперимента свидетельствует о достоверности различий между ними ($\chi^2_{кр} = 28$, $\chi^2_{кр} = 9,2$ при $p \leq 0,01$). Таким образом, полученные различия в уровнях сфор-

мированности опыта творческой деятельности обучающихся КГ и ЭГ в решении профессиональных задач средствами ИКТ не случайны – они сформировались под воздействием эксперимента. Снижение до 0 % студентов с критическим и значительное превышение процента студентов с высоким уровнем в экспериментальной группе (50 %) по сравнению с контрольной группой (16 %).

Полученные результаты говорят об оптимальном уровне сформированности у студентов экспериментальной группы опыта творческой деятельности в решении профессиональных задач средствами ИКТ. Студенты владеют знаниями способов решения профессиональных задач средствами ИКТ, обладают способностью самостоятельно переносить приобретенные знания и умения в новую ситуацию, комбинировать ранее усвоенные и известные способы в новый, находить принципиально новый способ решения профессиональных задач средствами ИКТ.

Результаты диагностики показали, что за весь период обучения уровень сформированности опыта творческой деятельности респондентов экспериментальной группы имеет тенденцию к возрастанию, достигая высокого уровня к концу обучения.

Это объясняется применением в учебном процессе технологий активного обучения, вовлечением студентов в активную творческую деятельность, предусматривающую решение профессиональных задач средствами ИКТ. Развитие опыта творческой деятельности способствует решению профессиональных задач в период прохождения производственной практики, подготовки курсовых проектов, выпускной квалификационной работы, формирует готовность к совместной работе в коллективе, способность находить решения в нестандартных ситуациях.

Кроме того, участие студентов в творческой деятельности, предусматривающей решение профессиональных задач средствами ИКТ, также создает условия для осознания социальной значимости профессии дизайнера, владения высокой степенью мотивации к осуществлению профессиональной деятельности, постановки цели и выбора путей ее достижения, стремления к самосовершенствованию, саморазвитию, повышению творческого мастерства.

Будущие дизайнеры осознают творческую природу профессиональной деятельности, проявляя творческую активность в решении профессиональных задач средствами ИКТ. Креативность и опыт творческой деятельности являются профессионально важными характеристиками дизайнера, необходимыми в профессиональной деятельности для разработки нестандартных, эстетически привлекательных объектов дизайна.

Итак, на основе проведенного исследования в подготовке дизайнеров к решению профессиональных задач средствами современных ИКТ нами выделено четыре этапа формирования опыта творческой деятельности:

1 этап – формирование потребности в опыте творческой деятельности путем включения обучающихся в решение аналитико-исследовательских, экономических, производственно-организационных задач средствами ИКТ;

2 этап – включение обучающихся в творческую деятельность посредством решения художественно-графических задач средствами ИКТ;

3 этап – накопление обучающимися опыта творческой деятельности посредством решения проектно-технологических, эргономических, конструкторско-технических задач профессиональной деятельности дизайнера средствами ИКТ;

4 этап – формирование рефлексивной деятельности в решении комплекса профессиональных задач деятельности дизайнера средствами ИКТ.

Сопоставление результатов опытно-эксперименталь-

ной работы доказывает эффективность предложенной методики формирования опыта творческой деятельности будущих дизайнеров в решении профессиональных задач средствами ИКТ.

Дальнейшие научные поиски в изучении проблемы могут быть продолжены путем углубления и расширения теоретико-методических основ подготовки дизайнеров к профессиональной деятельности в аспекте непрерывного, многоуровневого профессионального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шкиль О.С. Особенности профессиональной подготовки бакалавра дизайнера в условиях компетентностного подхода // Теория и практика общественного развития. 2013. № 3. С. 118-121.
2. Князева Л.Е. Формирование опыта творческой педагогической деятельности у студентов педвуза (на материалах изучения спец. дисциплин математического цикла): диссер. канд. пед. наук. Ростов н/Д. 1991.
3. Теоретические основы содержания образования общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. 352 с.
4. Оржековский П.А. Построение учебных программ, направленных на обеспечение творческого развития учащихся // Интернет-журнал «Эйдос». 2000. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2000/0331-01.htm>.
5. Петрова В.Н. Формирование опыта креативной деятельности студентов // Фундаментальные исследования. 2007. № 12 (часть 3). С. 491-493.
6. Тлегунова Т.Е. Студент как субъект формирования опыта творческой деятельности // Молодой ученый. 2011. № 8. Т. 2. С. 138-140.
7. Коновальчук В.И. К вопросу творческого развития личности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 20-23.
8. Малышевский О.В. Актуальные проблемы профессиональной подготовки инженеров-педагогов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 28-30.
9. Бахарев Н.П., Гордеев А.В. Инженерное образование: инверсная фундаментализация и техническое творчество // Школа университетской науки: парадигма развития. 2011. Т. 1. № 2-3. С. 49-54.
10. Холмина О.А., Курилова А.А. Развитие творческой личности учащихся в условиях развивающегося обучения // Карельский научный журнал. 2013. № 3. С. 31-33.
11. Третьякова Е.М. Использование современных компьютерных технологий в учебном проектировании // Общественные науки. 2012. № 2. С. 49-54.
12. Лабзина П.Г. Модель формирования креативного мышления студентов вуза на основе системы познавательных задач // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 92-96.
13. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. М.: Советское радио, 1979. С. 14-18.

THE FORMATION EXPERIENCE OF CREATIVE ACTIVITY IN THE PROCESS
PROFESSIONAL TRAINING OF DESIGNERS

© 2014

O.S. Shkil, assistant professor of the chair «Design»
Amur State University, Blagoveshchensk (Russia)

Annotation: The article describes the stages of formation of experience creative activity in the training of future designers to decision professional tasks by means of modern information and communication technologies.

Keywords: competence-based approach, professional training, professional tasks, information and communication technology, experience of creative activity.

УДК 378

К ВОПРОСАМ КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ
МАГИСТЕРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

Н.А. Ярыгина, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Бухгалтерский учет, анализ и аудит»
О.В. Шнайдер, кандидат экономических наук, профессор кафедры «Бухгалтерский учет, анализ и аудит»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются основные проблемы кадрового состава, внедрения тестовых заданий, самостоятельной работы, проведения научно-исследовательской и педагогической работы при подготовке магистров экономических направлений.

Ключевые слова: образование, магистратура, Болонский процесс, тестирование, тестовые задания, научно-исследовательская деятельность, практика, преподавание, экономические дисциплины.

После вхождения России в область образования мирового пространства одновременно с весовыми изменениями в педагогической теории и практике образовательного процесса, российская структура образования стала акцентироваться на сферу профессиональной деятельности, в то время как западная модель расставляет акценты на академические стандарты оценки. Основным фактором успешного социально-экономического развития региона и страны в целом является кадровое обеспечение.

В советский период, начиная с 1925 года, аспирантура считалась основным путем подготовки преподавательского состава для всех высших учебных заведений страны и, здесь следует отметить, что аспирантура была нацелена на постижение не педагогической, а научно-исследовательской деятельности. Постигание именно педагогического направления в преподавательской работе происходило на практическом уровне, когда наиболее способные студенты-выпускники устраивались работать на кафедру. Конечно, выпускники педагогических вузов находились в более выгодных условиях, так как владели не только теоретическими знаниями по педагогике, но и самой методикой преподавания и практическими умениями.

В настоящее время, подготовка кадров высшей квалификации – это одна из главных задач профессионального образования [1]. Магистратура предоставляет возможность подготовки, как к преподавательской деятельности, так и к научно-исследовательской, а, впоследствии, к обучению в аспирантуре. Не следует сравнивать магистратуру с курсами повышения квалификации: обучающиеся в магистратуре расширяют свои навыки и компетенции, а также занимаются научной деятельностью, что является важной ступенью не только на пути научной деятельности, но и является важным фактором карьерного роста. В то время как цель учреждений повышения квалификации – обеспечение профессионального развития и формирование ключевых компетенций будущих специалистов, т.е. имеется в виду качественный аспект [2, 3]. Оценивается же их работа органами управления образования по количеству специалистов, обучавшихся на курсах (количественный аспект). Совершенно очевидно, что подобный подход к оценке деятельности системы повышения квалификации не обеспечивает ее совершенствования [4].

В Тольяттинском государственном университете магистерская подготовка по экономическому направлению ведется с 2011 года, но и в настоящее время организация

магистерской подготовки влечет за собой ряд проблем. Профессиональную подготовку магистров экономических направлений следует реализовывать только в союзе с научными исследованиями и разработками, так как ФГОС ВПО подготовке научно-исследовательской деятельности магистрантов уделяет особое внимание. В настоящее время высшим учебным заведениям предоставляется большая самостоятельность в принятии управленческих решений, и в этой связи повышается роль информационного обеспечения управления вузом как основы для принятия грамотных управленческих решений [5, 6, 7]. Разделив обучение в вузе на две образовательные ступени бакалавриата и магистратуры, Болонский процесс, высшее образование рассматривает как образование, основанное на научных исследованиях. Научно-исследовательская работа непосредственно связана с обучением в магистратуре, обеспечивая развитие необходимых компетенций экономистов для выполнения научно-исследовательской, педагогической, аналитической профессиональной деятельности. Не следует забывать, что, прежде всего, магистр является будущим ученым. В самом начале своей профессиональной деятельности, магистрам, как правило, приходится самостоятельно учиться соединять полученные знания с практической деятельностью, учитывая тот факт, что для адаптации на конкретном определенном месте выпускнику магистратуры требуется немало времени, что, в свою очередь, приводит к снижению его профессионального уровня. Здесь важно уделять особое внимание прохождению практик магистрантами, где огромную роль выполняет квалифицированная помощь научного руководителя, как в организации, так и в проведении практики.

Также, к проблемам подготовки магистров экономического направления можно отнести недостаточную подготовку в педагогической сфере, так как многие магистранты выражают желание, по окончании магистратуры, работать на кафедрах университета. Естественно, что в таком случае, магистру необходимо уметь применять свои знания на практике и, что немаловажно, владеть культурой педагогической этики, самостоятельно развиваясь духовно и интеллектуально.

Здесь особую роль играет педагогическая практика в магистратуре, но, помимо этого, введение таких дисциплин в учебном плане магистров, как «Психология и педагогика», «Методика преподавания экономических дисциплин» послужит положительным аспектом, так как магистру необходимы навыки обладания как публичной, так и научной речи [8-17]. В настоящее время все актуальнее становится проблема методики препода-

вания экономических дисциплин. Мы становимся свидетелями реформирования системы высшего образования, в котором все большее внимание уделяется самостоятельной работе студентов [18-21].

На сегодняшний день необходимы новые подходы к организации учебного процесса в магистратуре экономического направления, и, прежде всего, это относится к самостоятельной работе магистранта. Для преподавателей магистратуры ясна потребность в отстранении от повторения общепонятных учебных материалов в процессе лекций в сторону перемещения акцента именно на самостоятельное получение знаний, и магистранты к этому готовы и специально стремятся. Применение такого ресурса как самообразование открывает для магистранта дополнительные преимущества, представленные на рисунке 1.

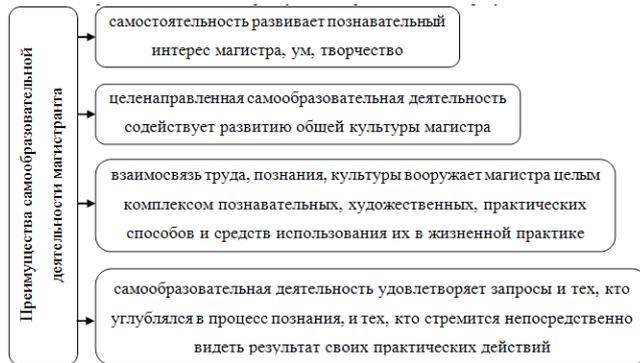


Рисунок 1 - Самообразовательная деятельность магистранта

Магистранты большой поток знаний получают именно на лекционных занятиях, что, следует отметить, особых усилий, активности и предприимчивости не требует, следовательно, некоторые лекционные занятия целесообразно предоставлять магистрантам для самостоятельного изучения и подготовки краткого обзора требуемой для определенной темы информации. Но, увеличение самостоятельной нагрузки магистранта, несомненно, должно находиться под постоянным контролем научно-руководителя и преподавателей магистратуры, т.е. при выделении дополнительного времени на проверку самостоятельной работы магистрантов и при условии наличия необходимого методического обеспечения.

Особо следует отметить, что, на наш взгляд, в магистратуре экономического направления, необходимо введение тестирования, т.е. качественной формы промежуточного контроля знаний магистранта, что позволит достаточно быстро и объективно провести оценку знаний и уровня подготовки магистранта, несмотря на некоторые недостатки самого тестирования (рис. 2).

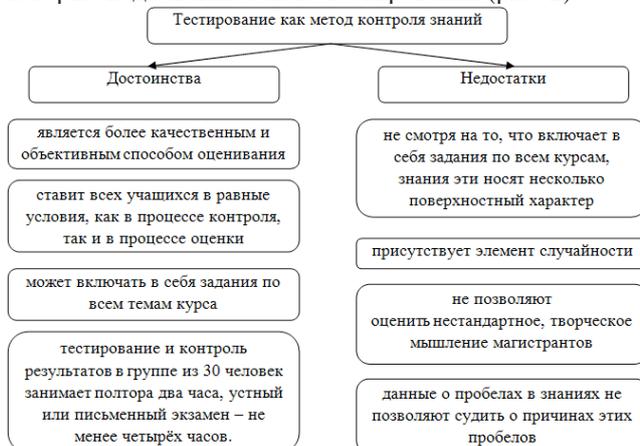


Рисунок 2 - Достоинства и недостатки тестирования магистрантов

Рассматривая такой недостаток тестирования как невозможность оценивания творческих, методологических знаний, можно отметить, что он является наиболее существенным, так как именно магистранты, обладающие таким творческим подходом к обучению, впоследствии поступают в аспирантуру.

Все вышеперечисленные проблемы подготовки магистров экономических направлений не являются законченным перечнем, но, несомненно, проработка их решений послужит обеспечением для более высокого качества подготовки, предоставляя возможность легче ориентироваться в образовательном пространстве, что в свою очередь приведет к повышению их востребованности на рынке труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ярыгина Н. Вопросы экономического анализа деятельности вуза // РИСК: Ресурсы, информация, снабжение, конкуренция. 2011. № 1. С. 633-638.
2. Власенко С.В., Корягина О.В. Развитие инновационной деятельности педагога в системе повышения квалификации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 16-18.
3. Путилова А.В. Компетентностный подход при проектировании образовательного процесса, как механизм повышения качества образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 53-56.
4. 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.
5. Ярыгина Н.А. Особенности информационно-обеспечения для эффективного управления вузом // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 221-227.
6. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в информационном обществе как актуальная социально-педагогическая проблема // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 15-17.
7. Тимирязова А.В., Крамин Т.В. Предпосылки и направления интеграции в российском образовании // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 1 (25). С. 144-150.
8. Белкина Ю.А. Педагогическая практика студентов в условиях модернизации образования (интегративные тенденции) // Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). С. 19-21.
9. Ахметжанова Г.В. Развитие педагогической функции будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе // Вестник психотерапии. 2010. Т. 39. № 34. С. 62-73.
10. Бахарев Н.П. Непрерывность и многоуровневость подготовки бакалавров и магистров в техническом вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 55-58.
11. Торчинская Н.Н. Терминосистема чужой речи: диалог, монолог, полилог // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 38-40.
12. Бекоева М.И., Сикоева М.Т. Особенности формирования практической готовности будущего учителя в условиях многоуровневого обучения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2012. № 1. С. 111-116.
13. Антонюк Н.А. Сущность понятия «диалогические умения будущих учителей начальной школы» // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 7-9.
14. Наумова О.Н. Качество как объект управления в образовательном учреждении // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия:

Экономика. 2010. № 11. С. 88-95.

15. Самиева О.Б., Сбитнева А.Н. Психолого-педагогические проблемы академической мобильности в современной системе образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 57-60.

16. Бусыгина Т.А., Бусыгина А.Л. Влияние эмоциональности педагога на оценку студентами его педагогического имиджа // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 44-45.

17. Ахметжанова Г.В. Методологические основы развития педагогического образования в новых социокультурных условиях // Наука - производству. 2005. № 5. С. 32-33.

18. Ярыгина Н.А. Современные требования к преподаванию экономических дисциплин // Вектор науки

Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 352-355.

19. Рябинова Е.Н., Рудина Т.В. Новый подход к организации самостоятельной работы студентов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 1 (19). С. 130-138.

20. Мальшевский О.В. Актуальные проблемы профессиональной подготовки инженеров-педагогов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 28-30.

21. Павлова И.Н., Евдокимов М.А. Повышение качества обучения путем совершенствования самостоятельной работы студентов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 145-150.

CONSTRUCTION ISSUES CONTENTS OF EDUCATION MASTERS

© 2014

N.A. Yarygina, candidate of economic Sciences, associate professor of the chair
"Accounting, analysis and audit"

O.V. Schneider, candidate of economic Sciences, professor of the chair
"Accounting, analysis and audit"

Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: This paper discusses the basic problems of personnel structure, the introduction of tests, self-study, carry out research and teaching work in the preparation of master economic trends.

Keywords: education, Master's, the Bologna process, testing, tests, research activities, practice, teaching, and economic disciplines.

УДК 378

К ПРОБЛЕМЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА С ПОЗИЦИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

© 2014

H.V. Шумакова, преподаватель социально-экономических дисциплин

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Многопрофильный колледж, комплекс «С», Магнитогорск (Россия)

Аннотация: Статья посвящена проблеме подготовки студентов колледжа в условиях компетентностного подхода. Показано, что компетентный специалист в отличие от квалифицированного обладает не только знаниями, умениями, навыками определенного уровня, но и способностью и готовностью реализовать их в работе. На основе компетентностного и интегративно-ресурсного подходов смоделирован образ современного выпускника технического университета и разработана модель будущего специалиста. Определена структура профессиональной компетентности, позволяющая конкретизировать существенные характеристики становления творческой личности будущего специалиста в контексте его предметно-профессиональной специализации.

Ключевые слова: компетентностный подход, интегративно-ресурсный подход, компетентность, компетенции, модель специалиста.

Введение. Современные социальные условия предъявляют особые требования к характеру профессиональной деятельности специалиста и профессионально-квалификационной структуре его труда в целом. Общеизвестным является тот факт, что при формировании учебно-профессиональной составляющей содержания подготовки специалистов, разработки структуры его личностно-профессионального становления в учреждениях профессионального образования необходимо учитывать особенности и характер предстоящей трудовой деятельности, сферу и объекты профессиональной деятельности, широту профиля, набор компетенций, которыми должен обладать выпускник высшего учебного заведения.

Высшие учебные заведения XXI века обязаны учитывать изменения особенностей бытия, труда и роли человека в условиях новой реальности. Выпускник университета должен не только вписаться в эту реальность, но и быть востребованным в своей профессиональной деятельности. А значит, и сама система российского профессионального образования должна изменяться в соответствии с требованиями времени, сохраняя при этом все ценное, что было накоплено за предшествующую его историю [1].

Изложение основного материала. Поскольку вузы в

нашей стране являются, по определению, учреждениями высшего профессионального образования, то их основная задача учить профессии, т.е. готовить выпускников именно для профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность относится к сложной продуктивной деятельности, овладение которой требует достаточно длительного процесса теоретической и практической подготовки. При этом недопустимо сводить процесс профессиональной подготовки к обучению в примитивном его понимании (как к «натаскиванию»). Этот протяженный во времени процесс овладения комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков связан с формированием у человека концептуальной модели профессиональной деятельности.

Отправной точкой для процесса профессионального становления личности будущего специалиста служат ФГОСы высшего профессионального образования, квалификационные характеристики, в которых отражены виды и основные задачи профессиональной деятельности выпускника. В данных документах основные цели обучения представлены как совокупность основных видов задач профессиональной деятельности специалиста. С.Д. Смирнов отмечает, что «прямая связь целей и содержания обучения достигается за счет синтетического описания целей и содержания обучения на языке задач,

которые должен решать студент» [2].

В последние годы учреждения ВПО планомерно переходят к реализации компетентностной модели подготовки специалистов. Отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый обладает не только знаниями, умения, навыками определенного уровня, но и способностью и готовностью реализовать их в работе. Компетентность предполагает наличие у человека внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, а также профессиональных ценностей и отношение к своей профессии как к ценности. Компетентный специалист должен быть способен выходить за рамки предмета своей профессии, а также должен обладать творческим потенциалом для саморазвития [3, 4].

Пытаясь описать с помощью компетентностного подхода результат подготовки специалиста с высшим профессиональным образованием, Ю. Г. Татур дает следующее определение: «компетентность - это интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области» [5].

Многие исследователи определение компетенции наиболее полно связывают с деятельностным результатом обучения, направленным на развитие способности соединять базовые элементы (знания, умения и навыки) в единое целое для достижения высокого уровня исполнения действия в зависимости от цели, контекста, ситуации, функции.

И. А. Зимняя, под компетентностью понимает интегрированную характеристику качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях). Компетентность, как и компетенция, включает в себя когнитивный (познавательный), мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой компоненты. Компетентность - это ситуативная категория, поскольку выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных ситуациях [6].

Компетентностный подход охватывает наряду с конкретными знаниями и навыками такие категории, как способность, готовность к познанию, социальные навыки и др. [7]. Учитывая то, что процесс профессионального становления личности будущего специалиста происходит в комплексной динамичной системе, в образовательном пространстве колледжа, в контексте современной теории самоорганизации и интегративно-ресурсного подхода, компетенции можно понимать как персональный ресурс студента.

Н.Ф. Талызина отмечает, что модель деятельности специалиста должна определять систему задач, которые встают перед специалистом после окончания обучения [8]. Определяя модель специалиста как описание целей образования, сводящихся к системе осваиваемых в процессе образования способов, средств и ресурсов адаптации к профессиональной среде В.И. Байденко, И.А. Зимняя, В.П. Колесов, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков подчеркивают, что при разработке модели специалиста необходимо включать следующие элементы: общие квалификационные требования к специалисту, описание профессиональной среды, общее назначение специалиста и основные виды его деятельности, структуру и содержание деятельности специалиста, личностные качества и качества специалиста (А.А. Калмыков). Отмечается, что конкретная модель по конкретной специальности будет отличаться целями, функциями, компетенциями, качествами, знаниями, решающими правилами и критериями достижения цели, а также информационным обеспечением.

Компетентностная модель выпускника понимается нами как результативно-целевая основа процесса становления личности будущего специалиста, выраженная

системным качеством - компетентностью, обеспечивающей его готовность и способность к успешной (продуктивной) деятельности в профессиональной сфере.

Состав и содержание компетенций в структуре модели определены нами в соответствии с предложениями разработчиков компетентностного подхода; квалификационными требованиями к выпускникам вузов, отраженными в федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения; а также на основе описания особенностей и специфики профессиональной деятельности.

При создании компетентностной модели выпускника мы учитывали, что толкование стандарта (модели) с гуманитарных позиций предполагает, что это не просто перечень знаний, умений, навыков, которые обязательно должен приобрести обучающийся к определенному моменту времени, а некий ориентир для самооценки его возможностей, «описание интегрального личностного образования, заданного через системообразующие, стержневые качества» (И.А. Колесникова) [9].

В качестве основных нами были выделены универсальные и профессиональные компетенции. Универсальные компетенции являются базовой основой личностно-профессионального становления специалиста любой области деятельности, т. к. обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме. Важной особенностью универсальных компетентностей является то, что они дают возможность выпускникам профессиональных учреждений в случае необходимости быть востребованными на рынке труда, успешно реализовать себя в других профессиях (в сферах деятельности, не связанных с полученной в вузе квалификацией). При характеристике универсальных компетенций важным является учет основных индивидуальных ресурсов личности: интеллектуальных, познавательных, морально-нравственных, творческих, коммуникативных и т. д. Отсюда следует, что универсальные компетенции представляют собой систему знаний, умений, качеств личности, обуславливающих процесс становления творческой личности будущего специалиста.

Социально-личностные компетенции являются как результатом изучения гуманитарных, социальных и экономических дисциплин, так и воздействием на обучающегося социально-воспитательной деятельности учебного заведения и итогом внутренней работы самой личности в процессе профессионального становления личности будущего специалиста. Пройдя через субъективность, социально-личностные компетенции перерабатываются и осваиваются в конкретной учебно-педагогической ситуации, проявляются через ценностно-мотивационный компонент будущего специалиста, включают систему мотивов, которые выражают осознанное побуждение к деятельности (С. Л. Рубинштейн) [10], в том числе и учебной.

Данные компетенции характеризуют способности студента выстраивать и реализовывать перспективные линии интеллектуального, культурного, нравственного, физического саморазвития, осуществлять эмоциональную саморегуляцию, самоподдержку, что позволяет усваивать получаемые в ходе обучения знания и формировать первичные умения. Социально значимые качества личности будущего специалиста не являются постоянными категориями, они подвижны во времени и направления их трансформирования диктуются объективными социальными условиями и факторами, происходящими в социально-экономической и культурной среде.

Общекультурные компетенции включают совокупность знаний, навыков, элементов культурного опыта, позволяют студенту свободно владеть инструментарием изучаемых наук» различных видов технологий, других сфер человеческой деятельности, получивших отражение в учебных предметах и образовательных областях. Данные компетенции предполагают свободное владение понятиями, законами, принципами, методами, теориями

текстовых, художественных и иных произведений, считающихся фундаментальными достижениями человечества, что позволяет студенту ориентироваться в социальном и культурном окружении, оперировать его элементами. Общекультурные компетенции характеризуют способность и готовность понимать роль науки, многообразие культур и цивилизаций в их взаимодействии

Общепрофессиональные компетенции, инвариантные к направлению подготовки, обеспечивают подготовленность выпускника к решению той совокупности профессиональных задач, которые должен уметь решать выпускник колледжа.

Данная группа компетенций имеет системный и междисциплинарный характер, обусловленный общим профилем направлений подготовки студентов, формируется в процессе освоения профессиональных дисциплин.

Ряд общепрофессиональных компетенций включает способность к реализации образовательной программы; способность к овладению знаниями по гуманитарным, искусствоведческим (теоретическим) учебным дисциплинам и их разделам в контексте исторических, философских, культурных и социальных явлений; способность понимать принципы, закономерности, основные тенденции развития профессиональной деятельности и т. д.

Профильно-специализированные компетенции связаны со способностью студента привлекать для решения профессиональных задач знания, умения, навыки, формируемые в рамках конкретной предметной области. Данные компетенции формируются в процессе освоения специальных дисциплин и дисциплин специализации и включают совокупность знаний, умений и навыков основных современных теоретических и методологических подходов по выбранному профилю. Овладение профильно-специализированными компетенциями позволяет выстроить индивидуальную программу или так называемую индивидуальную траекторию профессионального становления личности будущего специалиста.

Для определения сформированности различных компетенций по всем дисциплинам общего и профессионального циклов преподавателями разрабатываются контрольно-измерительные материалы в виде набора тестовых заданий [11].

Представленную компетентностную модель следует рассматривать и в качестве средства достижения интегрированного результата профессионального становления личности будущего специалиста, обеспечивающего сформированность универсальных компетенций как единства общенаучных знаний, умений, инструментальных способностей решения насущных задач, личностной адаптации выпускника к жизни в обществе; овладение на достаточно высоком уровне общепрофессиональными и профессионально-специализированными компетенциями; готовность к инновационной деятельности в профессиональной сфере.

TO THE PROBLEM OF QUALITY OF TRAINING OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITY FROM POSITIONS OF COMPETENCE-BASED APPROACH

© 2014

N.V. Shumakova, teacher socio-economic disciplines
*Magnitogorsk State Technical University G.I. Nosov, versatile college, complex "C",
Magnitogorsk (Russia)*

Annotation: Article is devoted to a problem of training of students of college in the conditions of competence-based approach. It is shown that the competent expert unlike the qualified possesses not only knowledge, abilities, skills of a certain level, but also ability and readiness to realize them in work. On the basis of competence-based and integrative and resource approaches the image of the modern graduate of technical university is simulated and the model of future expert is developed. The structure of professional competence allowing to concretize intrinsic characteristics of formation of the creative person of future expert in the context of his subject and professional specialization is defined.

Keywords: competence-based approach, integrative and resource approach, competence, competences, expert's model.

Таким образом, на основе компетентностного и интегративно-ресурсного подходов мы смоделировали образ современного выпускника, определили структуру профессиональной компетентности, что позволяет уточнить и конкретизировать сущностные характеристики становления творческой личности будущего специалиста, в контексте его предметно-профессиональной специализации. Разработанная компетентностная модель дает возможность успешно развивать компетентность студентов в процессе профессионального становления личности, что, в свою очередь, оказывает существенное влияние на повышение качества профессиональной подготовки выпускников технического университета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чупрова Л.В. К проблеме совершенствования системы подготовки специалистов в высшей школе // Л.В. Чупрова // Педагогика и современность, 2012. № 1. С 63-67
2. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности /С.Д. Смирнов – М.: Аспект Пресс, 1995. – С. 123.
3. Чупрова Л.В., Ершова О.В., Родионова Н.И. Творческое развитие студентов в условиях рейтинговой системы оценки качества образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. Т. 14 – № 4-5. – С. 1476-1478.
4. Чупрова Л.В., Ершова О.В. Рейтинговая система оценки качества образования как фактор развития творческой активности студентов // Интернет – журнал «Науковедение». 2013. № 4 (17). С.73.
5. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высш. образование сегодня. - 2004. - №3.
6. Зимняя И. А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) // Проблемы качества образования: Материалы XIV Всероссийского совещания. Кн. 2. - М., 2004.
7. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А.Деркач, Н.В. Кузьмина. – М.: Пау, 1993. – С. 85- 88.
8. Талызина Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н.Ф.Талызина. – М.: Знание, 1986. – С. 22.
9. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова – СПб: СПбГУПМ, 1999. – С. 78.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – СПб: Питер Ком, 1999. – С. 124.
11. 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. URL: www.science-education.ru/117-13669 (дата обращения: 10.07.2014).

**ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗДОРОВЬЯ
СТУДЕНТОВ: ОПЫТ НИЖЕГОРОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ИНЖЕНЕРНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА**

© 2014

О.Н. Шумилова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»

А.Б. Евтин, доцент кафедры «Физическая культура»

А.Н. Гусев, доцент кафедры «Физическая культура»

Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, Княгинино (Россия)

Аннотация: В статье поднимается вопрос об актуальности проблемы повышения качества здоровья студенческой молодежи. Рассматриваются пути и опыт комплексного решения данной проблемы на примере конкретного вуза.

Ключевые слова: здоровье, студент, физкультурно-оздоровительный комплекс, группа здоровья

Указом президента РФ Владимира Путина с 1 сентября 2014 года вводится в действие физкультурный комплекс ГТО, с 2015 года результаты ГТО года будут учитываться при поступлении в вузы.

Физкультурный комплекс ГТО — программа физподготовки в общеобразовательных, профессиональных и спортивных организациях, которая действовала в СССР. Существовал с 1931 по 1991 годы, охватывал население в возрасте от десяти до 60 лет. Сдача нормативов подтверждалась особыми значками. Чтобы получить значок, нужно было выполнить заданный набор требований, например, пробежать на скорость стометровку, отжаться определённое количество раз, прыгнуть с вышки в воду, метнуть гранату.

Возрождение норм ГТО обусловлено проблемой нравственного и физического здоровья молодого поколения, формирование здорового образа жизни без преувеличения можно назвать проблемой номер один [4]. На это указывает большое количество исследований по теме сохранения здоровья студентов образовательных учреждений (Волкинд Н.Я., Геворкян Э.С., Першилкин, Усова Е.В., Щербатых Ю.В.).

Период обучения в подростковом и юношеском возрасте совпадает с активным формированием духовных и физических качеств личности, с подготовкой к выполнению социальных функций в условиях современного общества. Возрастающая учебная нагрузка влечет за собой снижение двигательной активности студентов, и как результат большой процент студентов с неудовлетворительным состоянием здоровья, избыточной массой, предрасположенностью к частым заболеваниям, нарушением осанки и опорно-двигательного аппарата, дефектами зрения и нервно-психическими отклонениями. По данным Минздрава России лишь 14% детей практически здоровы, 50% имеют функциональные отклонения. 35-40% - хронические заболевания [4].

Воспитание здорового поколения одна из важнейших задач современного образования, в конечном счете, все стороны человеческой жизни определяются уровнем здоровья.

Существуют различные подходы к определению понятия «здоровье», которые можно классифицировать следующим образом:

- здоровье – это отсутствие болезней;
- «здоровье» и «норма» понятия тождественные;
- здоровье как единство «морфологических, психо-эмоциональных и социально-экономических констант» [3].

Физическое воспитание является основной частью всего учебно-воспитательного процесса в ВУЗе. Оно направлено на укрепление здоровья студентов, повышение их работоспособности и необходимо для того, чтобы готовить специалистов, которые по своим морально-волевым и физическим качествам соответствовали бы требованиям социального заказа государства.

В Нижегородском государственном инженерно-экономическом институте общее руководство физическим воспитанием и спортивно-массовой работой студентов, а также организация наблюдений за состоянием их здоровья возложены на руководство инсти-

тута. Непосредственная ответственность за постановку и проведение учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию студентов в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом ВПО возложена на кафедру физического воспитания НГИЭИ. Медицинское обследование и наблюдение за состоянием здоровья студентов в течение учебного года осуществляется здравпунктом вуза.

Процесс физического воспитания студентов осуществляется на протяжении всего периода обучения студентов, представлен в многообразных формах, которые взаимосвязаны и дополняют друг друга.

На учебные занятия по физическому воспитанию, как основную форму организации педагогического процесса отводится значительная часть учебной нагрузки по всем направлениям подготовки, их проведение обеспечивается преподавателями кафедры физического воспитания. Так же не менее важны и самостоятельные занятия, которые способствуют лучшему усвоению учебного материала, позволяют увеличить общее время занятий физическими упражнениями, ускоряют процесс физического совершенствования, являются одним из путей внедрения физической культуры и спорта в быт и отдых студентов. В совокупности с учебными занятиями правильно организованные самостоятельные занятия обеспечивают оптимальную непрерывность и эффективность физического воспитания. Наиболее значительная часть материально-технической базы института – спортивные сооружения. В институте функционирует 4 спортивных зала, где проводятся занятия и соревнования по различным видам спорта (гимнастика, баскетбол, волейбол, настольный теннис, легкая атлетика), два тренажерных зала; бильярдный зал; футбольные, мини-футбольные, стрит-больные площадки; хоккейный стадион; бадминтонные площадки; легкоатлетические стадионы. Так же имеется три лыжных базы, ежегодно обновляется велосипедный парк.

Тем не менее, проблема ухудшения здоровья студентов является актуальной и для нашего учебного заведения. С каждым годом растет заболеваемость, снижается уровень физической подготовленности, увеличивается численность студентов полностью освобожденных от практических занятий по состоянию здоровья. Проведенный мониторинг численности первокурсников НГИЭИ, освобожденных от занятий физической культуры является красноречивым подтверждением общей тенденции (таблица 1).

Таким образом, в ходе исследования выявлено противоречие между возрастающим интересом государства к физическому здоровью населения и возрастающим количеством молодежи с отклонениями в состоянии здоровья.

На региональном уровне проблему повышения качества здоровья населения призвана решить областная целевая программа «Развитие социальной и инженерной инфраструктуры как основы повышения качества жизни населения Нижегородской области». В рамках данной программы построены и введены в эксплуатацию физкультурно-оздоровительные комплексы практически на

всей территории Нижегородской области. В 2013 году в г. Княгинино, где расположен Нижегородский государственный инженерно-экономический институт начал свою работу ФОК «Молодежный».

Таблица 1 Мониторинг численности студентов, освобожденных от занятий физической культуры

Год	Кол-во студентов, всего	Допущено к занятиям, кол-во чел.	Освобождено от занятий, кол-во чел.	% освобожденных от общего кол-ва чел.
2003	85	83	2	2,4
2004	91	87	4	4,3
2005	95	93	2	2,1
2006	87	81	6	6,9
2007	80	68	12	15,0
2008	84	70	14	16,6
2009	85	70	15	17,6
2010	105	85	20	19,0
2011	106	79	27	25,5
2012	100	75	25	25,0
2013	94	66	28	29,8
2014	104	72	32	30,7

Также нами проведено исследование по наличию заболеваний, имеющих у первокурсников НГИЭИ (табл.2).

Таблица 2. Наличие заболеваний у студентов 1-го курса НГИЭИ.

№ п/п	Заболевание	Количество студентов, страдающих данным заболеванием
	Плоскостопие	17%
	Сколиоз, остеохондроз	27%
	Порок сердца	6%
	Бронхиальная астма	7,8%
	Вегето-сосудистая дистония	32%
	Травмы	7,2%
	Инвалидность	3%

Физкультурно-оздоровительный комплекс входит в разряд оздоровительных, досугово-развлекательных центров. Главная цель – объединение разнообразных видов спорта (таких как хоккей, фигурное катание, волейбол, теннис, гандбол, баскетбол, футбол, плавание и т.д.) с рядом досугово-развлекательных видов отдыха (кинотеатр, кафе и т.д.).

В состав ФОКа входит здание комплекса и футбольное поле с искусственным покрытием. ФОК состоит из 3-х блоков:

- 1-й блок: универсальный спортивный зал;
- 2-й блок: бассейн, тренажёрные залы, кинозал;

3-й блок: крытая ледовая арена, предназначенная для хоккея и фигурного катания.

Открытие физкультурно-оздоровительного комплекса в небольшом районном центре, где большинство населения – молодые люди в возрасте до 22 лет, безусловно, является большим шагом на пути оздоровления населения. Теперь занятия по физическому воспитанию проводятся на его площадках. Это позволяет студентам выбрать собственную программу занятий в зависимости от физических возможностей.

Еще один путь решения обозначенной проблемы – создание для студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья специальной медицинской группы

(СМГ), в которой во время занятий физической культурой учащиеся занимаются по определенной программе с учетом особенностей состояния здоровья [1]. Занятия в этих группах способствуют укреплению здоровья, вовлечению ослабленных в физическом отношении учащихся в активные занятия физической культурой, пропаганда здорового образа жизни. Ведущий принцип в работе с учащимися СМГ - дифференцированный подход, дозирование нагрузкой с учетом индивидуальных особенностей [2].

Основные задачи физического воспитания студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе:

- укрепление здоровья, содействие правильному физическому развитию и закаливанию организма.
- улучшение показателей физического развития.
- освоение жизненно важных двигательных умений и навыков.
- постепенная адаптация организма к воздействию физических нагрузок.
- закаливание и повышение сопротивляемости защитных сил организма.
- воспитание волевых качеств, а также воспитание интереса и привычки к самостоятельным занятиям физической культурой [3, С.448].

Проведение массовых спортивных мероприятий в НГИЭИ – еще одно из направлений реализации политики государства в сфере сохранения здоровья населения. Их задачами является: приобщение всех студентов, независимо от их физических способностей и физического развития, к ценностям физической и спортивной культуры; удовлетворение разнообразных интересов и потребностей студентов, (в физическом, интеллектуальном, нравственном, эстетическом совершенствовании, росте спортивного мастерства, отдыхе и развлечении, общении и т.д.); повышение привлекательности физкультурно-спортивной активности. Они организуются в свободное от учебных занятий время, в выходные и праздничные дни, при методическом руководстве кафедры физического воспитания. Для таких организации таких мероприятий в НГИЭИ создана спортивная база, которая включает в себя спортивные сооружения, инвентарь и другое спортивное имущество.

Таким образом, можно сделать вывод: повышение качества здоровья населения является актуальной проблемой современной России и решать ее необходимо комплексно, на всех уровнях – федеральном, региональном и на уровне отдельно взятого учебного заведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Горелов А.А., Румба О.Г., Кондаков В.А. Анализ показателей здоровья студентов специальной медицинской группы. //Научные проблемы гуманитарных исследований. 2008, Вып.6, С.28-33
- Дубровский В.М. Лечебная физическая культура: учебник для вузов. М: Владос, 1998 – 608с
- Ильинич В.И. Физическая культура студента. М.: Гардарики, 2003, 448с
- Лисицин Ю.П. Слово о здоровье. М: Советская Россия, 1986. – 192 с.

SOLUTIONS OF THE PROBLEM OF IMPROVING OF THE QUALITY OF STUDENTS HEALTH: THE EXPERIENCE OF NIZHNY NOVGOROD STATE ENGINEERING AND ECONOMIC INSTITUTE

© 2014

O. N. Shumilova, candidate of pedagogical sciences, docent of the chair «Humanities»

A. B. Evtin, docent of the chair «Physical culture»

A.N. Gusev, lecturer of the chair «Physical culture»

Nizhny Novgorod State Engineering and Economic Institute, Knyaginino (Russia)

Annotation: The article raises the question of the relevance of the problem of improving the quality of students' health. It also discusses ways and experience of taking a complex solution of this problem on the example of a specific higher educational institution.

Keywords: health, student, fitness center, health group

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

© 2014

И.А. Юрловская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики
Ф.К. Тубеева, старший преподаватель кафедры дефектологического образования
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация: В статье раскрываются психологические условия повышения профессиональной компетентности учителя-логопеда, дается психологическая интерпретация понятия профессиональная компетентность, описываются условия повышения профессиональной компетентности логопеда в условиях института повышения квалификации.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, коррекционное обучение, профессиональная деформация, профессиональное самосознание.

В настоящее время, когда меняются цели и задачи специальной психологии и педагогики, основной проблемой специалистов, наряду с обеспечением социально-биологической сохранности ребенка с трудностями в речевом и психическом развитии, становятся его интеграция и адаптация в социуме. В этих условиях роль учителя-логопеда весьма велика. Это обусловлено тем, что заметно увеличилось количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее многочисленна группа детей с нарушениями речи различной формы, структуры дефекта и степени выраженности, которые, в свою очередь, препятствуют формированию полноценных навыков чтения и письма, блокируют успешность освоения школьной программы. Речевые недостатки являются предпосылкой нарушения умения полноценно общаться со сверстниками и взрослыми, затрудняют социальное и личностное развитие детей, способствуют развитию у них чувства неуверенности в себе, повышенной тревожности, внутреннего дискомфорта [7].

Все вышесказанное позволяет утверждать, что психолого-медико-педагогическое сопровождение ребенка специалистом-дефектологом становится обязательной составляющей процесса обучения и воспитания. Учитель-логопед должен обладать знаниями, умениями и навыками, позволяющими эффективно взаимодействовать с другими участниками коррекционно-развивающего процесса, поэтому повышение его профессиональной компетентности необходимо.

Специфика и сложность логопедической работы обусловлены оказанием коррекционной помощи людям самых разных возрастов, многообразием нарушений речи и причин их возникновения, ролью и значением полноценной коммуникативной функции речи человека для его общего развития и обучения, формирования характера и участия в трудовой и общественной жизни. Педагогическая практика показывает, что современный учитель-логопед должен быстро ориентироваться в нестандартных ситуациях, быть профессионально и психологически готовым к постоянному обновлению средств коррекционно-педагогической работы, форм и методов организации собственной деятельности, которая основывается на строгом соблюдении принципов деонтологии (системы взаимодействия с лицом, имеющим речевое расстройство, с его родственниками и т.д.).

Проблема повышения профессиональной компетентности педагога наиболее эффективно решается в условиях институтов повышения квалификации (ИПК), так как непрерывное образование опирается на базовую подготовку учителя, которая является основой для дальнейшего формирования профессиональной компетентности, а цели повышения квалификации определяются социальными потребностями и личными запросами. К сожалению, в настоящее время не проводятся исследования, раскрывающие особенности повышения профессиональной компетентности учителей-логопедов в системе ИПК.

На наш взгляд, эффективность этого процесса в системе повышения квалификации обеспечивается соблю-

дением следующих условий:

- соответствием личности педагога требованиям профессии учитель-логопед;

- оптимизацией процесса коррекционно-педагогической деятельности, определяющего успешность развития профессиональной компетентности учителя-логопеда;

- использованием специальной программы психолого-педагогического сопровождения учителей-логопедов в условиях ИПК, позволяющей значительно повысить уровень профессиональной компетентности специалистов путем изменения и совершенствования ее психологической структуры [1].

Изучение моделей профессионального развития человека, а именно профессионально-генетических, психологических и онтогенетических, позволило выделить следующие этапы, которые фиксируют:

- «вхождение» человека в профессиональный труд (этап адаптации);

- достижение приемлемого для устойчивой эффективности деятельности уровня когнитивного или личностного развития (в разных концепциях этап становления, стабилизации, идентификации с профессией, профессиональной зрелости);

- высшие достижения в профессии (этап мастерства, преобразования, творческого вклада в профессию) [1, 3, 4, 5].

В некоторых моделях добавляется этап «профессиональной деформации» - стадия регресса, которая выступает как отдельный объект исследования.

Высшие уровни профессионализма всех моделей характеризуются:

- личностной значимостью для работника его труда, что предполагает ранжирование человеком остальных ценностей его жизни;

- «открытостью» его миру, в первую очередь ценностям, опыту своей профессии, т.е. готовностью к самообразованию, повышению квалификации, решению новых профессиональных задач;

- творческим отношением к своему труду, установкой на совершенствование средств собственной профессиональной деятельности.

Изучение литературных данных показало, что при анализе профессиональной компетентности учителя-логопеда необходимо опираться на психологическую модель профессионального развития, уделяя главное внимание оценке психологических характеристик логопеда в процессе развития профессиональной компетентности и осуществления коррекционно-педагогической деятельности в образовательном учреждении [2, 3, 5]. Профессионалом можно считать такого учителя-логопеда, который владеет нормами профессиональной коррекционно-педагогической деятельности, изменяет и развивает свою личность средствами профессии [5, 8].

Профессиональная компетентность учителя-логопеда – это интегральная характеристика профессионализма, включающая развитые личностно-деятельностные структуры [2, 8]. Необходимо также следовать четкому

плану работы с родителями, который включает: знакомство родителей с основными направлениями, методами и формами коррекционного воздействия, с механизмами становления полноценной письменной речи; демонстрация связи между развитием устной и письменной речи школьников; знакомство родителей с результатами диагностического обследования учащихся, требованиями, предъявляемыми к учащимся, посещающим логопедические занятия; выявление и доведение до родителей путей преодоления речевого дефекта; консультация родителей в режиме онлайн при помощи форума обратной связи на сайте логопедического кабинета; ответы на вопросы, которые оставляют родители; демонстрация презентаций, в которых освещаются методики профилактики нарушений речи и т.д.

Профессиональную компетентность учителя-логопеда можно представить как совокупность трех компонентов: мотивационного, операционального и рефлексивного. В соответствии с низким, средним и высоким уровнем сформированности указанных компонентов можно определить стадии профессионального развития педагога: адаптивно-репродуктивную, научно-методическую и профессионально-творческую.

Педагогическая направленность, включаемая в мотивационный блок является центральным базовым образованием структуры профессиональной компетентности учителя-логопеда и классифицируется как направленность на ребенка, родителей и администрацию учреждения.

Повышение профессиональной компетентности учителя-логопеда невозможно без учета его педагогических потребностей: функциональных, когнитивных, эмоциональных и эстетических.

Продуктивность педагогической деятельности учителя-логопеда во многом зависит от содержания профессиональной мотивации [5]. Высокомотивированные учителя-логопеды лучше видят взаимосвязь между усилием и результатом, что во многом влияет на восприятие (эмоциональную оценку) собственной коррекционно-педагогической деятельности. Положительные изменения в содержании мотивационного компонента обуславливают повышение уровня удовлетворенности избранной профессией и профессиональное самоопределение учителя-логопеда [7].

Мотивационный компонент профессиональной компетентности во многом определяет и сам процесс коррекционно-педагогической деятельности, что обуславливает необходимость совершенствования операционального компонента профессиональной компетентности учителя-логопеда.

Сложность коррекционно-педагогической деятельности учителя-логопеда состоит в том, что он имеет дело с относительно бесконечным числом признаков речевых и психофизических расстройств, каждый из которых может оказаться существенным. Отсюда вытекает необходимость развития умения поставить педагогическую цель, увидеть, сформулировать и решить педагогическую задачу.

Эффективность достижения результатов коррекционно-педагогической деятельности обеспечивается наличием развитых способностей учителя-логопеда, поэтому основной становится способность педагога к саморазвитию, самообогащению, самосовершенствованию.

Надо выделить еще один важнейший компонент операционального блока - индивидуальный стиль деятельности, который обеспечивает наибольший результат коррекционно-педагогической работы при минимальных затратах времени и сил. Фундаментальной особенностью учителя-логопеда является также его профессиональное мышление [5, 8].

Эффективность рефлексивного блока невозможна без одной из важнейших его составляющих – профессионального самосознания учителя-логопеда. В резуль-

тате активного включения его в общественную жизнь и практическую деятельность формируется развернутая система социально-нравственных самооценок, завершается развитие самосознания и в основном складывается «Я-образ» [6].

Педагогическая деятельность строится на разработанной учителем индивидуализированной рефлексивной модели, психологической базой которой является «Я-концепция». Степень адекватности «Я-образа» выясняется при изучении важнейших его аспектов – самооценки личности, своих возможностей, качеств и места среди других людей, профессиональных качеств.

Процесс повышения профессиональной компетентности логопеда детерминируется конструктивным преодолением трудностей, постоянно и неизбежно возникающих в логопедической практике, что обеспечивает переход на более высокий уровень профессионального самосознания. Именно познание себя, своей личности, профессионально значимых качеств (мотивационный, операциональный и рефлексивный компоненты) позволит специалистам эффективнее планировать собственную профессиональную деятельность. Недостаточное знание этих качеств, отсутствие тонкой дифференциации собственных эмоциональных состояний затрудняет профессиональный и личностный рост.

Таким образом, мы считаем, что структура профессиональной компетентности учителя-логопеда приобретает гармоничность на основе соразмерного и пропорционального развития всех ее составляющих. Для этого необходимо определить соответствующие условия, т.е. соответствие личности педагога требованиям профессии, оптимизацию процесса коррекционно-педагогической деятельности, изменение и совершенствование психологических компонентов его личностно-профессиональной компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. 1980. – № 2. – С. 52-60.
2. Бессмертная Н.А. Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности будущих логопедов сельских образовательных учреждений: Дис. канд. пед. наук. – Якутск, 2001. – 165 с.
3. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. – 2000. № 3. – С. 57-66.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Р.-на-Д.: Феникс, 1996. – 509 с.
5. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. 1990. - № 8. – С. 82-88.
6. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998. – 201 с.
7. Петелина Н.Г. Воспитание профессиональной самостоятельности учителя-логопеда / Передовые технологии образования и науки: Сб. науч. тр. // Под ред. В.А. Иванова – Курск: Изд-во КГУ, 2004 – 100 с.
8. Султанова Р.М. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя логопеда в учебно-педагогической, производственной практике повышенного уровня: Дис. канд. пед. наук. Ижевск, 2005. – 223 с.

ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL INCREASE OF PROFESSIONAL COMPETENCE
 SPEECH THERAPISTS

© 2014

I.A. Yurlovsky, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of general and social pedagogy

F.K. Tubeeva, senior lecturer in education defectological
 North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: This article describes the psychological conditions of improvement of professional competence of the teacher, speech therapist, gives a psychological interpretation of the concept of professional competence, describes the conditions of improvement of professional competence of speech therapy in a training institute.

Keywords: professional competence, corrective training, professional deformation, professional identity.

УДК 378.02:372.8

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
 К ПРИМЕНЕНИЮ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ
 С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

© 2014

Т.А. Юрьева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая математика и информатика»
Н.А. Чалкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая математика и информатика»
Н.Н. Двоерядкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая математика и информатика»
 Амурский государственный университет, Благовещенск (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются методические аспекты применения интерактивных форм обучения в подготовке студентов. Основное внимание уделяется возможности использования метода анализа конкретных ситуаций. Дана общая характеристика метода, приведены подробные примеры из реального учебного процесса подготовки бакалавров психолого-педагогического образования к применению количественных методов исследования.

Ключевые слова: количественные методы; подготовка бакалавров; интерактивная форма обучения; анализ конкретных ситуаций.

Требования к условиям реализации основных образовательных программ подготовки бакалавров психолого-педагогического образования, изложенные в ФГОС ВПО, определяют необходимость использования в учебном процессе интерактивных методов обучения.

Вместе с тем следует отметить ограниченность использования интерактивных форм в преподавании математических дисциплин, обеспечивающих формирование готовности будущих педагогов-психологов к применению количественных методов исследования. Последнее обуславливается, на наш взгляд, двумя обстоятельствами:

- количественные методы как предмет изучения предполагают дедуктивный подход к изучению явлений, в то время как интерактивные формы предполагают использование индуктивного подхода (от личного опыта к новому знанию);

- интерактивные формы воспринимаются преподавателями математических дисциплин в качестве дополнительного «довеска» в обучении навязываемого извне. В лучшем случае преподаватель ограничивается реализацией принципа наглядности.

В попытке преодоления указанных обстоятельств рассмотрим опыт применения метода анализа конкретных ситуаций в преподавании методов математической статистики бакалаврам психолого-педагогического образования как вариант интерактивной формы обучения.

Конкретная ситуация (или кейс) – это письменно представленное описание определенных условий из жизни организации, группы людей или отдельных индивидов, ориентирующее слушателей на формулирование проблемы и поиск вариантов ее решения [1]. Под методом кейсов понимается изучение дисциплины путем рассмотрения большого количества ситуаций или задач в определенных комбинациях. Его суть также состоит в том, что учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы.

В рамках подготовки студентов к использованию количественных методов исследования на практических

занятиях нами применялись:

1. Иллюстративные учебные ситуации, цель которых – на определенном практическом примере обучить студентов алгоритму принятия правильного решения. Например, была предложена игровая ситуация: студенты, работая тройками, принимают на себя роли «отца», «матери», «подростка». Участникам предлагается поочередно проранжировать ценности: счастливая семейная жизнь; здоровье; материально обеспеченная жизнь; интересная работа; любовь; наличие хороших и верных друзей; карьера; удовольствия; общественное признание; познание нового; активная деятельная жизнь; возможность творчества. Далее с помощью коэффициента корреляции требуется оценить: насколько совпадают оценки «родителей» и «подростка». Для решения поставленной задачи, прежде всего, необходимо подобрать адекватную меру связи. Принятие решения о выборе соответствующего коэффициента линейной корреляции осуществляется в зависимости от типа измерительной шкалы для переменных (таблица 1).

Таблица 1 – Виды коэффициентов корреляции

Тип шкалы	Переменная	Мера связи
Переменная x	Переменная y	
Интервальная или отношений	Интервальная или отношений	Коэффициент Пирсона r_{xy}
Ранговая, интервальная или отношений	Ранговая, интервальная или отношений	Коэффициент Спирмена s_{xy}
Ранговая	Ранговая	Коэффициент r Кендалла
Дихотомическая	Дихотомическая	Коэффициент ассоциации ϕ
Дихотомическая	Ранговая	Рангово-бисериальный R_{rs}
Дихотомическая	Интервальная или отношений	Бисериальный R_{bs}

Анализ ситуации приводит студентов к необходимости выявить тип шкалы, используемой для измерения переменной «Ценности». Далее с опорой на предложенную таблицу 1 подбирается целесообразный коэффициент корреляции, осуществляются вычислительные процедуры, и дается интерпретация результатов.

2. Учебные ситуации с четко сформулированной проблемой. Например, была предложена ситуация: Необходимость использования различных методик преподавания математики на экономическом и энергетическом факультетах оценивалась с помощью тестирования. При этом были сформированы две выборки из студентов экономического и энергетического факультетов. Результаты тестирования после применения разработанных методик обучения приведены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2 – Экономический факультет

	Методика 1	Методика 2
Справились	8	15
Не справились	11	11

Таблица 3 – Энергетический факультет

	Методика 1	Методика 2
Справились	10	20
Не справились	9	5

Диагностируя ситуацию, студенты осуществляют выбор статистического критерия и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме. В приведенной ситуации для проверки гипотезы о статистической неразличимости двух таблиц сопряженности 2x2 используется критерий Ле Роа:

$$R = (a_1 + b_1 + c_1 + d_1 + a_2 + b_2 + c_2 + d_2) \cdot \left(\frac{1}{a_2 + b_2 + c_2 + d_2} \left(\frac{a_2^2}{a_1 + a_2} + \frac{b_2^2}{b_1 + b_2} + \frac{c_2^2}{c_1 + c_2} + \frac{d_2^2}{d_1 + d_2} \right) + \frac{1}{a_1 + b_1 + c_1 + d_1} \left(\frac{a_1^2}{a_1 + a_2} + \frac{b_1^2}{b_1 + b_2} + \frac{c_1^2}{c_1 + c_2} + \frac{d_1^2}{d_1 + d_2} \right) - 1 \right)$$

Индекс 1 показывает принадлежность первой таблицы сопряженности, 2 – второй. Гипотеза о статистической неразличимости таблиц отклоняется с достоверностью α , если $R > \chi_{\alpha}^2(3)$, ($\chi_{\alpha}^2(3)$ – α -квантиль распределения хи-квадрат с $f=3$ степенями свободы).

Необходимо обратить внимание на то, что R-критерий применим, если все числа в таблицах превышают 3. Полученное значение критерия $R = 3,376$. Так как $\chi_{0,9}^2(3) = 7,815$, то

студентов экономического и энергетического факультета можно рассматривать как выборки одной совокупности. Таким образом, разработанные методики не дают разных результатов в тестировании на разных факультетах.

3. Учебные ситуации без формулирования проблемы. В таких ситуациях описываются более сложные, чем в предыдущем варианте условия, проблема четко не выявлена, а представлена в статистических данных. Например, была предложена ситуация [3]: На базе МОУ СОШ с. Кундур было проведено обследование 15 первоклассников, 12 второклассников и их семей. Исследование проводилось на основе изучения учебной документации, опросов и анкетирования детей и родителей.

Для исследования уровня тревожности детей использовался тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен). Каждому испытуемому индивидуально показывались 14 картинок с изображением различных ситуаций из жизни. В ответ на вопрос «Какое у мальчика (девочки) настроение, веселое или грустное?» ребенку нужно было выбрать лицо для ребенка на рисунке. Если испытуемый выбрал грустное настроение, значит, в данных ситуациях он пережил негативный опыт и испытывает некоторый эмоциональный дискомфорт, тревогу. Если в большинстве представленных ситуаций ребенок выбрал грустное настроение, это указывает, что у него высокий уровень тревожности (таблица 4).

Таблица 4 – Уровень тревожности

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1 класс	27 %	60 %	13 %
2 класс	58 %	42 %	0 %

Методика оценки школьной мотивации (Н.Г. Лусканова) представляла собой анкету, состоящую из 10 вопросов, отражающих отношение детей к школе,

учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию. Дифференцировка детей по уровню школьной мотивации происходила по системе балльных оценок (таблица 5).

Таблица 5 – Уровни мотивации детей

	1 класс	2 класс
Низкий уровень	33%	50%
Средняя норма	47%	44%
Высокий уровень	20%	6%

Студентам необходимо предложить возможные математические методы для обработки результатов исследования. В данном задании возможны несколько вариантов проблем: насколько коррелируют показатели тревожности и мотивации; значимы ли различия в показателях между классами; пригодны ли результаты

обследования для выявления причин возникновения и уровня школьной дезадаптации детей и др.

На лекциях конкретные ситуации применяются нами как материал для построения проблемной лекции или, так называемого прерванного кейса. К содержанию лекции подбирается такая профессионально ориентированная ситуация, которую студенты могут решить только при достаточно глубоком усвоении учебного материала по данной теме и при наличии соответствующих практических навыков по выполнению необходимых математических операций, а также при понимании содержательной стороны (психоло-педагогический смысл) анализируемой ситуации. Проблема, которая ставится перед студентами, может носить самый разнообразный характер: введение в новую тему, решение задачи новым эффективным способом, связь известного учебного материала с неизвестным и т.д. Для упрощения решения общую проблему можно разбить на подпроблемы. Рассмотрим пример проблемной лекции по теме «Проверка статистических гипотез» (2 часа).

Цели: Познакомиться с понятием статистической гипотезы, статистического критерия, ошибки первого и второго рода; закрепить знания о параметрах и законах распределения генеральной совокупности; научиться использованию статистических критериев при решении задач; рассмотреть применение аппарата статистических гипотез при решении задач, характерных для будущей профессиональной деятельности.

План

1. Постановка задачи.
2. Понятие статистической гипотезы, ошибки первого рода.
3. Определение t-критерия Стьюдента.
4. Решение исходной задачи.
5. Логическая схема построения критериев.
6. Подведение итогов.

1. Преподаватель актуализирует задачу, требующую использование математической статистики.

Двадцать работников одной из компаний проходили тестирование, оценивающее уровень тревожности. Их стартовые результаты таковы: {51, 52, 52, 53, 54, 54, 55, 57, 60, 60, 61, 62, 62, 63, 65, 66, 69, 70, 72, 74}. На основании данных стартового тестирования испытуемые были разбиты на две группы – экспериментальную и контрольную. С этой целью сначала были выделены пары с близкими стартовыми показателями, а затем из каждой пары случайно был выбран испытуемый для экспериментальной группы. Второй член пары был отнесен к контрольной группе.

После этого в течение месяца один раз в неделю с экспериментальной группой проводились тренинговые занятия. В заключение тестирование было повторено. Общие результаты эксперимента приведены в таблице 6. В верхней половине приведены данные экспериментальной группы, а в нижней – контрольной. В последнем столбце – выборочные средние значения помещенных в данной строке показателей [4].

Глядя на средние значения показателей результатов экспериментальной группы, можно заметить, что после тренинговых занятий тревожность участников снизилась с 60,5 до 31,5 балла.

Таблица 6 – Уровень тревожности

№ испытуемого	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	\bar{x}
Стартовый показатель	51	53	54	57	60	61	62	65	70	72	60,5
Повторный показатель	26	42	63	20	36	35	31	13	25	34	31,5
Изменение	25	21	-9	37	24	26	31	52	45	38	29
№ испытуемого	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	\bar{x}
Стартовый показатель	52	52	54	55	60	62	63	66	69	74	60,7
Повторный показатель	67	24	19	34	32	65	64	50	65	59	47,9
Изменение	-15	28	35	21	28	-3	-1	16	4	15	12,8

Первый вопрос, достаточно ли этого изменения, чтобы сказать, что тревожность участников заметно снизилась? Не могло ли так случиться, что тревожность участников испытывала некоторые случайные колебания, например, в связи с личными событиями каждого из них, в результате чего и произошло смещение среднего значения тревожности по экспериментальной группе – в этот раз тревожность случайно уменьшилась на 29 баллов, а в другой раз случайно увеличится, скажем, на 50 баллов?

Второй вопрос, чем можно удостовериться, что снижение тревожности произошло благодаря проведенным занятиям, а не благодаря какому-то общему фоновому изменению обстановки, окружающей испытуемых, например, первый тестовый замер проводился накануне решающего матча чемпионата мира по футболу, а второй после окончания чемпионата? Студенты предлагают ответы на вопросы.

2. Версии студентов на первый вопрос при необходимости формулируются преподавателем в виде статистических гипотез: H_0 «снижение уровня тревожности в экспериментальной группе является случайным»; дается определение статистических гипотез, ошибки первого рода и уровня значимости.

3. Далее преподаватель обобщает задачу (выборка состоит из чисел $\{x_1, x_2, \dots, x_n\}$, которые являются результатом независимых испытаний одной нормально распределенной случайной величины), акцентируя внимание студентов на том, что случайность результата значит не что иное, как равенство нулю ее математического ожидания.

Аргументируя необходимость нормировки данных, возможностью для различных исходных случайных величин использовать одно и то же распределение, преподаватель приводит формулу плотности t -распределения Стьюдента. Сначала для одной случайной величины $t = \frac{x}{\sqrt{S_x^2}} \sqrt{n}$, а затем для n стандартизированных случай-

ных величин.

Определение: Если $\xi_0, \xi_1, \dots, \xi_i$ – независимые стандартные случайные величины $N(0,1)$, то распределение случайной величины

$$t = \frac{\xi_0}{\sqrt{\xi_1^2 + \dots + \xi_i^2}} \sqrt{n}$$

ся t -распределением Стьюдента с n степенями свободы. Строится график t -распределения Стьюдента и отмечается, что он напоминает график плотности нормального

распределения.

4. Возвращаясь к задаче, фиксируется $\alpha=0,05$ – вероятность допустимой ошибки первого рода (отвергнуть гипотезу о случайности, когда она верна). На рисунке точка $t_{0,05}$ – та точка, для которой $P(t>0,05)=0,05$. Для публикации результата в журналах по психологии и педагогике такой уровень значимости считается допустимым. Эта вероятность равна площади заштрихованной фигуры под графиком плотности распределения, расположенной правее $t_{0,05}$; а сама заштрихованная область называется критической областью. Последнее значение $t_{0,05} = 1,83$, называемое критическим или граничным, определяется с помощью специальной таблицы, в которую включены уже вычисленные значения случайной величины имеющей распределение Стьюдента для различных степеней свободы. В нашем случае число степеней свободы равно 9.

Таблица демонстрируется студентам с пояснением по использованию.

Вычисляется значение t -статистики для исходной задачи по формуле $t = \frac{x}{\sqrt{S_x^2}} \sqrt{n} = 5,51$ (называемое выбо-

рочным, эмпирическим или наблюдаемым значением).

Студентам предлагается сравнить граничное значение с вычисленным выборочным. В нашем случае $t=5,51$ расположено правее $t_{0,05} = 1,83$. Это значит, что на уровне значимости $\alpha=0,05$ мы отвергаем гипотезу о равенстве нулю математического ожидания случайной величины «изменение уровня тревожности испытуемых экспериментальной группы».

Далее студентам предлагается самостоятельно проверить гипотезу о равенстве нулю математического ожидания случайной величины «изменение уровня тревожности испытуемых контрольной группы» для уровня значимости $\alpha=0,05$ и $\alpha=0,01$.

Для ответа на второй вопрос задачи преподаватель предлагает использовать другую модификацию t -критерия. Приводится формула и осуществляется совместное со студентами решение второй части задачи.

5. На основании решенных задач студентам предлагается сформулировать логическую структуру (алгоритм) применения статистических критериев для решения различных задач, основанного на проверке статистических гипотез.

6. Происходит обсуждение результатов решения задачи на содержательном (с точки зрения психологии) уровне.

Таким образом, применение интерактивных форм обучения не ограничивается гуманитарными дисциплинами, а с успехом может использоваться в преподавании математических дисциплин. В результате будущие бакалавры психолого-педагогического образования приходят к осознанию важности и необходимости использования количественных методов в своей профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сентягова Т.А., Тимофеева Н.Б. Управление самостоятельной учебной деятельностью студентов с помощью кейс-метода // Современные проблемы науки и образования. 2012. URL: <http://www.science-education.ru/106-8098> (дата обращения: 15.01.2014).

2. Лейфа А.В., Юрьева Т.А., Чалкина Н.А. Педагогические условия формирования компетенции применения качественных и количественных методов исследования в процессе профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. – № 1 (12). – С. 133-137.

3. Юрьева Т.А., Филимонова А.П., Чалкина Н.А. Статистическая оценка связи между качественными признаками в педагогических исследованиях // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Естественные и экономические науки. 2014. – № 65. – С.

11-16. Флинта: Московский психолого-социальный институт, 4. Кричевец А.Н. Математика для психологов. – М. 2006. – 376 с.

**PREPARATION OF BACHELORS OF PSYCHO-PEDAGOGICAL EDUCATION
TO THE USE OF QUANTITATIVE RESEARCH METHODS USING INTERACTIVE
FORMS OF LEARNING**

© 2014

T.A. Yuryeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair
«General Mathematics and Informatics»
N.A. Chalkina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair
«General Mathematics and Informatics»
N.N. Dvoeryadkina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair
«General Mathematics and Informatics»
Amur State University, Blagoveshchensk (Russia)

Annotation: This article discusses the methodological aspects of the use of interactive forms of education in preparing students. The focus is on the possibility of using the case method. A general characteristic of the method, detailed examples of real training process of bachelor's psycho-pedagogical education to the use of quantitative research methods.

Keywords: quantitative methods; preparation of bachelors; interactive form of learning; analysis of specific situations.

УДК 13:37.013.73

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ

© 2014

Е.Л. Яковлева, доктор философских наук, кандидат культурологии,
профессор кафедры «Философия»
Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)

Аннотация: В статье исследовательское внимание сфокусировано на личности преподавателя инклюзивной среды, являющегося ключевой фигурой в процессе воспитания и обучения молодого поколения. Он должен аккумулировать в себе лучшие человеческие качества – добродетели, чтобы быть образцом для подражания.

Ключевые слова: преподаватель, инклюзивный подход к бытию, инклюзивная среда, инклюзивное образование, Другие, цзюнь-цзы, нравственные качества.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Распространение и внедрение инклюзивного подхода к бытию и инклюзивного образования нуждается в специалистах, являющихся адекватными и высококвалифицированными проводниками его идей. В первую очередь, подобные специалисты необходимы в области образования, где закладываются основы научных знаний и формируются навыки социальной и профессиональной коммуникации. И здесь мы встречаемся с рядом проблем, связанных с формой обучения Других и личностью преподавателя инклюзивного пространства.

Дело в том, что традиционная система образования Других/нетипичных в специальных, нередко закрытых, образовательных учреждениях не рождает «социальную ситуацию развития» (Л.С. Выготский). В таких условиях у Других/нетипичных не формируются коммуникативные, познавательные и профессиональные умения, в результате чего они оказываются изолированными от широких социальных контактов, предъявляя иждивенческие требования к социуму. Это не способствует проявлению Другого как самостоятельной и самодостаточной личности. В итоге инклюзивные люди испытывают отчуждение на личном и социальном уровнях, не способны идентифицировать себя, оказываются невостребованными на рынке труда, изолируются от социума, ведя замкнутый образ жизни, что приводит к ощущению безысходности, апатии и пессимистическим настроениям. Крайними формами экзистенциальной опустошенности и одиночества Других можно назвать а-социальные проявления (девиантное поведение, алкоголизм, наркомания и др.) и суицидальные наклонности. Все перечисленное имеет негативные последствия, как для специфичного человека, так для его окружения и общества в целом.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Личность преподавателя была в фокусе внимания с момента воз-

никновения педагогики как науки. Сегодня, в связи с актуализацией и распространением инклюзивного образования пересматриваются многие профессиональные компетенции педагога, о чем пишут многие специалисты в области образования [1; 2; 3]. Но философский аспект проблемы до сих пор остается лакуной.

Формирование целей статьи (постановка задания). Благодаря внедрению и распространению инклюзивного подхода к бытию возможно решение проблем нетипичных людей. Инклюзия снижает изоляцию и отчуждение Других, помогая преодолевать экзистенциальные страхи и комплексы, связанные с их непохожестью. В инклюзивной среде Другие становятся активными, креативными и самодостаточными, перестают чувствовать свою «особенность», органично вписываясь в социокультурное окружение. Само многообразие, непохожесть Других/нетипичных и Своих/типичных выступает в качестве мощного потенциала, способствующего развитию и проявлению творческого начала. В целом, инклюзивный подход к бытию представляет собой уникальный процесс включенности в динамично-ризомное развитие современности каждой личности: здесь ликвидируются барьеры, связанные с нетипичностью, и создаются условия для самораскрытия различных потенциалов, заложенных в человеке.

Для того чтобы инклюзивный подход к бытию был эффективным, необходимо менять ментальность всего общества и, в первую очередь, – воспитателей и преподавателей. Внедряя в жизнь политику инклюзивного образования, преподаватели-наставники способствуют постепенному формированию инклюзивного подхода к бытию и его распространению в обществе, адекватному взаимодействию и пониманию в инклюзивной среде.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Личность преподавателя становится одной из ключевых внутри инклюзивной среды. Неслучайно к учителю предъявляются особые требования, характеризующие его как высококвалифицированного профессионала, умеющего работать в сложных ситуациях с

непростыми взаимоотношениями внутри инклюзивной группы. Педагог должен обладать высокой культурой и интеллигентностью, любовью и креативностью, терпением и вниманием, моральной устойчивостью и профессиональной компетентностью. В свою очередь, как справедливо говорил Конфуций, «выявление культуры в себе – это вечное учение, образование» [4, с. 307]. В приведенной цитате заложено несколько важных моментов, связанных с деятельностью преподавателя, а если брать в целом, то и жизнью человека. Во-первых, это – наличие саморефлексии, умение остановиться и подумать над ситуацией, а при необходимости извлечь урок. Во-вторых, идея непрерывного обучения (у жизни/людей/событий). Неслучайно народная мудрость говорит: «Учение – свет, а неученье – тьма».

Помимо этого, необходимо отметить еще один важный момент инклюзивной среды. В процессе внедрения инклюзивного образования происходит диалектическое взаимодействие – *взаимообучение*: преподаватель учит обучаемых, а те, в свою очередь, учат преподавателя, «и лучшим наставником оказывается именно тот, кто лучше всех учится сам» [4, с. 21]. То есть в процессе обучения ученики, порою неосознанно, сами играют роль учителей. Неслучайно Конфуций в своих наставлениях призывал «на молодежь смотреть с уважением» [4, с. 21]: у нее всегда есть чему поучиться, обновить образ своих мыслей и действий. В любой ситуации у каждого человека, по мнению восточного философа, можно найти что-то важное для себя: «Идя в компании двух человек, я все равно найду, чему научиться у них. Хорошие качества я постараюсь перенять, а, узнав о плохих чертах у других, я постараюсь исправить то же самое у самого себя» [4, с. 308].

Цитирование восточного мудреца в рамках концепта инклюзивного образования неслучайно. В нравственно-философской системе Конфуция человек трактуется как высшее создание природы, более того философ разработал понятие «цзюнь-цзы» – «достойная личность» (В.М. Алексеев)/«благородный муж» (Л.С. Переломов)/«совершенный муж» (П. Попов). Это – идеальная личность, носитель добродетелей, точка стремлений каждого человека и символ конфуцианской традиции. Именно «благородный муж» как моральный образец необходим для того, чтобы «средством человеческого выправлять человека... подобно тому, как топором вырубает топором по образцу, находящемуся прямо перед глазами» [4, с. 58]. Это высказывание принципиально важно, особенно если речь идет о личности преподавателя. Ведь именно его авторитет и работа с подрастающим поколением, построенная профессионально и нравственно, дадут великолепные плоды в будущем.

Философский портрет цзюнь-цзы был настолько совершенен, что по отношению к себе Конфуций его не употреблял, а от других эту характеристику принимал с определенными допущениями. «Учитель сказал: «Разве я смогу стать мудрецом или человеколюбивым человеком? Я всего лишь учусь без пресыщения, просвещаю без усталости. Только это я и могу сказать о себе». Гунси Хуа сказал: «Мы, ваши ученики, не можем научиться и этому»» [4, с. 64].

Среди характеристик, присущих благородному мужу Конфуций называет следующие. Он – уравновешен, великодушен, кроток и добродетелен; «без гнева строг»; проявляет умеренность, сдержанность в чувствах и словах, что ведет к душевной невозмутимости и внутренней гармонии. Совершенный муж правильно строит отношения с окружающими людьми, придерживаясь пяти добродетелей: человеколюбия, соблюдения законов, справедливости, правдолюбия и верности. Более того, «благородный муж ко всем относится одинаково, он не проявляет пристрастия». Он «строг, но не склонен к ссорам, легко сходит с людьми, но не вступает ни с кем в спор» [4, с. 320].

Благородный муж следует закону и долгу, в различных ситуациях способен управлять людьми, но при этом, в первую очередь, остается требовательным к себе. Как пишет философ, «благородный муж в доброте не расточителен, принуждая к труду, не вызывает гнева, в желаниях не алчен; в величии не горд, вызывая почтение, не жесток» [4, с. 174]. Он способен нести груз ответственности не только за себя, но и за людей, поэтому без проблем справляется с большими делами, не отступая «перед лицом трудностей». При этом «благородный муж содействует людям в их добрых делах и не содействует в дурных» [4, с. 254, 250]. На вопрос учеников об авторитетах Конфуций назвал три высшие субстанции, к которым прислушивается цзюнь-цзы: «Благородный муж испытывает трепетное благоговение лишь в трех случаях: перед велением Неба, перед великими людьми и перед словами мудрецов» [4, с. 268].

Благородный человек, обладая нравственными качествами, не забывает и о своем интеллекте: он стремится к различным знаниям, в первую очередь, знанию повседневной жизни и людей. Когда один из учеников задал вопрос «о смерти, о том, что ждет человека после смерти», Конфуций ответил: «Если вы не знаете жизни, то как можете знать о смерти?». В целом, совершенный муж представляет собой всесторонне развитую личность, находящуюся в постоянном движении/развитии. Благодаря этому жизнь цзюнь-цзы наполнена гармонией и согласием с собой и окружением: он «безмятежен и спокоен».

Все качества, описанные Конфуцием по отношению к цзюнь-цзы, необходимо культивировать и в преподавателе инклюзивной среды при работе с Другими.

Помимо этого личность преподавателя должна нести в себе и калокагатийные установки, связанные с проявлением морального и эстетического. Человек, выстраивая свою жизнь как произведение искусства (по Ф. Гельдерлину, «поэзией живет на свете человек», *поэтично*), несет в себе гуманистические ценности (человек проявляет себя *по-этически*), что способствует гармоничности его существования, самоутверждению и самореализации. Неслучайно поэтому в любой сфере культуры, в том числе и образовании, всегда присутствует этико-эстетический аспект, обозначая границы в виде образа жизни и его правил. Наличие калокагатийной установки выступает в качестве способа организации жизни, особенно духовной, становится важнейшим источником формирования эстетических воззрений и нравственности. С глубокой древности считается, что человек должен придерживаться определенной порядки, трудиться, проявлять верность жизненным принципам, ориентированным на добро, а внутренним духовным смыслом и стержнем его жизни должна стать мысль о собственной нравственной ответственности, предполагающей достойной похвалы выбор. Подобные идеи фиксируются уже в мифах народов мира и религиях. Человек, опираясь на них, должен взрастить величие своей души как «некий космос добродетелей» (Аристотель).

Все перечисленные качества необходимы преподавателю инклюзивной среды. Именно от личности преподавателя, его качеств и гибкого стиля руководства зависит психоэмоциональная атмосфера внутри инклюзивной группы, создается доступная среда обучения, реализуются принципы благоприятной межкультурной коммуникации, партнерства и сотрудничества, что важно при взаимодействии с Другими.

В рамках процесса инклюзивного образования для максимального принятия Другого/нетипичного преподавателю рекомендуется внедрять и сочетать различные подходы, в том числе системный, командный, средовой, кондуктивный, индивидуальный. Так, системный подход подразумевает преемственную, взаимосвязанную цепочку «инклюзивные детский сад и школа – профессиональное образовательное учреждение – инклюзивная

жизнедеятельность». Командный подход акцентирует внимание на взаимодействии специалистов с семейным окружением нетипичных обучаемых. Средовой подход производит анализ окружающей среды и ее влияние на то, чего достигает Другой/нетипичный в процессе обучения через определенные временные интервалы. Кондуктивный подход подключает семью и ее как положительное, так и отрицательное влияние на степень включенности Другого/нетипичного в среду обучения. Одним из главных подходов в рамках инклюзии можно назвать индивидуальный подход к Другому/нетипичному, зависящий от личности преподавателя, выстраивающего методику и стратегию прогрессивного обучения. Индивидуальный подход к обучаемым исходит из учета их личностных характеристик, знания психологии и свойств нетипичных проявлений. В связи с этим вспомним слова Конфуция, сказавшего: «Не печалься, что люди не знают тебя. Печалься, что сам не знаешь людей» [4, с. 195]. В этих словах сокрыт глубокий смысл: не гонись за славой, лучше изучай людей и их психологию. Именно знание людей способствует успеху личности.

Индивидуально-гибкий подход к личности обучаемого основан на творческом подходе. Применение этого подхода создает общность всей группы в процессе совместной социокультурной деятельности. Человек всегда решает труднейшую задачу – найти себя, стать и быть самим собой, даже когда ему «совсем придется туго» (А. Тарковский), тем самым осуществив свое «искусство Быть». Именно сфера образования оказывается тем обширным и плодотворным полем, в рамках которого формируется личность. Сама культуротворческая деятельность предполагает создание и преобразование человеком самого себя, формирование целей и задач, шкалы приоритетов и ценностей, в соответствии с которыми он проявляет себя в окружающем мире. Каждый человек осуществляет собственное творчество в виде «искусства Быть», проявив умение продуктивного самосознания, учиться сохранять стабильность, поддерживая гармонию душевного и телесного, чувственного и рационального, морального и эстетического.

Преподаватель, внедряя идеологию инклюзии, руководствуется высокими моральными принципами [5, 6]. Он должен проявлять гуманность, толерантность, любовь, милосердие, доброту, благопристойность, терпение и уважение к Другому/нетипичному, не теряя чувства меры и самообладания. Но при этом быть профессионально грамотным, эрудированным и требовательным. Педагог инклюзивной группы никогда не забывает, что именно на нем лежит ответственность не только за будущее в целом, но и настоящее, связанное с физическим, интеллектуальным, эмоциональным и духовным здоровьем обучаемых, поэтому он создает и содействует благоприятному микроклимату в инклюзивной среде для получения различных знаний (*культуре соучастия/со-участия*). Любая информация, преподнесенная им, должна быть позитивной, информационно насыщенной и доступной для понимания, рождая в обучаемых познавательный интерес к получению знаний.

Педагог должен быть беспристрастным, одинаково доброжелательным и благосклонным ко всем обуча-

емым, укрепляя их самоуважение и веру в свои силы, показывая им возможности совершенствования. Он не принижает достоинств и характеристик обучаемых, даже в непростых/нередко конфликтных ситуациях внутри инклюзивной группы. Более того, преподаватель поощряет в своих воспитанниках развитие самостоятельности, желание сотрудничать и помогать Другим/нетипичным, умение прислушиваться к окружающим и своему внутреннему чутью.

Оценивая достижения учеников, педагог стремится к объективности и справедливости, не завышая и не занижая искусственно оценки. Педагог должен обладать культурой речи и общения, не провоцировать скандалов и не оскорблять никого, даже если оппонент не всегда прав. Главная его задача выслушать и понять мнение Другого/нетипичного, выстраивая компромиссную модель поведения. В целом, в рамках инклюзивного образования профессиональный и этический облик преподавателя как *наставника и старшего товарища* очень важен. Он должен сочетать в себе благородство в мыслях, словах и поступках, быть преданным своему делу и искренним с обучаемыми, являя собой и своим поведением «мужество Быть». Неслучайно многие черты его облика отсылают нас к учению Конфуция о цзюнь-цзы.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. В целом, личность преподавателя/воспитателя является ключевой в инклюзивной среде. Именно от его умелого руководства, прогнозирования ситуаций и умения найти компромиссное решение зависит атмосфера инклюзивной группы внутри инклюзивного пространства. Более того, осуществляя формирование и управление инклюзивным подходом к бытию, преподаватель не должен исключать помощь своих подопечных – Других, решая совместно с ними возникающие проблемы и тем самым наглядно обучая методам и формам проявления в социальном.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сабельникова С. И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2009. № 1. С. 42-54.
2. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08: защищена 22.03.08. Астрахань, 2008. 23 с.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании. Коллективная монография / Под ред. проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф. Радионовой и проф. А. П. Тряпицкой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 392 с.
4. Маслов А. Конфуций. Прогулки с мудрецом. Краснодар: Неоглори, 2010. 448 с.
5. Буковцова Н.И., Ремезова Л.А. Региональная модель инклюзивного образования: построение, анализ, оптимизация // Самарский научный вестник. 2013. № 2 (3). С. 20-22.
6. Чемоданова Г.И., Власенко С.В. Технологические основы социально-педагогической деятельности при организации работы семейной комнаты в дошкольном образовательном учреждении // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 38-40.

TEACHER INCLUSIVE ENVIRONMENT

© 2014

E.L. Yakovleva, doctor of philosophy sciences, candidate of Culturology,
professor of the chair «Philosophy»
Institute of Economy, Management and Law, Kazan (Russia)

Annotation: In this paper the research focus is on the individual teacher's inclusive environment, which is a key figure in the education and training of young generation. He must accumulate the best human qualities – virtues to be a role model.

Keywords: teacher, inclusive approach to being, an inclusive environment, inclusive education, Other, chun-tzu, moral qualities.

УДК [371.134:378.314.6]:372.4

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЕКТИРУЕМОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

© 2014

Е.А. Ярошинская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики, педагогики высшей школы и управления, проректор по научной работе

Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)

Аннотация: В статье охарактеризованы педагогические условия успешной профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в проектируемой образовательной среде. Доказана необходимость социальной адаптации студентов у плоскости взаимодействия с образовательной средой профессиональной подготовки; целесообразность актуализации развивающего потенциала образовательной среды профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы и процесса личностно-профессионального развития и саморазвития студентов у творческом поисковом режиме, а также важность овладения будущими учителями начальных классов инновационными технологиями воспитания и обучения младших школьников на основе со-бытийности.

Ключевые слова: педагогические условия, образовательная среда, профессиональная подготовка будущих учителей начальной школы.

Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у проєктованому освітньому середовищі формуються відповідно до соціально-економічних, культурних і освітніх потреб, з урахуванням державно-громадського характеру управління та зачатковують основу для автономного функціонування й розвитку системи освіти загалом та середовища в конкретному вищому педагогічному навчальному закладі.

Під педагогічними умовами професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у проєктованому освітньому середовищі розуміємо сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених педагогічних заходів (об'єктивних можливостей), які забезпечують цілеспрямовану і систематичну координацію дій всіх його суб'єктів на основі взаємодії, об'єднання їх зусиль на поетапну реалізацію процедури проєктування з метою функціонування системи професійної підготовки як цілісної реальності.

Відповідно до структури підготовки майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі визначені педагогічні умови успішної їх підготовки:

- соціальна адаптація студентів у площині взаємодії із освітнім середовищем професійної підготовки;
- актуалізація розвивального потенціалу освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи;
- активізація процесу особистісно-професійного розвитку та саморозвитку студентів у творчому пошуковому режимі;
- оволодіння майбутніми вчителями початкових класів інноваційними технологіями виховання і навчання молодших школярів на засадах спів-буттєвості.

Перша педагогічна умова характеризує соціальну адаптацію студентів у площині взаємодії із середовищем. На думку багатьох авторів, ігнорування проблеми адаптації людини часто призводить до порушень поведінки, психосоматичних захворювань, неврозів. Але, як зазначають вітчизняні автори, людина за умов розумної технології і стратегії власного життя здатна постійно нарощувати рівень адаптованості [1, с. 46].

Аналізуючи сучасний стан проблеми, можна виділити декілька напрямів, за якими здійснювалися дослідження адаптації студентів до умов освітнього середовища вищого навчального закладу. Серед них: вивчення труднощів початкового етапу навчання і чинників, що впливають на адаптивний процес (А. Андрєєва, С. Гапонова, Л. Гаценко, Ю. Кустов, А. Леонтєв, А. Рувинський, Р. Шевченко); узагальнення досвіду роботи колективів з проблеми адаптації до нових умов навчальної діяльності (В. Арнаутів, Б. Брудний, Л. Вяткін, Н. Ісаєва, В. Казміренко, Л. Космогорова, Т. Леонтєва, В. Слободчиков, Т. Шишигіна, Ж. Філіпова та ін.). Науковцями адаптованість розглядається як здатність до адаптації, що передбачає такі психологічні та фізіологічні особистісні якості, що дозволяють

оволодівати професійною діяльністю з найменшими затратами часу і сил, налаштованість на виконання професійних обов'язків, чутливість до колективних цілей, здатність до входження в систему професійних, соціальних та міжособистісних взаємин.

Адапованість саме до педагогічної праці характеризується наявністю професійної спрямованості, мірою оволодіння професійними компетенціями, рівнем усвідомлення професійних функцій.

На думку В. Казміренка, адаптація студентів в освітньому середовищі вузу здійснюється в процесі соціалізації особистості в ході її індивідуального розвитку, трудового і професійного становлення та включає в себе, по-перше, професійно-фахову адаптацію, що зумовлює пристосування до змісту, умов та самостійної організації навчальної діяльності, формування навичок та спрямувань у навчальній та науковій роботі; по-друге, активне чи пасивне пристосування особистості до оточення, побудову стосунків і взаємин у студентських групах, формування стилю особистісної поведінки; по-третє, соціально-фахову адаптацію як прийняття суспільних вимог до майбутньої професійної діяльності [2, с. 77].

Більшість дослідників наголошують на необхідності розглядати соціально-психологічну адаптацію до нових умов навчання саме в ракурсі адаптації до навчання в конкретному ВНЗ, врахувавши такі позиції, як суспільне визнання майбутньої професії, специфіка стилю спілкування між студентами і викладачами, особливості навчальної програми, їх відповідність сучасним освітнім вимогам, державна чи приватна підпорядкованість тощо.

Дослідження показують, що найбільш надійним критерієм адаптованості можна вважати єдність показників ефективності діяльності із задоволеністю від досягнутого результату [3, с. 76]. Більш детальний аналіз критеріїв дозволяє доповнити їх перелік, такими як: ефективність навчальної діяльності та активність під час занять; особливості взаємин з ровесниками та викладачами; загальне емоційне благополуччя; нове ставлення до професії; оволодіння новими критеріями оцінок, норм поведінки; здатність вибудувувати стратегію і тактику студентського життя.

Для нашого дослідження цікавими видаються роботи А. Реан, що розглядає проблему соціальної адаптації особистості в середовищі. На думку вченого, спрямованість адаптаційного процесу особистості до середовища не слід розрізняти за критерієм «активний-пасивний», так як просто пасивне прийняття ціннісних орієнтацій середовища без активної самозміни неможливо. Критерієм розрізнення типів адаптаційного процесу автор пропонує вважати вектор активності, його спрямованість. Активний вплив особистості на середовище, її освоєння і пристосування середовища до себе характеризується спрямованістю вектора активності «назовні». Інший тип адаптаційного процесу пов'язаний

з активною зміною особистістю себе, з корекцією власних соціальних установок і звичних поведінкових стереотипів: при цьому вектор активності спрямований «всередину». В останньому випадку має місце активна самозміна і самоприспособлення до середовища. «І загалом-то ще невідомо, що з енергетичної (фізичної) і з емоційної (психологічної) точок зору дається легше: зміна середовища або зміна себе ...» [4, с. 245]. Існує ще й третій, найбільш поширений тип адаптаційного процесу: ймовірно-комбінований. Він представляє поєднання обох вищеназваних варіантів.

Труднощі в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи, які відчувають багато першокурсників напрямку підготовки «Початкова освіта», багато в чому відрізняються від утруднень при оволодінні іншими професіями. Це пов'язано, передусім, з великою емоційною напругою в процесі підготовки до роботи із молодшими школярами.

Траєкторія перебігу адаптації до освітнього середовища професійної підготовки у майбутніх учителів початкової школи багато в чому залежить від розвиненості в першокурсників здібності до емоційно-осмисленого сприйняття, розуміння, «переробки» та інтерпретації навчальної інформації. Означена здібність характеризується наявністю в студентів умінь і навичок з практичної діяльності, здатності сприймати, усвідомлювати й відтворювати навчальний матеріал, висловлювати власне ставлення до навчальної інформації тощо.

Проблема соціальної адаптації завжди виникає у площині взаємодії особистості і середовища: якщо адаптацію розглядають як досягнення рівноваги із навколишнім середовищем, то її пов'язують з характером емоційної рівноваги (адаптованість характеризується відсутністю у людини відчуття тривоги), не адаптованість – наявністю останнього. Якщо адаптація розглядається як результат інтеграції особистості і середовища, акцент переноситься на процесуальні характеристики, і адаптація характеризується досягненням оптимальної взаємодії особистості і середовища внаслідок конструктивної поведінки, дезадаптація – перевагою неконструктивних реакцій у поведінці людини.

Не дивлячись на достатньо уважне ставлення до цієї проблеми науковців та практиків, існує низка невирішених до кінця питань. З метою посилення готовності до майбутньої професії, яка має допомогти процесу адаптації, організація гуртків майбутнього вчителя, нових підходів потребує ідея педагогічного супроводу, академічного консультування. Але все це може бути ефективним лише за основної умови: комфортного освітнього середовища професійної підготовки, де панують увага, повага та щире опікування майбутніми педагогами.

Другою педагогічною умовою визначено активізацію процесу особистісно-професійного розвитку та саморозвитку студентів у творчому пошуковому режимі.

Від рівня та якості професійної освіти майбутніх учителів початкової школи залежить: чи бути їм творчо саморозвиненою, конкурентоздатною, самодостатньою особистістю чи бути посереднім спеціалістом, який вміє здійснювати лише репродуктивну діяльність. Розвиток особистісного та професійного потенціалу особистості являє собою істотний компонент процесу навчання у вищій школі, так як суспільство гостро потребує кваліфікованих грамотних фахівців з розвиненим творчим компонентом, які вміють проявити себе у професійній діяльності.

Професійний розвиток майбутнього вчителя початкової школи, як і будь-якого фахівця, – складний, неоднозначний процес, невіддільний від загального розвитку особистості. Освоєння особистістю професії неминує призводити до змін у професійній культурі. По суті, особистісні особливості фахівця, функціональна структура діяльності та об'єкт професійної діяльності є

провідними в процесі генези професіоналізації суб'єкта діяльності.

Отже, професійний розвиток невіддільний від особистісного – в основі і того й іншого лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати життєдіяльність в предмет практичного перетворення і приводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації. Йдеться про зміну об'єктивних обставин у безперервній освіті педагогів, які мають відтінки спрямованості, зв'язності, поступовості і свідомо збільшують роль власного саморозвитку [5, с. 67].

Реалізація особистісно-професійного розвитку визначається соціокультурним контекстом представлення базових компонентів персональної системи, що виявляється в конкретній життєвій ситуації.

На стадії особистісно-професійного розвитку рушійною силою виступає протиріччя між вимогами освіти і рівнем особистого та професійного розвитку педагога. Вирішення протиріччя призводить до розвитку професійних здібностей, підвищення професійної компетентності та готовності до професійної діяльності.

О. Щотка пов'язує особистісний розвиток майбутнього фахівця з професійним, розглядаючи професійне становлення як динамічний багаторівневий процес, який займає значний період життєвого шляху і не зводиться до професійної освіти як під час навчання професії, так і в процесі підвищення кваліфікації [6, с. 64].

Сучасна соціокультурна ситуація вимагає від особистості професіонала великих резервів самовладання і саморегуляції. І зокрема, мова в даному випадку може йти про центральний механізм саморегуляції – феномен самоефективності як важливий фактор професійного розвитку.

К. Абульханова-Славська визначає процес саморозвитку як самостійне визначення особистістю стратегії життя, виділяючи три ознаки стратегії життя:

- вибір основного для людини напрямку, способу життя, визначення її головних цілей, етапів їх досягнення і супідрядності, який може змінюватися протягом життя;
- рішення протиріч, що перешкоджають досягненню цілей і планів, у тому числі і через створення тих умов, яких немає в наявності;
- творчість, творення цінностей свого життя, поєднання потреб зі своїм життям у вигляді особливих цінностей [7, с. 91].

Отже, творчість може стати дієвим шляхом особистісно-професійного розвитку та самовдосконалення майбутнього вчителя початкової школи. У загальному значенні творчість передбачає отримання нового продукту, результату або способу дії для вирішення певної задачі, але, якщо людина стикається з чим-небудь вперше і їй самій доводиться знаходити варіант вирішення проблеми, то вона здійснює творчий акт незалежно від того, чи було знайдено рішення кимось раніше чи ні.

Творчість має два вектори – один спрямований назовні, в предметну діяльність, а інший – на саму людину, на самотворення, на розвиток у ньому всіх сутнісних сил і здібностей. Другий вектор представляється більш значущим, оскільки тісно пов'язаний з такою стороною особистості, як творчий потенціал.

Аналізуючи можливість творчої самореалізації студентів у освітньому середовищі професійної підготовки, ми прийшли до висновку, що даний процес залежить від того, наскільки цілісні і взаємопов'язані умови, створені педагогами. Ефективність творчої діяльності студентів залежить від творчого та дослідницького потенціалу викладача, який її організовує, від реалізації принципу співтворчості викладача і студента. Виходячи з парадигми особистісно орієнтованої освіти, такою основою є діалог, а результатом такого спілкування є виникнення суб'єктних позицій учасників взаємодії, позицій співпраці лю-

дей. Ми згодні з В. Андреевим в тому, що, отримуючи підтримку креативно орієнтованих педагогів у саморозвитку, цілеспрямовано розширюючи суб'єктивний досвід діяльності та спілкування, студенти знаходять нові «ступені свободи» в соціальній взаємодії у вигляді навичок встановлення зв'язків з людьми і їх розуміння, в організації діяльності, в груповій взаємодії, у встановленні конвенціональних відносин, у розвитку творчості, у вирішенні складних ситуацій тощо [8, с. 134].

Таким чином, особистісно-професійний розвиток та ситуація творчого саморозвитку студентів розуміється нами як одне з найважливіших завдань у системі підготовки майбутнього вчителя початкової школи, яка вирішується за допомогою комплексу творчо розвиваючих заходів та використання форм та методів навчально-виховної взаємодії, що сприяють розвитку самоорганізації, інтелектуальної і практично дієвої ініціативи та рефлексії.

Спіраючись на власний педагогічний досвід, нами було виявлено, що самореалізація не має стихійного характеру і не повинна залежати від обставин, оскільки вона завжди усвідомлюється самою особистістю. Процес же творчого саморозвитку відбувається, як правило, у творчому середовищі, яке зможе забезпечити динаміку розвитку ціннісних установок студентів на саморозвиток та самовдосконалення.

Третьою педагогічною умовою визначено актуалізацію розвивального потенціалу освітнього середовища професійної підготовки.

Поняття розвивального середовища лежить в основі особистісно-орієнтованої системи освіти, спрямованої на формування і розвиток особистості у навчальному процесі. Особистість у таких системах розглядається як активний компонент середовища, а середовище, у свою чергу, виступає вже не стільки в ролі оточення, скільки стає джерелом розвитку [9, с. 35], залежність процесу розвитку від характеру і змісту самого процесу навчання також набуває системного характеру.

Відмінною сутнісною характеристикою розвивального освітнього середовища є синтез основоположних чинників розвитку особистості – середовища життєдіяльності, самоосвіти і самовиховання, спрямованих на реалізацію творчого педагога в конкретному навчальному закладі, де здійснюється професійна підготовка педагога. Вона являє собою комплексну форму функціонування та реалізації основоположних принципів сучасної педагогіки і використання можливостей освітнього простору вищого навчального закладу.

Стержнева ідея розвивального середовища – випереджальний розвиток мислення, що забезпечує готовність особистості самостійно використовувати свій творчий потенціал. При такій освітній взаємодії студенти не тільки опановують знаннями, навичками та вміннями, але й навчаються насамперед способом їх самостійного осягнення, у них виробляється творче ставлення до діяльності, розвиваюче мислення, увага, пам'ять, воля тощо. Спосіб організації, зміст, методи і форми навчання орієнтовані на професійний і особистісний розвиток особистості майбутнього педагога.

Під розвивальним освітнім середовищем розумітимемо певним чином спроектовану організацію процесу взаємодії суб'єктів в освітньому просторі вищого навчального закладу, що створює умови для розвитку у студентів здатності до самоосвіти, самонавчання, самовиховання, саморозвитку, самовизначення та самореалізації, яка дозволяє більш повно проявити і реалізувати можливості майбутніх учителів у професійно-освітній діяльності.

Четвертою педагогічною умовою визначено оволодіння майбутніми вчителями початкових класів інноваційними технологіями виховання і навчання молодших школярів на засадах спів-буттєвості.

В умовах модернізації педагогічної освіти саме

інновації стають провідним чинником змін в організації освітнього процесу, забезпечують оновлення форм та методів взаємодії та долають інертність системи вищої освіти. Тому стан сучасної професійної освіти характеризується всебічним підвищенням інноваційної активності. Успішність діяльності навчальних закладів різного рівня багато в чому визначається ефективною інноваційною політикою, спрямованою насамперед на забезпечення належного рівня якості підготовки випускника.

Однією з найважливіших якостей сучасного вчителя є готовність до інноваційної педагогічної діяльності. Причому сучасний вчитель виконує подвійну функцію, будучи і суб'єктом цієї діяльності, і її організатором. Інноваційні процеси, що відбуваються в освіті як на рівні управління, так і на рівні організації навчально-виховного процесу, вимагають від майбутнього вчителя певних знань в галузі педагогічних новацій, умінь проектувати і реалізувати інноваційну діяльність, аналізувати і рефлексувати її результати.

У педагогічному вузі, як і в будь-якій освітній установі, здійснюються інноваційні процеси, що зачіпають в основному організаційну і технологічну сторони навчального процесу. Як правило, студент найбільш активно включений тільки в організаційну складову процесу як суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності, в яку впроваджуються деякі нові технології, методи, форми, засоби навчання. У той же час має бути спроектовано цілісне освітнє середовище, в якому різносторонньо реалізуються цілі підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності, у тому числі до використання інноваційних технологій виховання і навчання молодших школярів.

Саме в процесі професійної підготовки майбутні учителі початкової школи повинні знайомитися зі змістом та особливостями інноваційних процесів, які відбуваються в сучасній освіті, дізнаватися про педагогічні інновації, залучатися до участі в різних інноваційних проєктах у галузі вищої освіти [10-18]. Нарешті, вони повинні сформулювати уявлення про сучасні освітні методи і технології та мати певний досвід їх реалізації у навчально-виховному процесі.

Реалізація поставленого завдання, на нашу думку, можлива лише за умови використання викладачем вищої школи інноваційних технологій в освітній взаємодії та здійсненні її на засадах спів-буттєвості.

Н. Крилова вказує, що проблеми забезпечення спів-буттєвості в освітній та педагогічній діяльності стають все більш актуальними, вони прямо пов'язані зі створенням необхідних культурних умов для розкритості людини в освіті. Управління (в тому його вигляді, в якому воно існує в нашій країні) частіше забезпечує свої власні організаційні та контрольні функції, не розуміючи глибинного, онтологічного змісту освіти та ролі його спів-буттєвості для розкриття потенціалу людини [19, с. 137].

Ю. Мануйлов стверджує: «Спів-буття – не джерело інформації, а канал отримання та передачі інформації, а також спосіб життєзабезпечення, життєбудування, життєтворчості людини» [20, с. 52]. Н. Крилова, досліджуючи цю тему, говорить, що «Спів-буття – це відкриття змісту того, що відбувається для кожного суб'єкта і загального оновленого змісту для взаємодіючих в даній дії суб'єктів. Знак рівності або дефіса, який часто ставиться в слові, має кілька значень. Він відображає спільність нинішньої життєдіяльності, говорить про рівне значення спільності для кожного, вказує на фактор, який об'єднує різних людей і різні явища в нові зв'язки. Спів-буття – завжди інше, його не можна повторити. Якщо щось повторюється, воно перестає бути спів-буттям» [19, с. 140]. І. Шендрік спів-буття розглядає як спосіб спільності та єдності, як спосіб буття, що визначає спосіб життя спільноти і регулює зв'язки людини із навколишнім середовищем [21, с. 54].

Освітнє спів-буття, пов'язане з переживанням

суб'єктом зустрічі в певному місці з тим чи іншим культурним фактом, є необхідною передумовою змін, які він може внести в способи своєї взаємодії зі світом і самим собою, і таким чином змінити свою особистість. Тому важливо знати всі можливі передумови виникнення спів-буття в разі зустрічі суб'єкта з тим чи іншим культурним фактом в його освітньому оточенні.

Для виникнення освітнього спів-буття суб'єкта і культурного факту (елементу освітнього середовища) необхідна деяка дія суб'єкта, спрямована на досягнення ним розуміння цього культурного факту. На відміну від звичайної цілераціональної діяльності, орієнтованої на досягнення суб'єктом деякого результату, дія, спрямована на розуміння, чи комунікативна дія не орієнтована на індивідуальний егоцентричний успіх. В умовах комунікативної дії суб'єкт переслідує індивідуальні цілі тільки в тому випадку, якщо будуть скоординовані плани дій на основі загального уявлення про ситуацію. Таким чином, наслідком розуміння людиною культурного факту є зміна її життєдіяльності, що виявляється як у постановці цілей, так і у виборі засобів їх досягнення.

Кожна людина (і співтовариство), на думку Н. Крилової, створює свій спів-буттєвий горизонт діяльності/життєдіяльності і його можна зобразити у вигляді «вершин» (спів-буттєвих подій), що змінюють існування і його розуміння суб'єктами дії. Чим вершин більше, тим більш значуща діяльність, що відбулася з учасниками. Такий «багатий» спів-буттєвий горизонт протистоїть одноманітному навчальному процесу.

Виникне або не виникне спів-буттєвість в освітніх процесах, залежить від того, чи привнесені в ситуацію особистого розвитку нові когнітивні й емоційні значення і культурні цінності. Це відбувається, якщо творча, комунікативна, освітня дія інноваційно, спонтанно, варіативно твориться спільно тут і зараз, тому і проявляє «авторство». Такі спів-буттєві події не повсякденні. Тим не менш, вони визначають розвиток, допомагають народженню в освіті і в особистісному досвіді нових ідей і значень.

Отже, оволодіння майбутніми вчителями початкових класів інноваційними технологіями виховання і навчання молодших школярів на засадах спів-буттєвості можна розглядати як аналог руху майбутнього фахівця в освітньому просторі ВНЗ, напрям якого визначається необхідністю вирішення ним особистісних запитів та вимог суспільства. Яскраві проживання, екзистенції, – ті моменти, які пізніше усвідомлюються як «вищі прояви» свого професійного становлення. Ці екзистенційні прориви з професійної підготовки і є новий спів-буттєвий горизонт. В той же час, саме феномен «спів-буттєвості» може стати майбутньою стратегією вчителя початкових класів в організації навчально-виховної діяльності молодших школярів.

Отже, проведення експериментального дослідження на основі реалізації виокремлених педагогічних умов, на нашу думку, дасть змогу спроекувати та створити освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти як цілісну педагогічно організовану систему умов, що забезпечують активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу між собою в межах освітнього простору закладу і спрямовану на особистісний та професійний розвиток майбутнього фахівця та формування його готовності до професійної діяльності.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посібник: У 2 ч. /ред. рада: В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань та ін. – Ч.1. Теорія та технологія життєтворчості. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.

2. Казміренко В. П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В. П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. –

№6. – С.76–78.

3. Багачкина Н. А. Учет индивидуальных стилей обучения студентов как основа успешной адаптации при организации учебной деятельности / Н.А. Багачкина // Вопросы биологии, экологии и методики обучения: Сборник научных статей. Вып.3. – Саратов : Изд-ство Саратов. пед. ин-та, 2000. – С. 108–110.

4. Реан А. А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум / А. А. Реан. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 255 с.

5. Панова Н. В. Профессиональная жизнь педагога : монография /Н. В. Панова. – СПб : ИПКСПО, 2007. – 244 с.

6. Щотка О. П. Концептуальні засади дослідження професійного становлення фахівця з управління /О. П. Щотка // Теоретико-методологічні проблеми совершенствования психологической подготовки менеджеров : Сб. научных трудов. – Прил. № 3 к научному журналу «Персонал» – №1 (55). – К., 2000. – С. 63–65.

7. Абулханова-Славская К. А. Стратегия жизни /К. А. Абулханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 245 с.

8. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие для вузов / В. И. Андреев. – Казань, 2005. – 500 с.

9. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М., 1991. – 480 с.

10. 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.

11. Федорова Т.В., Борзенкова О.А. Совершенствование методико-математической подготовки бакалавров дошкольного и начального образования // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 46-48.

12. Гусак Л.Е. Содержательная составляющая подготовки будущего учителя начальной школы к ассоциативному обучению иностранным языкам младших школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 8-11.

13. Бекоева М.И., Сикоева М.Т. Особенности формирования практической готовности будущего учителя в условиях многоуровневого обучения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2012. № 1. С. 111-116.

14. Ахметжанова Г.В. Методологические основы развития педагогического образования в новых социокультурных условиях // Наука - производству. 2005. № 5. С. 32-33.

15. Коростелева Е.Ю. Совершенствование профессиональной подготовки педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 25-27.

16. Антонюк Н.А. Сущность понятия «диалогические умения будущих учителей начальной школы» // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 7-9.

17. Осадченко И.И. Общая структурная характеристика технологии обучения в подготовке будущих учителей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 57-60.

18. Березюк Ю.В. Подготовка будущего учителя к применению метода моделирования педагогических ситуаций в учебном процессе // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 12-13.

19. Крылова Н. Б. Условия проявления событийности образования / Н. Б. Крылова // Научно-методическая серия «Новые ценности образования» : Событийность в образовательной и педагогической деятельности. – 2010. – Выпуск 1 (43). – С. 136–144.

20. Мануйлов Ю. С. Язык «Со» / Ю. С. Мануйлов // Научно-методическая серия «Новые ценности образования» : Событийность в образовательной и педагогиче-

ской деятельности. – 2010. – Выпуск 1 (43). – С. 51–56. субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. – М. : 21. Шендрик И. Г. Образовательное пространство АПКИПРО, 2003. – 156 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЕКТОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

© 2014

О.О. Ярошинська, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління, проректор з наукової роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань (Україна)

Анотація: У статті обґрунтовано та охарактеризовано педагогічні умови успішної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проектованому освітньому середовищі. Доведена необхідність соціальної адаптації студентів у площині взаємодії із освітнім середовищем професійної підготовки; доцільність актуалізації розвивального потенціалу освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та процесу особистісно-професійного розвитку та саморозвитку студентів у творчому пошуковому режимі, а також важливість оволодіння майбутніми вчителями початкових класів інноваційними технологіями виховання і навчання молодших школярів на засадах співбуттєвості.

Ключові слова: педагогічні умови, освітнє середовище, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE DESIGNED EDUCATIONAL ENVIRONMENT

© 2014

O.O. Yaroshynska, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of general pedagogy and pedagogy of higher school and management, pro-rector of scientific work
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)

Annotation: In the article the pedagogical conditions of the successful professional training of the primary school teachers in the projected educational environment are grounded and characterized. The necessity of social adaptation of students in the plane of interaction with the educational environment of professional training is done; the feasibility of updating the developmental potential of educational environment of professional training of the primary school teachers and the process of personal and professional development and students' self-development in the creative search mode, and the importance of mastering the future primary school teachers with the innovative technology of education and training of the primary school pupils on the basis of co-being.

Keywords: pedagogical conditions, educational environment, professional training of the primary school teachers.

УДК 378.147.88

ИННОВАЦИОННО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ЭКОНОМИКА»

© 2014

А.Н. Ярыгин, доктор педагогических наук, профессор
Н.А. Ярыгина, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Бухгалтерский учет, анализ и аудит»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: Побуждение магистрантов экономических направлений к инновационной деятельности наиболее эффективно в рамках спроектированной в образовательном учреждении инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды, обеспечивающей решение профессиональных и инновационных задач в подготовке будущих магистров экономики. Под инновациями мы рассматриваем не только разработки и изобретения, но и значительный комплексный процесс, который движим именно людьми, следовательно, задача кадрового обеспечения инновационной деятельности принимает достаточно актуальный характер. Без грамотного, высококвалифицированного кадрового состава не осуществить достаточного прогресса в формировании любого хозяйствующего субъекта. Акцент в процессе обучения делается на специфику работы с инновациями, коммерциализации новых идей, защите интеллектуальной собственности. В настоящее время, современному производству требуется не просто экономист, а высококлассный профессионал, владеющий технологиями инновационной деятельности и соответствующими профессиональными компетенциями. Изначальное формирование готовности к любой деятельности необходимо для успешного выполнения этой деятельности. Стремление к профессиональной деятельности можно рассматривать как профессионально и личностно значимые качества магистра, как знания и умения в конкретной области. Процесс готовности к профессиональной деятельности – это последовательный процесс, в результате которого происходит овладение магистрантом некоторыми представлениями о своей будущей профессиональной деятельности, знаниями, умениями и навыками необходимыми для успешного выполнения профессиональных требований. Главным субъектом инновационной деятельности магистратуры является сам преподаватель, который оказывает непосредственное влияние на учебные процессы. Непременным условием повышения подготовки магистров экономических направлений служит привлечение к участию в инновационной деятельности и, тем самым, повышение инновационной культуры профессорско-преподавательского состава, которое может осуществляться в процессе самообразовательной и научной деятельности.

Ключевые слова: образование, магистратура, задачи, подготовка магистров, двухуровневая система образования, высшее образование, экономическое направление, инновационно-ориентированная модель, инновационная деятельность.

В настоящее время все актуальнее становится проблема методики преподавания экономических дисциплин. Мы становимся свидетелями реформирования системы высшего образования, в котором все большее

внимание уделяется самостоятельной работе студентов. Не секрет, что эффективность образовательного процесса во многом определяется методикой преподавания. Широкое использование унифицированных методов и

переход на исключительно тестовый контроль за усвоением студентами предметов изучения формально снижает роль преподавателя в непосредственном процессе обучения. Между тем уровень подготовки и эффективность обучения находятся в прямой зависимости от взаимодействия звена преподаватель – студент.

В учебном процессе обе стороны должны играть творческую роль. Важно избегать так называемого трафаретного обучения, когда студенты «натаскиваются» на решение определенного типа задач, а развитие их экономического мышления кладется в жертву числу рассмотренных задач. Студент должен научиться разбираться не только в смоделированных, но и реальных экономических процессах [1].

На процесс подготовки магистрантов экономических направлений к инновационной деятельности оказывают влияние многие факторы: методологические, дидактические, психологические и другие. На наш взгляд, основными факторами, в рамках подготовки магистров экономических направлений являются:

Требования работодателя и цели, которые он ставит перед магистратурой.

Экономическое направление включает производственно-хозяйственную деятельность предприятий, финансовые результаты, обязательства и процессы, происходящие в хозяйственной деятельности и выражающиеся в конкретных хозяйственных операциях [2]. Сущность экономической деятельности составляет такая инновация, реализация которой оказывается возможной на основе взаимосвязи интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств магистранта, воплощаемых в интуиции, воодушевлении, гибкости и самостоятельности мышления, а также инициативе. Воспитание такого магистранта осуществляется в процессе научно-исследовательской деятельности, результатом которой является овладение магистрантами расчетно-экономическими, аналитическими, организационно-управленческими видами профессиональной деятельности.

Требования, предъявляемые к магистранту экономического направления в профессиональной деятельности.

В сложной цепочке взаимосвязи объектов и явлений [3] является научно-исследовательский прогресс, а следствием – учебные программы, учебники, учебные пособия. В современных социальных и производственных условиях усиливается такое требование к магистранту, как повышение его профессиональной мобильности, то есть способности быстро осваивать новшества в экономической среде, а именно эта способность в итоге зависит от уровня общего и экономического образования, составной частью которых является система научно-исследовательской работы магистрантов.

Можно отметить, что процесс развития готовности будущего магистранта экономики к инновационной деятельности всегда преследуется целями, принципами, содержанием, формами и методами профессиональной подготовки. Анализ психолого-педагогических особенностей развития готовности будущего магистранта к инновационной деятельности позволяет сделать вывод о том, что наиболее удачно этот процесс осуществляется в условиях инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды.

Исследование и практика показывают целесообразность следующей последовательности этапов моделирования организации процесса развития готовности магистранта к инновационной деятельности:

- разработка методов организации процесса развития готовности будущего магистранта экономики к инновационной деятельности, обеспечивающей создание требуемого уровня готовности;
- постановка целей и задач создания системы подготовки магистрантов к инновационной деятельности;
- анализ требований социального заказа к результату формирования готовности будущего магистранта экономики к инновационной деятельности в условиях систе-

мы высшего образования;

- определение содержания готовности и критериев оценки уровней готовности к инновационной деятельности;

- изучение профессиональной среды магистранта и структуры готовности к инновационной деятельности.

В качестве системообразующей цели построения модели организации процесса создания готовности будущего магистранта экономики к инновационной деятельности определена инновационная деятельность магистранта, определяющая направленность всех элементов модели на достижение интегрального результата обучения, основным критерием оценки которого является уровень готовности будущего магистранта к инновационной деятельности. В связи с этим, определены задачи, решение которых ориентировано на обучение инновационной деятельности будущих магистров экономических направлений (рис. 1).

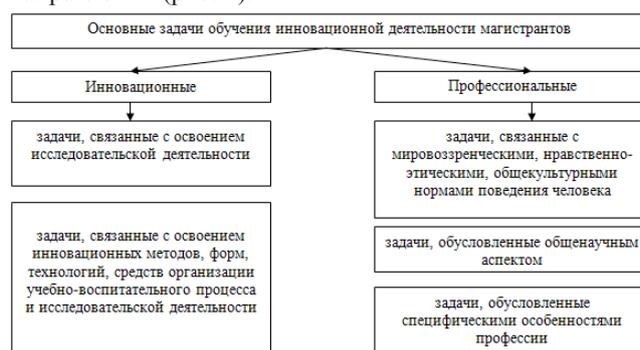


Рисунок 1 – Задачи обучения инновационной деятельности магистров

Далее были определены три общие группы умений, которые должны быть сформированы у будущих магистров экономики в результате подготовки к инновационной деятельности в системе высшего экономического образования, а именно, связанные с организацией научно-исследовательской деятельности и с применением приобретенных навыков в профессиональной среде.

Процесс воспитания готовности будущего магистранта экономики к инновационной деятельности требует, прежде всего, создания инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды, представляющей собой специально организованную исследовательскую среду, направленную на решение магистрантами профессионально-ориентированных учебно-исследовательских задач.

При моделировании инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды в работе главный акцент делается на содержании деятельности магистрантов, определяемой самим понятийным аппаратом и компонентами, характеристиками и функциями инновационной среды.

Готовность магистранта к научно-исследовательской деятельности в период его учебы в магистратуре является системой компонентов, качеств личности будущего магистранта экономики, которая обеспечивает выполнение им функций, адекватных потребностям определенной профессиональной деятельности [4-10]. В качестве компонентов готовности А.П.Беляева [11] рассматривает содержательно-процессуальный, нравственный, мотивационно-целевой, ориентировочно-профессиональный.

Содержательно-процессуальный компонент содержит три группы качеств. Первая группа характеризует усвоение магистрантами знаний как средство решения задач практической деятельности. Вторая группа характеризует содержательно-процессуальный компонент и включает в себя владение умениями усваивать и применять знания в учении и производственной практике. Среди умений магистрантов важное место занимают стремление к самостоятельному исследованию эконо-

мических процессов и прогнозированию их протеканий, что входит в третью группу свойств личности содержательно-процессуального компонента.

Система профессионально-ориентированных профессиональных знаний характеризует личность магистранта в целом. Это сложное психическое образование, которое конструируется рядом своих компонентов, выполняющих определенные функции в его становлении как целого, определяется нравственным компонентом, который является одной из целей процесса обучения в магистратуре экономического профиля. Личность высокого уровня является целостной личностью, успешно выполняющая свои функции в окружающем мире.

Особенности третьего уровня, характеризующиеся в понимании магистрантами в действительности их профессиональных знаний, проявляется в умении самостоятельного построения модели экономических процессов, исследование которых предоставляет возможность прогнозировать их дальнейшее развитие, управлять этим развитием с помощью параметров модели, а также совершенствовать ее. В результате подготовка будущих магистров экономики должна быть расширена и углублена за счет научно-исследовательской работы магистрантов и введения новых разделов.

Ориентировочно – профессиональный компонент является главным источником высокого качества знаний и формирования потребности в них. Исследуя значение учебных дисциплин в магистратуре для профессионализации обучения, некоторые авторы вводят новую функцию обучения дисциплине – функцию профессионализации, которая рассматривается как интегративная, расширяющая возможности применяемых в процессе обучения средств формирования системы профессиональных знаний магистрантов посредством их активного участия в научно-исследовательской работе. Следовательно, создание в рамках образовательного процесса инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды обеспечивает формирование готовности будущего магистра экономики к инновационной деятельности в условиях системы магистерского образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ярыгина Н.А. Современные требования к преподаванию экономических дисциплин. Вектор науки

Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 352-355.

2. Зибров П.Ф. Математические модели экономических и социальных систем. Монография / П. Ф. Зибров, С. Ш. Палфёрова; М-во образования и науки Российской Федерации, Тольяттинский гос. ун-т, Фак. математики и информатики, Каф. «Высш. математика и математическое моделирование». Тольятти, 2010.

3. Хачатурова Т.О. Риски в деятельности малого и среднего предпринимательства Самарской области. Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 2. С. 80-82.

4. Панченко О.В. Сущность понятия «готовность» и уровни готовности учителя к инновационно-маркетинговой деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 48-50.

5. Щербаков И.В. Мотивация инновационной деятельности индивида с экономикоинституциональных позиций // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 154-157.

6. Бекоева М.И., Сикоева М.Т. Особенности формирования практической готовности будущего учителя в условиях многоуровневого обучения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2012. № 1. С. 111-116.

7. 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.

8. Карзун И.Г. Теоретические основы управления инновационной деятельностью вуза // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2013. № 1. С. 8-10.

9. Бахарев Н.П. Непрерывность и многоуровневость подготовки бакалавров и магистров в техническом вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 55-58.

10. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н. Обеспечение качества аналитической подготовки специалистов при изучении дисциплины «Экономика» // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2007. № S4. С. 50-54.

11. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. - СПб.: Нева, 1997.

INNOVATION-ORIENTED MODEL OF TRAINING UNDERGRADUATES «ECONOMICS»

© 2014

A.N. Yarygin, doctor of pedagogical sciences, professor
N.A. Yarygina, candidate of economic Sciences, associate professor of the chair
«Accounting, analysis and audit»
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: The motivation of undergraduates of Economics to innovation is most effective within the framework designed in innovation-oriented learning and research environment of an educational institution conducive for the solution of professional and innovative tasks in the training of future masters of the economy. By innovation, we consider not only the design and invention, but also a significant complex process that is driven by people, hence, the problem of staffing innovative activity takes quite relevant. It is not to make sufficient progress in the formation of any business entity without competent, qualified personnel. The emphasis in training is on the specifics of working with innovation, commercialization of new ideas, and the protection of intellectual property. Nowadays, modern production requires not just an economist, but the highly skilled professional owning technology innovation and relevant professional competencies. The initial formation of readiness for any activity is necessary for the successful implementation of this activity. The pursuit of professional activities can be regarded as professionally and personally important qualities of a master, as knowledge and skills in a particular area. The process of readiness for professional activity is a sequential process, resulting in the acquisition of some ideas about their future careers, knowledge, skills and abilities needed to successfully complete the professional requirements. The main subject of innovation of Magistracy is a lecturer himself who has a direct impact on teaching and learning processes. An essential condition for improving the training of masters in Economics is involved in innovation and, thereby, enhancing the innovative culture of the faculty, which may be in the process of self-educational and research activities.

Keywords: education, Master's, tasks, preparation of masters, two-tier system of education, higher education, economic direction, innovation-oriented model, innovation.

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К ДВУХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

Н.А. Ярыгина, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Бухгалтерский учет, анализ и аудит»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются особенности подготовки магистров после перехода России на двухуровневую систему образования, прописаны основные направления Болонского процесса и основные задачи подготовки магистров в условиях перехода на двухуровневую систему образования.

Ключевые слова: образование, магистратура, Болонский процесс, задачи, подготовка магистров, двухуровневая система образования, высшее образование.

С переходом в 1992 году на многоуровневую систему образования и стандартизацией образования Россия претерпела ряд существенных изменений. С 2003 года система высшего российского образования формируется, в том числе и в рамках Болонского процесса.

С введением Закона РФ «Об образовании» (статья 7) в 1992 году в России появляется понятие образовательного стандарта. Многоуровневая система предоставляла россиянам выбор содержания уровня своего образования и создавала условия для своевременного реагирования высшей школы на запросы общества в условиях рыночной экономики.

Высшее образование стало делиться на три уровня (рис. 1).

Следует отметить, неполное высшее образование выводилось из категории ступени высшего профессионального образования. Высшее профессиональное образование по сокращенным или ускоренным программам бакалавриата могли получать студенты, имеющие среднее профессиональное образование соответствующего профиля или выдающиеся способности. Получение высшего профессионального образования по сокращенным программам подготовки специалиста и программам магистратуры не допускалось [1].

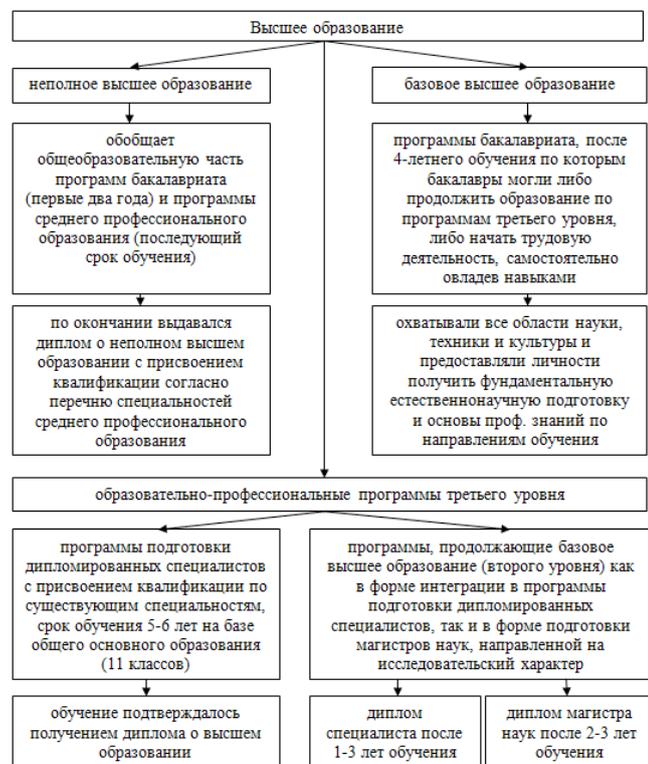


Рисунок 1 - Уровни высшего образования

Создание общеевропейской системы высшего образования в рамках Болонского процесса базируется на единстве фундаментальных принципов функционирования высшего образования. Основные предложения,

предложенные в рамках Болонского процесса, отображены на рис.2.

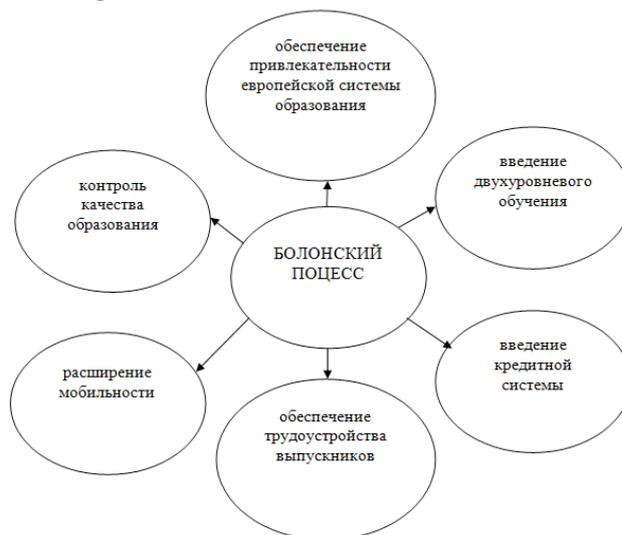


Рисунок 2 - Основные направления Болонского процесса

Следует отметить, что часть актуальных изменений в России объективно совпадает с рекомендациями Болонской Декларации, так как во всех развитых странах в то время наблюдались аналогичные тенденции в высшем образовании. Задачи, побуждающие Болонский процесс, во многом свойственны и для России, также очевидно, что отстраненность от мирового образовательного процесса непременно приводит к отрицательным последствиям для любой национальной образовательной системы.

Все реформы и мероприятия в пределах Болонского процесса обращены на формирование оптимальных условий для оптимальной подготовки студентов. Естественно, без активного участия самих студентов никакие реформы не будут достаточно эффективными, ввиду того, что студент должен быть не только объектом, но и субъектом учебного процесса, понимающим задачи Болонского процесса, голос которых должен быть слышен при принятии тех или иных решений.

Следует отметить, что вступление России в Болонский процесс являлось вполне целесообразным, так как решались, в первую очередь, задачи преодоления экономико-технологического отставания, подъема уровня и качества жизни и конкурентоспособной экономики. Несомненно, решение таких задач требует специалиста совершенно другой деятельности и иного образования, первостепенными форматами которых будут эффективность и конкурентоспособность на уровне мировых образцов.

Кроме этого, Болонский процесс выступает неким тягачом для вялотекущей уже более 30 лет реформы отечественного образования, не преодолевшим глубокий кризис, первые проявления которого проявились еще в советское время.

В настоящее время в условиях преобразования образовательной системы, с установлением многоступенчатой структурой высшего образования, выпускники высших учебных заведений могут не только овладеть всеми требуемыми профессиональными компетенциями, но и рассчитывать на выгодное трудоустройство. В тоже время необходимо принимать во внимание, тот факт, что четырех лет обучения и диплома бакалавра, в общем-то, достаточно для начала карьеры. Тем не менее, гарантией быстрого карьерного роста даже в самом начале профессионального формирования, является магистратура. Если говорить в прошедшем времени, то еще совсем недавно такие графы в дипломе как «Бакалавр» или «Магистр» пугали не только самих выпускников, но и их работодателей. На сегодняшний день – это требование времени. Магистратура в настоящее время предоставляет выпускникам огромные возможности, являясь особой ступенью высшего образования.

Необходимо отметить, что степень магистра с выдачей диплома государственного образца, присваивается магистрантам, выполнившим весь план подготовки и успешно защитившим магистерскую диссертацию в высших учебных заведениях с соответствующей лицензией. Магистерская диссертация – это подтверждение определенного уровня профессиональной квалификации магистра и его компетентности, так как подготовка этого исследования строится на основательном (доскональном) изучении выявленной проблемы и, как мы отметили выше, сопровождается изучением соответствующей научной литературы. Проведение научного аргументирования подходов к решению проблемы, а не просто обзор отдельного, индивидуального мнения магистранта, сбор и анализ большого объема информации является главным и ключевым отличием магистерской диссертации от других письменных работ [2, 3, 4]. Выпускник магистратуры должен быть широко осведомленным и знающим профессионалом с солидной научной подготовкой, располагающий не только современными информационными технологиями, но и методологией научного и педагогического процесса, подготовленным к научной и педагогической деятельности.

Главные цели, которые преследует магистратура, заключаются в освоении и укреплении магистрантами навыков ведения научной и педагогической работы, формировании научного мышления, а также подготовке научно-педагогических и научно-исследовательских кадров для высших учебных заведений и других сфер профессиональной деятельности или к последующему обучению в аспирантуре. Следует выделить тот момент, что государственные требования к уровню подготовки магистров предоставляют большую возможность индивидуализации их обучения, формирования личности, обеспечивая вузы правом определения содержания программы специализированной подготовки до 80%. Тем не менее рассмотрение нескольких программ, разработанных различными вузами, демонстрирует, что их содержание передвигается от ранее принятой концепции магистратуры как образца подготовки научно-педагогических и научно-исследовательских кадров в тенденции узкоспециализированной прикладной подготовки.

Основные задачи подготовки магистров в условиях Болонского процесса, решение которых напрямую связано с формированием их индивидуальных стилей профессиональной деятельности, можно продемонстрировать на рис. 3.

Так как процесс обучения в магистратуре содержит в себе значительно меньший объем аудиторных занятий по сравнению с бакалавриатом, самостоятельной работе магистранта отводится гораздо больший объем. Работа магистранта разрабатывается совместно с научным руководителем и обсуждается на заседаниях кафедр, так как в магистратуре в отличие от бакалавриата процесс консультирования развит значительно больше, то есть магистранты получают дополнительную возможность

консультирования у научного руководителя и преподавателей конкретных дисциплин по профилю магистерской подготовки. Именно для этого при распределении учебной нагрузки и формировании педагогической деятельности преподавателей рассчитываются соответствующие часы.



Рисунок 3 - Основные задачи подготовки магистров в условиях Болонского процесса

Если говорить о непрерывном улучшении качества подготовки магистров, то это позволит только повысить спрос на магистерские программы. Следует отметить, что для Тольяттинского государственного университета непрерывное совершенствование качества подготовки магистров, соответствие требованиям профессорско-преподавательского состава к кадровому обеспечению основных образовательных программ, является одной из первоочередных задач.

Первостепенное значение имеет создание в ходе обучения в магистратуре конкурентной среды у магистрантов. В магистратуре должна царить такой характер обучения, при котором магистранты могли выступать в качестве конкурентов в личных достижениях, например, непосредственно в учебе, публикациях и участии в научных конференциях. В данной сфере важна работа именно научного руководителя для применения системы поощрения и стимулирования студентов-магистрантов для активизации соответствующего сопернического настроения.

Следует отметить, что изменения требований к выпускнику магистру в соответствии со спросом рынка труда, приводят к необходимости усовершенствования подходов к концепции производственных, педагогических и научно-исследовательских практик, включенных в обязательном порядке в учебные планы. Несомненно, своевременная и квалифицированная помощь научного руководителя и в организации, и в проведении соответствующих видов практик играет существенную роль, так как самому магистранту, конечно, сложно за довольно короткий срок подготовиться как к педагогической, так и к исследовательской деятельности.

Исходя из вышесказанного, магистранты являются специалистами, которые уже имеют высшее профессиональное образование и некоторый профессиональный опыт, находящиеся в возрасте «ступени достижений», использующие свои интеллектуальные способности

для достижения карьеры и выбора стиля жизни, имеющие определенный учебный и профессиональный опыт. Можно отметить, что особенности подготовки магистрантов основывается на следующих положениях:

1. Основная роль в формировании учебного процесса отводится магистранту, который ощущает необходимость в самостоятельном установлении его параметров. Вместе с тем, роль научного руководителя и преподавателя заключается в содействии формировании самоуправления, предоставлении помощи в формулировке параметров обучения и поиске соответствующей информации.

2. Происходит накопление профессионального и учебного опыта, являющимся ресурсом обучения магистранта и в этом случае функция преподавателя заключается в помощи в формировании подготовки, например в решении определенных задач, в проведении практического эксперимента или организации дискуссионных семинаров.

3. Так как движение магистрантов сконцентрировано на получение знаний, опыта и навыков, помогающих становлению его подготовленности в целом, то помощь магистрантам в отборе этих необходимых знаний, является основной задачей преподавателя магистратуры.

4. Любое обучение нередко определено профессиональными, временными и социальными факторами, которые могут либо способствовать подготовке, либо осложнять ее. Весь процесс подготовки создается на со-

вместной деятельности всех участников.

Комбинация бакалавриат-магистратура предоставляет возможность гибко и оперативно регулировать подготовку на уровне магистра под современные потребности. Диплом магистра признаваем и понятен как в России, так и за границей, что способствует успешной карьере и восприятия собственных возможностей и способностей. Уверенно ощущать себя в современном обществе, создать условия для профессионального роста, устроиться на высокооплачиваемую работу – все это позволяет степень магистра.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 года

2. Н.А. Ярыгина, О.В. Шнайдер. К вопросу профессиональной подготовки магистров экономических направлений // Вісник Черкаського Університету. Серія: Педагогічні науки. 2014. № 10 (303). С. 23-28.

3. Ярыгина Н.А. Экономический анализ деятельности высшего учебного заведения // Вестник СамГУПС. 2011. № 1. С. 123-125.

4. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н. Обеспечение качества аналитической подготовки специалистов при изучении дисциплины «Экономика» // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2007. № S4. С. 50-54

FEATURES MASTERS TRAINING SCHOOLS IN THE TRANSITION TO A TWO-LEVEL SYSTEM OF EDUCATION

© 2014

N.A. Yarygina, candidate of economic Sciences, associate professor of the chair
“Accounting, analysis and audit”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: This paper discusses the features of Master degree after Russia’s transition to a two-tier education system, spelled the main directions of the Bologna process and the main task of preparing master the transition to a two-tier education system.

Keywords: education, Master’s, the Bologna process, tasks, preparation of masters, two-tier system of education, higher education.

НАШИ АВТОРЫ

Абрамова Надежда Владиславовна, аспирант

Адрес: Государственный академический университет гуманитарных наук, 117218, Россия, Москва, ул. Кржижановского, д. 24/35-5
Тел.: (499) 125-00-30
E-mail: uran@mail.ru

Антилогова Лариса Николаевна, доктор психологических наук, профессор кафедры «Общая и педагогическая психология»

Адрес: Омский государственный педагогический университет, 644099, Россия, г. Омск, ул. Партизанская, 4а.
Тел.: (83812) 23-07-04
E-mail: antilogova@yandex.ru

Арутюнян Марианна Мартуниевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования

Адрес: Северо-Кавказский федеральный университет, 355009, Россия, Ставрополь, ул. Пушкина, 1
Тел.: 89187441090
E-mail: m.arutiunian@gmail.com

Асадпур Кямал Махмуд оглу, докторант, преподаватель школы Элламе Хелли, г.Ахар (ИИР)

Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Баликеева Марта Ибрагимовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

Адрес: Северо-Кавказский горно-металлургический институт(государственный технологический университет), 362000 г. Владикавказ, ул. Николаева, 44
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Бахышева Шарафат Арам кызы, доктор философии по педагогике, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного образования

Адрес: Азербайджанский государственный педагогический университет, AZ1000, Азербайджанская Республика, г. Баку, ул. У.Гаджибекова, 34
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент межфакультетской кафедры педагогики и психологии

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Владикавказ, ул. Ватутина, 46
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Богданова Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, начальник отдела менеджмента качества и оптимизации бизнес-процессов

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14
Тел.: (8482)53-91-39
E-mail: ann-glazova@yandex.ru

Богомаз Сергей Леонидович, кандидат психологических наук, доцент

Адрес: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 210038, Беларусь, Витебск, Московский пр-т, 33.
Тел.: (+375 212) 21-58-98
E-mail: kpsiholog@vsu.by

Богомолова Мария Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики

Адрес: Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова 432700, Россия, г. Ульяновск площадь 100-летия со дня рождения В.И. Ленина, д.4
Тел.: 8(8422)43-07-30
E-mail: mariyabogomolova@mail.ru

Боровицкая Марина Владимировна, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Бухгалтерский учет, анализ и аудит».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, Самарская область, г. Тольятти, улица Белорусская, 14
Тел.: (8482) 53-95-27
E-mail: geht066@mail.ru

Брагина Елена Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология»

Адрес: Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 432700, Россия, г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения Ленина, 4
Тел.: (8422) 44-30-88
E-mail: bragina24@mail.ru

Броев Адам Хаутиевич, соискатель кафедры педагогики и психологии

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Бураева Виктория Геннадьевна, ассистент кафедры информационных систем в экономике Северо-Кавказского горно-металлургического института, соискатель кафедры педагогики и психологии

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Велиева Валида Ибад гызы, преподаватель кафедры психологии

Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Гагиева Лиана Албековна соискатель кафедры педагогики и психологии

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Геворкянц Жанна Амазасповна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования

Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт», 362000, Россия, г. Владикавказ, улица К.Маркса, 36.
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Авторы

Гордеева Татьяна Евгеньевна, аспирант кафедры социальной работы и социальной педагогики.

Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18031, Украина, г. Черкассы, бул. Шевченка, 81.

Тел.: (093)7439157

E-mail: tanya.gricenko@mail.ru

Горина Лариса Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Управление промышленной и экологической безопасностью»

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14

Тел. (8482) 53-92-36

E-mail: Gorina@tltsu.ru

Гурбанова Шахназ Раджаб кызы, докторант кафедры социальной и педагогической психологии

Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.

Тел.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Гусев Алексей Николаевич, доцент кафедры «Физическая культура»

Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Россия, Нижегородская обл., г.Княгинино, ул.

Октябрьская д.22а

Тел.: +7 910 876 25 56

E-mail: kafedraFK@yandex.ru

Гущина Оксана Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Информатика и вычислительная техника»

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, д.14.

Тел.: (8482) 539181

E-mail: g_o_m@tltsu.ru

Данилина Елена Александровна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Теории и методики преподавания иностранных языков», факультет иностранных языков.

Адрес: Московский Государственный Гуманитарный университет им. М.А.Шолохова, Россия, Москва, ул. В.Радищевская, д.16/18

Тел.: +7 (495) 358-3009

E-mail: danusha2005.74@mail.ru

Данилина Наталья Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Управление промышленной и экологической безопасностью»

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14

Тел. (8482) 54-63-67

E-mail: Danilina@tltsu.ru

Двоерядкина Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая математика и информатика»

Адрес: Амурский государственный университет, 67500, Россия, г. Благовещенск, ул. Игнатъевское Шоссе, 21

Тел.: 8(4162)39-46-56

E-mail: dvoer@rambler.ru

Денисова Оксана Петровна, кандидат психологических наук, доцент

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 54-64-59

E-mail: kseniya101@mail.ru

Джаббаров Рашид Векил оглу, старший научный сотрудник

Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.

Тел.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Дзусова Бэлла Таймуразовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и осетинской филологии

Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 362000, Россия, г. Владикавказ, улица К.Маркса, 36.

Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Дзюбинская Христина Анатольевна, преподаватель кафедры украинского и иностранных языков

Адрес: Львовский национальный университет ветеринарной медицины и биотехнологий имени С.З. Гжицкого, 79010, Украина, г. Львов, ул. Пекарская, 50

Тел.: +38 097 17 63 63 2

E-mail: tussik@i.ua

Донина Ирина Александровна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Профессионального педагогического образования и социального управления»

Адрес: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 173007, Россия, Великий Новгород, ул. Чудинцева, 6

Тел.: (8-816-2) 97-42-76

E-mail: doninairina@gmail.com

Дудина Ирина Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и вычислительная техника».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-91-81

E-mail: i-dud@yandex.ru

Дячкова Ольга Михайловна, ведущий специалист сектора международных связей

Адрес: Черкасский институт пожарной безопасности имени Героев Чернобыля Национального университета гражданской защиты Украины, 18000, Украина, г. Черкассы, ул. Оноприенко 8

Тел.: +380976905686

E-mail: olya.diachkova@gmail.com

Евтин Андрей Борисович, доцент кафедры «Физическая культура»

Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Россия, Нижегородская обл., г.Княгинино, ул.

Октябрьская д.22а

Тел.: +7 910 876 25 56

E-mail: kafedraFK@yandex.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: yershova_mgtu@mail.ru

Карманчиков Александр Иванович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общепрофессиональных дисциплин
 Адрес: «Удмуртский государственный университет», 426034, Россия, Удмуртская Республика, г.Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 6, к. 8А
 Тел. (3412) 66-57-22
 E-mail: karmai@bk.ru

Климова Татьяна Владимировна, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики
 Адрес: Амурский государственный университет, 675027, г. Благовещенск, Игнатьевское шоссе, д. 21
 Тел.: 89098122289, (4162) 394626
 E-mail: tanusha_klim74@mail.ru

Колесников Владислав Сергеевич, студент
 Адрес: «Удмуртский государственный университет», 426034, Удмуртская Республика, г.Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 6, к. 8А
 Тел. (3412) 66-57-22
 E-mail: karmai@bk.ru

Колесникова Наталья Николаевна, преподаватель социально-экономических дисциплин
 Адрес: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Многопрофильный колледж, комплекс «С»? 455000, Россия, Магнитогорск, пр. Ленина, 36
 Тел.: (83519) 29-84-76
 E-mail: nnk_74@mail.ru

Колесниченко Наталья Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Немецкой филологии»
 Адрес: Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова, 65058, Украина, Одесса, Французский бульвар, 24/26
 Тел.: +38 (0482) 68-77-33
 E-mail: 0674853347n@gmail.com

Колодезникова Сардаана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных единоборств
 Адрес: Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, 677016, Россия, Республика Саха (Якутия), г. Якутск, ул. П. Морозова, 2
 Тел.: (8964) 4193040
 E-mail: kolsar@mail.ru

Крамарова Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Туризм и рекреация»
 Адрес: Поволжский государственный университет сервиса, 445667, РФ, Самарская обл., г. Тольятти, ул. Гагарина 4.
 Тел.: 8 (8482)26-27-31
 E-mail: kramarova@list.ru

Криводонова Юлия Евгеньевна, педагог-психолог, аспирант Уральского государственного педагогического университета
 Адрес: МБОУ средняя общеобразовательная школа № 40 имени Вячеслава Токарева, 659315 Алтайский Край, г. Бийск, улица Ударная, дом 75А
 E-mail: bischool40@mail.ru

Кузнецова Галина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Туризм и международная коммуникация»
 Адрес: Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, 109240, Россия, г. Москва, ул. Верхняя Радищевская, д. 16-18.
 Тел.: 89104538520
 E-mail: kuznecgalina@yandex.ru

Кулиева Шенай, докторант, преподаватель кафедры психологии факультета языка и истории Анкарского Университета (Турция)
 Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
 Тел.: +99455 701 79 97
 E-mail: q.abbasova@mail.ru

Курилова Анастасия Александровна, доктор экономических наук, зав.кафедрой «Финансы и кредит»
 Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14
 Тел.: 89171223879
 E-mail: aakurilova@yandex.ru

Кучай Александр Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования
 Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18031, Украина, г. Черкассы, бул. Шевченка, 81.
 Тел.: (099)3038610
 E-mail: kuchay@ukr.net

Кучай Татьяна Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования
 Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18031, Украина, г. Черкассы, бул. Шевченка, 81.
 Тел.: (050)0769606
 E-mail: tetyanna@ukr.net

Лазаренко Дмитрий Витальевич, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Психология»
 Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
 Тел.: (87152) 46-48-95
 E-mail: mitya1981-07@inbox.ru

Лукашевич Радмила Алексеевна, ассистент кафедры «Психологии и педагогики»
 Адрес: Амурский государственный университет, 676000, Россия, Амурская область, г. Благовещенск, улица Игнатьевское шоссе 21.
 Тел.: 89246732607
 E-mail: breaz999@mail.ru

Малиева Залина Колумбовна, кандидат педагогических наук, доцент межфакультетской кафедры «Педагогика и психология»
 Адрес: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова», улица Ватутина, 46, г. Владикавказ, 362025, Республика Северная Осетия-Алания, Россия.
 Тел.: 89289339672
 E-mail: zkmal@yandex.ru

Мамедова Гюнель Нуреддин кызы, докторант кафедры педагогики и методики начального образования
 Адрес: Азербайджанский государственный педагогический университет, AZ1000, Азербайджанская Республика, г. Баку, ул. У.Гаджибекова, 34
 Тел.: +99455 701 79 97
 E-mail: q.abbasova@mail.ru

Авторы

Матвийчук Андрей Васильевич, кандидат философских наук, заведующий кафедрой «Теории, истории государства и права и философии»
Адрес: Международного экономико-гуманитарного университета имени академика С.Демьянчука, 33000, Украина, Ровно, ул. академика С.Демьянчука, 4.
Тел.: (+80362) 23-01-86
E-mail: amvrviv06@pochta.ru

Медник Елена Алексеевна, аспирантка кафедры «Профессионального педагогического образования и социального управления»
Адрес: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 173007, Россия, Великий Новгород, ул. Чудинцева, 6
Тел.: (8-816-2) 97-42-76
E-mail: emednik@yandex.ru

Мерзлякова Дина Рафаиловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Безопасность жизнедеятельности»
Адрес: Удмуртский государственный университет, 426034, Россия, ул. Университетская, 1
Тел.: (3412) 91-61-16
E-mail: sagitova_77@mail.ru

Мишурина Ольга Алексеевна, кандидат технических наук, доцент кафедры «Химия»
Адрес: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 455000, Россия, Магнитогорск, пр. Ленина, 38
Тел.: (83519) 29-85-33
E-mail: olegro74@mail.ru

Мовчан Валентина Ивановна, преподаватель кафедры «Дошкольного и начального образования»
Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18031, Украина, г. Черкассы, бул. Шевченка, 81
Тел.: (0472) 33-10-97
E-mail: valya_movchan_@ukr.net

Москаленко Александра Сергеевна, аспирант
Адрес: Астраханский государственный университет, 414056, Россия, Астрахань (Россия), ул. Татищева, 20а
Тел.: 8917-171-0658
E-mail: sasha19121978@mail.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

Мустафаев Мушвиг Гусейн оглу, научный сотрудник НИЛ «Экспериментальная психология»
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.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
Тел.: (8342) 25-90-91
E-mail: 25909101@mail.ru

Ошкина Алла Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14
Тел.: (8482) 53-93-27
E-mail: allaoshkina@yandex.ru

Павлова Екатерина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психологии и педагогики»
Адрес: Амурский государственный университет, 676000, Россия, Амурская область, г. Благовещенск, улица Игнатьевское шоссе 21.
Тел.: 89246732607
E-mail: katal75@mail.ru

Пастушенко Любомир Андреевич, аспирант Института высшего образования Национальной академии педагогических наук Украины.
Адрес: Институт высшего образования НАПН Украины, Украина, 04014, г. Киев, ул. Бастионная, 9.
Тел. (+38044)286-6804
E-mail: lubomyr25@mail.ru

Пашкович Сергей Федорович, аспирант
Адрес: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 210038, Беларусь, Витебск, Московский пр-т, 33.
Тел.: +375336144601
E-mail: suhov69@mail.ru

Платонова Раиса Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры спортивных единоборств
Адрес: Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, 677016, Россия, Республика Саха (Якутия), г. Якутск, ул. П. Морозова, 2.
Тел.: (8914) 2712446
E-mail: platonova_raisa@mail.ru

Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Психология»
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (87152) 46-48-95
E-mail: nata_pustovalova@mail.ru

Родионова Наталья Ильинична, преподаватель химии
Адрес: Магнитогорское общеобразовательное учреждение «Гимназия № 53», 455000, Россия, Магнитогорск, ул. Ленинградская, д.10-А
Тел.: (83519) 22-97-24
E-mail: nir_54@mail.ru

Рубаева Валентина Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Адрес: Северо-Кавказский горно-металлургический институт (государственный технологический университет), 362000 г. Владикавказ, ул. Николаева, 44
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Савченко Виктория Сергеевна, магистрант филологического факультета
Адрес: Амурский государственный университет, 675027, Россия, Благовещенск, ул. Игнатьевское шоссе, 21
E-mail: vicuha_91@mail.ru

Сагалаков Анатолий Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор кафедры общей и экспериментальной физики
Адрес: Алтайский государственный университет, 656049, Россия, г. Барнаул, пр. Ленина, 61
Тел.: (3852) 367059
E-mail: amsagalakov@mail.ru

Сагалакова Ольга Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии
Адрес: Алтайский государственный университет, 656049, Россия, г. Барнаул, пр. Ленина, 61
Тел.: (3852) 366161
E-mail: olgasagalakova@mail.ru

Сайфутдиярова Елена Фаварисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология»
Адрес: Башкирский государственный университет, 452453, Россия, Бирск, ул. Интернациональная, 10
Тел.: +79659474928
E-mail: saifi@inbox.ru

Семенова Ия Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология»
Адрес: Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 432700, Россия, г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения Ленина, 4
Тел.: (8422) 44-30-88
E-mail: iya13@yandex.ru

Семчук Надежда Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры зоологии и аквакультуры
Адрес: Астраханский государственный университет, 414056, Россия, Астрахань (Россия), ул. Татищева, 20а
Тел.: 8927-281-3904
E-mail: sasha19121978@mail.ru

Ситникова Юлия Александровна, заместитель директора по УВР
Адрес: ГБОУ «Гимназия № 52», 197348, Россия, Санкт-Петербург, Богатырский пр., д. 7, корп. 4, литер А
Тел./факс: (812) 393-37-01
E-mail: school52@spb.edu.ru

Таболова Елена Мэлсовна, доцент кафедры социальной работы
Адрес: Московский городской педагогический университет, 119331, Москва, ул. Марии Ульяновой, 21
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Тахохов Борис Александрович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий межфакультетской кафедрой педагогики и психологии, декан факультета психологии и социологии
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Тменов Феликс Константинович, директор детского дома «Хуры Тын», аспирант кафедры педагогики и психологии
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Труевцев Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой клинической психологии.
Адрес: Алтайский государственный университет, 656049, г. Барнаул, пр. Ленина, 61.
Тел.: (3852)36-61-61.
E-mail: truevtsev@list.ru

Тубеева Фиалета Казбековна – старший преподаватель кафедры дефектологического образования
Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт», 362000, Россия, г. Владикавказ, улица К.Маркса, 36.
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Файзуллина Гульнур Закиевна, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе
Адрес: Камский институт гуманитарных и инженерных технологий, г. Ижевск, ул. Вадима Сивкова, 12а.
Тел.: (3412) 50-17-27
E-mail: prorector@kigit.udm.net

Фесина Михаил Ильич, кандидат технических наук, доцент кафедры «Управление промышленной и экологической безопасностью»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14
Тел. (8482) 54-63-63
E-mail: Michailfes@yandex.ru

Фрезе Татьяна Юрьевна, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Управление промышленной и экологической безопасностью»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14
Тел. (8482) 54-63-63
E-mail: freze-family@yandex.ru

Халыев Семен Демьянович, старший преподаватель кафедры адаптивной физической культуры
Адрес: Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, 677000, Россия, Республика Саха (Якутия), г. Якутск, ул. Кулаковского, 42
Тел.: (8914) 2643628
E-mail: khalievsv@mail.ru

Хамикоева Луиза Автадилловна, аспирантка кафедры русской и осетинской филологии
Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 362000, Россия, г. Владикавказ, улица К.Маркса, 36.
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Холомина Ольга Александровна, учитель начальных классов МОУ лицей №51
Адрес: МОУ лицей №51, 445037, Россия, Тольятти, ул. Фрунзе, 12
Тел.: (8482) 35-23-63
E-mail: anasmal@yandex.ru

Чалкина Наталья Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая математика и информатика»
Адрес: Амурский государственный университет, 67500, Россия, г. Благовещенск, ул. Игнатьевское Шоссе, 21
Тел.: 8(4162)39-46-56
E-mail: nchalkina@mail.ru

Чеджемов Алан Юрьевич, соискатель кафедры теории и методологии социальной работы

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Чеджемов Сергей Русланович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
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

Шкиль Ольга Сергеевна, старший преподаватель кафедры «Дизайн»

Адрес: Амурский государственный университет, 675027, Россия, Благовещенск, ул. Игнатьевское шоссе, 21
Тел.: (4162) 39-45-98
E-mail: o.shkil@mail.ru

Шнайдер Ольга Владимировна, кандидат экономических наук, профессор кафедры «Бухгалтерский учет, анализ и аудит»

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14
Тел.: (8482) 53-95-27
E-mail: shnaider-o@mail.ru

Шумакова Наталья Викторовна, преподаватель социально-экономических дисциплин

Адрес: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Многопрофильный колледж, комплекс «С»? 455000, Россия, Магнитогорск, пр. Ленина, 36
Тел.: (83519) 29-84-76
E-mail: nnk_74@mail.ru

Шумилова Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук,

Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Россия, Нижегородская обл., г.Княгинино, ул. Октябрьская д.22а
Тел.: 8 910 394 18 09
E-mail: Shumilova59@yandex.ru

Юрловская Илона Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики

Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт», 362000, Россия, г. Владикавказ, улица К.Маркса, 36.
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Юрьева Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая математика и информатика»

Адрес: Амурский государственный университет, 67500, Россия, г. Благовещенск, ул. Игнатьевское Шоссе, 21
Тел.: 8(4162)39-46-56
E-mail: yuryevat@mail.ru

Яковлева Елена Льдовиковна, доктор философских наук, кандидат культурологии, профессор кафедры «Философия»

Адрес: Институт экономики, управления и права, 420111, Россия, Казань, ул. Московская, 42
Тел.: (8843) 231-92-90
E-mail: mifoigra@mail.ru

Якунин Вадим Николаевич, доктор исторических наук, профессор, проректор по инновационной и научно-исследовательской деятельности, профессор кафедры «Туризм и домоведение».

Адрес: Поволжский государственный университет сервиса, 445667, РФ, Самарская обл., г. Тольятти, ул. Гагарина 4.
Тел.: 8 (8482) 22-92-16
E-mail: yakunin@tolgas.ru

Ярошинская Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики, педагогики высшей школы и управления, проректор по научной работе

Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, г. Умань, ул. Садовая 2
TEL.: +38067-315-17-15
E-mail: olenayar@mail.ru

Ярыгин Анатолий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14
Тел.: (8482) 54-63-41
E-mail: 267179@rambler.ru

Ярыгина Неля Анатольевна, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Бухгалтерский учет, анализ и аудит»

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14
Тел.: (8482) 53-95-27
E-mail: yar13@rambler.ru

OUR AUTHORS

Abramova Nadezda Vladislavovna, a postgraduate student.

Address: State Academic University of Humanities, 117218, Moscow, st. Krgiganovskiy, d. 24/35-5

Tel.: (499) 125-00-30

E-mail: uran@mail.ru

Antilogova Larisa Nikolaevna, doctor of psychological science, professor of chair «General and educational psychology»

Address: Omsk State Pedagogical University, 644099, Russia, Omsk, st Partizanskaya 4a.

Tel.: (83812) 23-07-04

E-mail: antilogova@yandex.ru

Arutyunyan Marianna Martunievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the chair «Pedagogics and Psychology of the Professional Education»

Address: North-Caucasus Federal University, 355009, Russia, Stavropol, st. Pushkin, 1

Tel.: 89187441090

E-mail: m.arutiunian@gmail.com

Asadpur Kamal Mahmud oglu, a doctoral student, teacher School Ellam Helly g.Ahar (Islamic Republic of Iran)

Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.

Tel.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Bakhisheva Sharafat Aram kyzy, Ph.D. in Education, assistant professor of pedagogy and methodology of pre-school education

Address: Azerbaijan State Pedagogical University, AZ1000, Azerbaijan, Baku, Uzeyir Hajibeyov st., 34

Tel.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Balikoeva Marta Ibragimovna, candidate of pedagogical science, assistant professor of foreign languages

Address: North-Caucasian mining and metallurgical institute (state technical university), 362000, Vladikavkaz, Nikolaeva st., 44

Tel. 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Bekoeva Marina Ivanovna, candidate of pedagogical science, associate professor of the department of interdepartmental pedagogy and psychology

Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 46

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Bogdanova Anna Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, the chief of department of quality management and optimisation of business processes

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14

Tel.: (8482) 53-91-39

E-mail: ann-glazova@yandex.ru

Bogomaz Sergey Leonidovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Address: Vitebsk State University them P.M. Masherov, 210038, Belarus, Vitebsk, Moskovskiy prospekt, 33

Tel.: +375 212) 21-58-98

E-mail: kpsiholog@vsu.by

Bogomolova Maria Ivanovna, Professor of chair of pre-school pedagogy, Doctor of pedagogical sciences

Address: Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov, 432700, Russia, Ulyanovsk, 100-letiya Square since the birth of V. I. Lenin, 4

Tel.: 8(8422)43-07-30

E-mail: mariyabogomolova@mail.ru

Borovitskaya Marina Vladimirovna, candidate of economical science, associate professor of the chair «Accounting, analysis and audit»

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14

Tel.: (8482) 53-95-27

E-mail: geht066@mail.ru

Bragina Elena Aleksandrovna, candidate of psychological science, associate professor of the chair «Psychology»

Address: Ulyanovsk State Pedagogical University, 432700, Russia, Ulyanovsk, 100-letiya so dnya rozhdeniya Lenina sq., 4

Tel.: (8422) 44-30-88

E-mail: bragina24@mail.ru

Broev Adam Hautievich, competitor of the department of pedagogy and psychology

Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 46

Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Buraeva Viktoria Gennadiyevna, assistant of the department of Information systems in the economy of the North-Caucasian mining and metallurgical Institute, competitor of the department of pedagogy and psychology

Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 46.

Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Chalkina Natalya Anatolevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «General Mathematics and Informatics»

Address: Amur State University, 675000, Russia, Blagoveshchensk, st. Ignatyevskoe Shosse, 21

Tel.: 8(4162)39-46-56

E-mail: nchalkina@mail.ru

Chedzhemov Alan Yrievich, competitor of the department of pedagogy and psychology

Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 46.

Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Chedzhemov Sergey Ruslanovich, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of pedagogy and psychology

Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 46.

Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31

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

Danilina Elena Alexandrovna, candidate of pedagogical sciences, the senior instructor of the department «Theory and Practice of Foreign Languages Teaching»
Address: Moscow State Sholohov University for Humanities, Moscow (Russia), Russia, Moscow, V. Radishchevskaya str. 16/18
Tel.: +7 (495) 358-3009
E-mail: danusha2005.74@mail.ru

Danilina Natalia Evgenievna, candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair «Management of industrial and ecological safety»
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarussian, 14
Tel.: (8482) 54-63-67
E-mail: Danilina@tltsu.ru

Denisova Oksana Petrovna, the candidate of psychological sciences, associate professor
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarussian, 14.
Tel.: (8482) 54-64-59
E-mail: kseniya101@mail.ru

Diachkova Olga Mikhailovna, leading expert of international relations department
Address: Cherkassy Institute of Fire Safety named after Chernobyl Heroes of National University of Civil Defence of Ukraine, 18000, Ukraine, Cherkassy, Onoprienko Str. 8
Tel: +380976905686
E-mail: olya.diachkova@gmail.com

Donina Irina Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the department «Professional pedagogical education and social management»
Address: Novgorod State University by the name of Yaroslav the Wise, INPO, 173007, Russia, Veliky Novgorod, ul. Chudintseva, 6
Tel.: (8-816-2) 97-42-76
E-mail: doninairina@gmail.com

Dudina Irina Pavlovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the department of «Computer Science and Engineering»
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarussian, 14.
Tel.: (8482) 53-91-81
E-mail: i-dud@yandex.ru

Dvoeryadkina Natalya Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «General Mathematics and Informatics»
Address: Amur State University, 675000, Russia, Blagoveshchensk, st. Ignatyevskoe Shosse, 21
Тел.: 8(4162)39-46-56
E-mail: dvoer@rambler.ru

Dzusova Bella Taymurazovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of russian and ossetian philology
Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute, 362000 Russia, Vladikavkaz, K. Marksa st., 36.
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Dzyubynska Khrystyna Anatolijvna, teacher of the Ukrainian and Foreign Languages Department
Address: Lviv National Stepan-Gzhytskyj-University of Veterinary Medicine and Biotechnology, 79010, Ukraine, Lviv, st. Pekarska, 50
Tel.: +38 097 17 63 63 2
E-mail: tussik@i.ua

Evtin Andrey Borisovich, docent of the chair «Physical culture»
Address: Nizhny Novgorod State engineer-economic Institute, 606340, Russia, Nizhny Novgorod region, Knyaginino, October street h.22
Tel.: +7 910 876 25 56
E-mail: kafedraFK@yandex.ru

Fayzullina Gulnur Zakievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, prorector
Address: Udmurt State University, Russia, Izhevsk, st. Vadim Sivkov, 12a
Tel.: (3412) 50-17-27
E-mail: prorector@kigit.udm.net

Fesina Michael Ilich, PhD, Associate Professor of «Management of industrial and environmental safety»
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarussian, 14
Tel.: (8482) 54-63-63
E-mail: Michailfes@yandex.ru

Freze Tatiana Yurievna, candidate of economical sciences, senior lecturer of chair «Management of industrial and ecological safety»
Address: Togliatti state University, 445020, Russia, Tolyatti, st. Belarussian, 14
Tel.: (8482) 54-63-63
E-mail: freze-family@yandex.ru

Gagieva Liana Albekovna, competitor of the department of pedagogy and psychology
Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 46.
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Gevorgyants Jeanne Amazaspovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of preschool education
Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute, 362000 Russia, Vladikavkaz, K.Marksa st., 36.
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Gorina Larisa Nikolaevna, doctor of pedagogical sciences, professor of the department «Management of industrial and environmental safety»
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarussian, 14
Tel. (8482) 53-92-36
E-mail: Gorina@tltsu.ru

Guliyeva Schenay, a doctoral student, teacher Department of Psychology, Faculty of Language and history at the University of Ankara (Turkey)
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Gurbanova Shahnaz Radjab qyzy, doctoral student in the “Social and Educational Psychology”

Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.

Tel.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Gusev Aleksei Nikolaevich, lecturer of the chair «Physical culture»

Address: Nizhny Novgorod State engineer-economic Institute, 606340, Russia, Nizhny Novgorod region, Knyaginino, October street h.22

Tel.: +7 910 876 25 56

E-mail: kafedraFK@yandex.ru

Gyshchina Oksana Mihailovna, Candidate of Pedagogical sciences, senior lecturer, senior lecturer of department «Informatics and computers»

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14.

Tel.: (8482) 539181

E-mail: g_o_m@tltso.ru

Hamikoeva Louise Avtandilovna, a graduate student of the department of russian and ossetian philology

Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute, 362000 Russia, Vladikavkaz, K. Marksa st., 36.

Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Holomina Olga Aleksandrovna, a primary school teacher Nov. Lyceum № 51

Address: Secondary school № 51, 445037, Russia, Togliatti, st. Frunze, 12

Tel.: (8482) 35-23-63

E-mail: anasmal@yandex.ru

Hordeeva Tatiana Evgenievna, postgraduate student of the chair «Social work and social pedagogy»

Address: Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy, 18031, Ukraine, Cherkassy, bul. Shevchenka, 81

Tel.: (093)7439157

E-mail: tanya.gricenko@mail.ru

Jabbarov Reshid Vekil oqlu, the senior scientific employer, “Experimental Psychology” research laboratory

Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.

Tel.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Karmanchikov Aleksandr Ivanovich, ph.d., assistant professor of engineering disciplines

Address: Udmurt State University, 426034, Russia, Izhevsk, st. University, 1, bldg. 6, 8A

Tel.: (3412) 66-57-22

E-mail: karmai@bk.ru

Khaliev Semen Demiyonovich, senior lecturer department of adaptive physical education

Address: Northeastern Federal University, 677000, Russia, Republic Sakha of Yakutia, Yakutsk, st. Kulakovskogo, 42

Tel.: (8914) 2643628

E-mail: khalievsd@mail.ru

Klimova Tatyana Vladimirovna, senior teacher of the department of psychology and pedagogics

Address: Amur State University, 675027, Russia, Amur region, Blagoveshchensk, street Ignatyevskoe shosse, 21.

Tel.: 89098122289, (4162) 394626

E-mail: tanusha_klim74@mail.ru

Kolesnikov Vladislav Sergeevich, student

Address: Udmurt State University, 426034, Russia, Izhevsk, st. University, 1, bldg. 6, 8A

Tel.: (3412) 66-57-22

E-mail: karmai@bk.ru

Kolesnikova Natalya Nikolaevna, teacher of social and economic disciplines

Address: Nosov Magnitogorsk State Technical University, Versatile college, complex “C”, 455000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Avenue, 36

Тел.: (83519) 29-84-76

E-mail: nnk_74@mail.ru

Kolesnychenko Natalia Yurevna, candidate of philological sciences, associate professor of the chair «German Philology Department»

Address: Odessa I.I. Mechnikov national university, 65058, Ukraine, Odessa, Fransuzskii bulvar, 24/26

Tel.: +38 (0482) 68-77-33

E-mail: 0674853347n@gmail.com

Kolodeznikova Sardaana Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of martial arts

Address: Northeastern Federal University, 677016, Russia, Republic Sakha of Yakutia, Yakutsk, st. P.Morozov, 2

Tel.: (8964) 4193040

E-mail: kolsar@mail.ru

Kramarova Tatiana Yurevna, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Head of “Tourism and Recreation

Address: Volga Region State University of Service, 445667, Russia, Samara region, Togliatti, Gagarin street, 4.

Tel.: (8482) 26-27-31

E-mail: kramarova@list.ru

Krivodonova Julia Evgenevna, educational psychologist, a graduate student of the Ural State Pedagogical University

Address: MBEI middlecover secondary school № 40 named after V. Tokarev, 659315, Russia, Altai Krai, Biysk, Street Drum, House 75A

E-mail: bischool40@mail.ru

Kuchai Aleksandr Vladymyrovych, Ph.D., assistant professor of preschool and primary education

Address: Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy, 18031, Ukraine, Cherkassy, bul. Shevchenka, 81

Tel.: (099)3038610

E-mail: kuchay@ukr.net

Kuchai Tetiana Petrivna, Ph.D., assistant professor of preschool and primary education

Address: Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy, 18031, Ukraine, Cherkassy, bul. Shevchenka, 81

Tel.: (050)0769606

E-mail: tetyanna@ukr.net

Kurilova Anastasia Alexandrovna, Ph.D., main of department «Finance and Credit»

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14

Tel.: 89171223879

E-mail: aakurilova@yandex.ru

Kuznetsova Galina Alexandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate Professor of the chair «Tourism and international communication»
Address: Sholokhov Moscow State University for the Humanities, 109240, Russia, Moscow, Verkhnyaya Radishchevskaya street, 16-18.
Tel.: 89104538520
E-mail: kuznecgalina@yandex.ru

Lazarenko Dmitry Vitalievich, master of education, senior lecturer of chair Psychology
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86
Tel.: (87152) 46-48-95
E-mail: mitya1981-07@inbox.ru

Lukashevich Radmila Alekseevna, assistant of the chair «Psychology and pedagogy».
Address: Amur State University, 676055, Russia, Amur region, Blagoveshchensk, street Ignatyevskiy shosse, 21.
Tel.: 89246732607
E-mail: katal75@mail.ru

Malieva Zalina Kolumbovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the interdepartmental of the chair «Pedagogy and psychology»
Address: North Ossetian State University in K. L. Khetagurova, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 46
Tel.: 89289339672
E-mail: zkmal@yandex.ru

Mamedova Gyunel Noureddin kyzy, doctoral student in pedagogy and methodology of primary education
Address: Azerbaijan State Pedagogical University, AZ1000, Azerbaijan, Baku, Uzeyir Hajibeyov st., 34
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Matviychuk Andriy Vasilyovich, candidate of philosophy sciences, head of the chair «Theory, History of State and Law and Philosophy»
Address: Higher Educational Establishment of private form of property «International University of Economics & Humanities named after academician Stepan Demianchuk», 33028, Ukraine, Rivne, Academician Stepan Demianchuk street, 4
Tel.: (+80362) 23-01-86
E-mail: amvriv06@pochta.ru

Mednik Elena Alekseevna, postgraduate student of the chair «Professional pedagogical education and social management».
Address: Novgorod State University by the name of Yaroslav the Wise, 173007, Russia, Veliky Novgorod, ul. Chudintseva, 6
Tel.: (8-816-2) 97-42-76
E-mail: emednik@yandex.ru

Merzlyakova Dina Rafailovna, ph.d., associate professor, department of life safety
Address: Udmurt State University, 426034, Russia, Izhevsk, st. University, 1, bldg. 6, 8A
Tel.: (3412) 91-61-11
E-mail: sagitova_77@mail.ru

Mishurina Olga Alekseevna, candidate of technical sciences, assistant Professor of «Chemistry»
Address: Nosov Magnitogorsk State Technical University, 455000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Avenue, 38
Тел.: (83519) 29-85-33
E-mail: olegro74@mail.ru

Moskalenko Alexandra Sergeevna, a graduate student
Address: Astrakhan State University, 414056, Russia, Astrakhan (Russia), ul. Tatischev 20a
Tel.: 8917-171-0658
E-mail: sasha19121978@mail.ru

Movchan Valentina Ivanovna, lecturer of the chair «Preschool and primary education»
Address: Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy, 18031, Ukraine, Cherkassy, bul. Shevchenka, 81
Tel.: (0472) 33-10-97
E-mail: valya_movchan_@ukr.net

Mullina Elvira Rinatovna, candidate of technical sciences, assistant Professor of «Chemistry»
Address: Nosov Magnitogorsk State Technical University, 455000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Avenue, 38
Тел.: (83519) 29-85-33
E-mail: e.mullina@inbox.ru

Mustafayev Mushviq Huseyn oqlu, the scientific employer, "Experimental Psychology" research laboratory
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Neyasova Irina Alexandrovna, 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
Tel.: (8342) 25-90-91
E-mail: 25909101@mail.ru

Oshkina Alla Anatolevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Preschool pedagogy and psychology»
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14
Tel.: (8482) 53-93-27
E-mail: allaoshkina@yandex.ru

Pashkovich Sergey Fjodorovich, post-graduate student
Address: Vitebsk State University them P.M. Masherov, 210038, Belarus, Vitebsk, Moskovskiy prospekt, 33
Tel.: +375336144601
E-mail: suhov69@mail.ru

Pastushenko Lubomir Andriyovych, postgraduate student Institute of High Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Address: National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 04014, Ukraine, Kyiv, st. Bastyonna, 9.
Tel.: (+38044)286-6804
E-mail: lubomyr25@mail.ru

Pavlova Ekaterina Viktorovna, candidate of psychological sciences, professor assistant, professor assistant of the chair «Psychology and pedagogy».
Address: Amur State University, 676055, Russia, Amur region, Blagoveshchensk, street Ignatyevskiy shosse, 21.
Tel.: 89246732607
E-mail: katal75@mail.ru

Platonova Raisa Ivanovna, doctor of pedagogical sciences, professor of department of martial arts
Address: Northeastern Federal University, 677016, Russia, Republic Sakha of Yakutia, Yakutsk, st. P.Morozov, 2
Tel.: (8914) 2712446
E-mail: platonova_raisa@mail.ru.

Pustovalova Nataliya Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, professor of chair Psychology
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86
Tel.: (87152) 46-48-95
E-mail: nata_pustovalova@mail.ru

Rodionova Natalya Ilyinichna, teacher of chemistry
Address: Magnitogorsk educational institution "Gymnasium No. 53", 455000, Russia Magnitogorsk, street Leningradskaya, 10-A
Тел.: (83519) 29-84-76
E-mail: nir_54@mail.ru

Rubaeva Valentina Pavlovna, candidate of pedagogical science, assistant professor of foreign languages
Address: North-Caucasian Mining and Metallurgical Institute (State Technical University), 362000, Vladikavkaz, Nikolaeva st., 44
Tel. 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Sagalakov Anatoly Mikhailovich, doctor of physical and mathematical sciences, professor of the chair «General and Experimental Physics»
Address: Altay State University, 656049, Russia, Barnaul, st. Lenina, 61.
Tel.: (3852) 367059
E-mail: amsagalakov@mail.ru

Sagalakova Olga Anatolievna, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of «clinical psychology».
Address: Altay State University, 656049, Russia, Barnaul, st. Lenina, 61.
Tel.: (3852) 366161
E-mail: olgasagalakova@mail.ru

Saifutdiyarova Elena Favarisovna, candidate of psychological science, associate professor of the chair «Psychology»
Address: Bashkir State University (Birk Branch), 452453, Russia, Birk, st. International 10
Tel.: +79659474928
E-mail: saifi@inbox.ru

Savchenko Viktoria Sergeevna, graduate of the philological faculty
Address: Amur State University, 675027, Russia, Blagoveshchensk, st. Ignatyevskoe shosse, 21
E-mail: vicuha_91@mail.ru

Schneider Olga Vladimirovna, candidate of economic Sciences, professor of the chair "Accounting, analysis and audit"
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarussian, 14
Tel.: (8482) 53-95-27
E-mail: shneider-o@mail.ru

Semchuk Nadezhda Mihaylovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Zoology and Aquaculture
Address: Astrakhan State University, 414056, Russia, Astrakhan (Russia), ul. Tatischev 20a
Tel.: 8927-281-3904
E-mail: sasha19121978@mail.ru

Semenova Iya Anatolievna, candidate of psychological science, associate professor of the chair "Psychology"
Address: Ulyanovsk State Pedagogical University, 432700, Russia, Ulyanovsk, 100-letiya so dnya rozhdeniya Lenina sq., 4
Tel.: (8422) 44-30-88
E-mail: iya13@yandex.ru

Shkil Olga Sergeevna, assistant professor of the chair «Design»
Address: Amur State University, 675027, Russia, Blagoveshchensk, st. Ignatyevskoe shosse, 21
Tel.: (4162) 39-45-98
E-mail: o.shkil@mail.ru

Shumakova Natalia Viktorovna, teacher of social and economic disciplines
Address: Nosov Magnitogorsk State Technical University, Versatile college, complex "C", 455000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Avenue, 36
Тел.: (83519) 29-84-76
E-mail: nnk_74@mail.ru

Shumilova Olga Nikolaevna, the candidate of pedagogical sciences, the docent of the chair "Humanities"
Address: Nizhny Novgorod State engineer-economic Institute, 606340, Russia, Nizhny Novgorod region, Knyaginino, October street h.22
Tel.: 8 910 394 18 09
E-mail: Shumilova59@yandex.ru

Sitnikova Yulia Aleksandrovna, the deputy of a director of teaching and educational "Gymnasium №52"
Address: Gymnasium №52, 197348, Russia, St. Petersburg, Bogatyrsky Ave., 7, building 4, liter A
Ph./fax: (812) 393-37-01
E-mail: school52@spb.edu.ru

Tabolova Elena Melsovna, candidate psychological science, assistant professor of social work
Address: Moscow City Pedagogical University, 119331, Moscow, Maria Ulyanova st.
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Tahohov Boris Alexandrovich, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of inter-faculty of pedagogy and psychology, faculty of psychology and sociology
Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 46.
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Tmenov Felix Konstantinovich, director of the orphanage «Ray of sunshine», graduate student of the department of pedagogy and psychology
Address: North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 46.
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Truevtsev Dmitry Vladimirovich, candidate of psychological sciences, associate professor, head of the chair of «clinical psychology».
Address: Altay State University, 656049, Russia, Barnaul, st. Lenina, 61.
Tel.: (3852)36-61-61.
E-mail: truevtsev@list.ru

Tubeeva Fioleta Kazbekovna – senior lecturer in education defectological
Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute, 362000 Russia, Vladikavkaz, K.Marksa st., 36.
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Veliyeva Valida Ibad gyzy, Lecturer, Department of Psychology
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Yakovleva Elena Ludvigovna, doctor of philosophy sciences, candidate of Culturology, professor of the chair «Philosophy»
Address: Institute of economy, management and law, 420111, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42
Tel.: (8843) 231-92-90
E-mail – mifoigra@mail.ru

Yakunin Vadim Nikolaevich, doctor of historical sciences, professor, Vice-rector of Scientific and Innovative Activity, professor of Department of Tourism and Household Keeping.
Address: Volga Region State University of Service, 445667, Russia, Samara region, Togliatti, Gagarin street, 4.
Tel.: (8482) 22-92-16
E-mail: yakunin@tolgas.ru

Yaroshynska Olena Oleksandrivna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of general pedagogy and pedagogy of higher school and management, pro-rector of scientific work
Address: State Uman Pedagogical University named after Pavlo Tychyna, 20300, Ukraine, Uman, st. Sadova 2
Tel.: +38067-315-17-15
E-mail: olenayar@mail.ru

Yarygin Anatoly Nicolaevich, doctor of pedagogical sciences, professor, Vice-Rector for Academic Affairs.
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarussian, 14.
Tel.: (8482) 53-91-81
E-mail: 267179@rambler.ru

Yarygina Nelia Anatolyevna, candidate of economic Sciences, Professor of Department “Accounting, analysis and audit”
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarussian, 14
Tel.: (8482) 53-95-27
E-mail: yar13@rambler.ru

Yershova Olga Viktorovna, 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: ovyr_58@mail.ru

Yurlovsky Illona Alexandrovna – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of general and social pedagogy
Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute, 362000 Russia, Vladikavkaz, K.Marksa st., 36.
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Yuryeva Tatiana Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «General Mathematics and Informatics»
Address: Amur State University, 675000, Russia, Blagoveshchensk, st. Ignatyevskoe Shosse, 21
Тел.: 8(4162)39-46-56
E-mail: yuryevat@mail.ru