

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского государственного университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 2 (17)

2014

Ежеквартальный
научный журнал

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

Главный редактор

Кристал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор, ректор

Заместитель главного редактора

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Ответственный редактор

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Заместитель ответственного редактора

Ярыгин Олег Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызьлгюль 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
Бекова Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Берберян Ася Суменовна, доктор психологических наук, профессор
Бида 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
Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
Москина 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
Осадченко Инна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
Пустовалова 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
Трецев 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 10.07.2014.
Формат 60x84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 29,7.
Тираж 500 экз. Заказ 3-407-14.

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)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ОТВЕТСТВЕННОГО РЕДАКТОРА

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)

Аниськин 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)

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

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

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ФАКТОР В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ И ЕВРОПЕЙСКОМ ИСТОРИЧЕСКОМ РОМАНЕ Алиев Акшин Рафик оглы.....	9
ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ ДИРИЖИРОВАНИЯ Алиева Маралханум Тофик кызы.....	11
ЗНАЧЕНИЕ РИСУНКА С НАТУРЫ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ УЧАЩИХСЯ Алиева Намиля Гейбат кызы.....	13
ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО - ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ, КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ Атаманчук Юрий Николаевич.....	16
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВЕ М.Ф. АХУНДОВА Ахвердиева Кенуль Мамед кызы.....	19
ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ КАК ВЕДУЩЕЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ Бекоева Марина Ивановна.....	22
«ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ» КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ Белозерова Лилия Алмазовна, Сафукова Надежда Николаевна.....	25
АУТЕНТИЧНЫЙ ПЕСЕННЫЙ МАТЕРИАЛ КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ Блиева Жанна Максимовна.....	28
ШКОЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ, КАК ПРЕДПОСЫЛКА НАРУШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ЗАДЕРЖКИ ВНУТРИУТРОБНОГО РОСТА И РАЗВИТИЯ ПЛОДА Богомаз Сергей Леонидович, Ковалевская Татьяна Николаевна.....	31
МОДЕЛЬ И МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ Большакова Мария Геннадиевна.....	34
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕТВОРЯЩЕГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ Булацева Зарина Борисовна.....	38
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К МОДЕЛИРОВАНИЮ ЗДОРОВЬЕТВОРЯЩЕГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ Булацева Зарина Борисовна.....	42
ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО УРАЛА КАК КУЛЬТУРНОЕ СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Бутенко Наталья Валентиновна.....	45
ИННОВАЦИОННАЯ ИНЕРТНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ: ПРИЧИНЫ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ АНТИИННОВАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕРСОНАЛА Бухалова Наталья Александровна, Бухалов Максим Александрович.....	48
ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОБЪЕКТИВНОЙ НЕОБХОДИМОСТИ СОЗДАНИЯ ИНТЕГРАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ «СОЦИАЛЬНЫЙ СЕРВИС» Бухалова Наталья Александровна, Павлова Ольга Анатольевна, Шумилова Ольга Николаевна.....	50
ПРОБЛЕМЫ МОЛОДОЙ СЕМЬИ КАК СОЦИАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ОБЩЕСТВА Варзиева Ева Владимировна.....	54
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Галкина Людмила Николаевна.....	56
ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Георгиян Агваник Рафиковна.....	59
ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Герасименко Наталья Александровна.....	62
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ М.Э.РАСУЛЗАДЕ Годжаева Хатира Закир кызы.....	65
РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РСО-АЛАНИЯ Гугкаева Ирина Таймуразовна.....	68
ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ КОМПЕТЕНТНОСТНО-МОДУЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА Данилина Елена Александровна.....	71
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕСПУБЛИКИ ЮЖНАЯ ОСЕТИЯ Джагаева Татьяна Ерастовна.....	73
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ТРАДИЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ ОСЕТИН В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ Джигоева Галина Хазбиевна.....	76
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ СЕМЕЙНО-БРАЧНОГО ИНСТИТУТА В РОССИИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ Доева Лейла Измайловна.....	79
Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2 (17)	3

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МАРКЕТИНГОВО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Донина Ирина Александровна.....	82
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Донина Ирина Александровна, Яблокова Любовь Васильевна.....	85
АКТИВИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК») Жданкина Ирина Юрьевна, Сысоева Юлия Юрьевна, Шамин Евгений Анатольевич.....	88
ПРАКТИКИ САМООРГАНИЗАЦИИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОСТРАНСТВО ОСВОЕНИЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ Илакавичус Марина Римантасовна.....	91
РАЦИОНАЛЬНОЕ ПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР ИХ ПОЛНОЦЕННОГО РАЗВИТИЯ Кадацкая Оксана Владимировна, Георгян Агваник Рафиковна.....	93
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ Канатникова Елена Анатольевна.....	96
ВЛИЯНИЕ РАЗНЫХ ТИПОВ НАРРАТИВОВ НА ИМПЛИЦИТНЫЕ УСТАНОВКИ Гарагезов Рауф Рашид оглу, Кадырова Рена Гамид кызы.....	99
РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИЕ ВУЗЫ Каргина Елена Вячеславовна.....	102
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Коваль Наталья Николаевна.....	105
КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ УЧРЕЖДЕНИЯ И ИХ ВКЛАД В РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ОСЕТИИ Кодзаева Людмила Сослановна.....	109
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ Кокоева Нани Виленовна.....	111
РОЛЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ Котлярова Светлана Павловна.....	115
ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАЗВИТИЮ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Краснокутская Ольга Алексеевна.....	118
О ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ К РАБОТЕ С ЭЛЕКТРОННЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕСУРСАМИ Куликович Дарья Васильевна, Семчук Надежда Михайловна.....	121
К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ЭТНИЧЕСКОГО СТАТУСА БЕЖЕНЦЕВ Кулумбегова Луиза Александровна, Кокоева Нани Виленовна.....	125
ВЛИЯНИЕ ЛАНДШАФТА И КЛИМАТА БАКУ НА ВОСПРИЯТИЕ АРХИТЕКТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА Кязымзаде Лала Айдын кызы.....	128
ИМИТАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ Абдуразаков Магомед Мусаевич, Лукина Нина Николаевна.....	130
О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА У СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ Абдуразаков Магомед Мусаевич, Магомедова Айша Аквавовна.....	132
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ПО РОДНОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ Мамедзаде Рагима Рзабала кызы.....	134
ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ СЕТИ НАУЧНЫХ И НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ БИБЛИОТЕК В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ Мамедов Мехманали Акбер оглу.....	137
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕФОРМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ Мамедова Хаяла Ариф кызы.....	140
ФАКТОРЫ, МЕХАНИЗМЫ И КРИТЕРИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В НАЦИОНАЛЬНО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ Маргиева Залина Гайзовна, Джагаева Татьяна Ерастовна.....	142
ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К НАРОДНЫМ ТРАДИЦИЯМ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ Махалова Ирина Владимировна.....	145
РАЗВИТИЕ У УЧЕНИКОВ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И НАВЫКОВ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ Мирзоева Айнуур Эльдар кызы.....	149

МОДЕЛЬ ИНЖЕНЕРА С ПРОФЕССИОНАЛЬНО ТВОРЧЕСКИМИ СПОСОБНОСТЯМИ Михайлова Алла Григорьевна.....	152
ВОСПИТАНИЕ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ НА СЕВЕРНОМ КAVKAZE Моисеева Светлана Анатольевна.....	156
ВЫСШЕЕ ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И УКРАИНЫ: РЕЗУЛЬТАТ ОБРАЗОВАНИЯ Моторная Светлана Евгеньевна.....	160
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА С ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ Оборина Елена Владимировна.....	164
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА Павлова Жанна Григорьевна.....	168
КОМПЕТЕНТНОСТЬ, ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ, ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОКИБЕРНЕТИКА Равен Джон	170
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ Самсонова Елена Константиновна, Еналдиева Кристина Олеговна.....	204
ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ Сидакова Нелли Валентиновна, Блиева Жанна Максимовна.....	207
СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Мигунова Елена Васильевна, Тайкова Людмила Владимировна.....	211
ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ ТАБЛИЦЫ КАК СРЕДСТВО ВКЛЮЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В КУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ НАРОДОВ КAVKAZA Хугаева Фатима Владимировна.....	214
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Хугаева Фатима Владимировна, Бекоева Марина Ивановна.....	216
ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ ИННОВАЦИОННЫМИ ДИДАКТИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ Чиркина Елена Александровна.....	219
ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАЧИМЫХ ПРОЕКТОВ НА МЛАДШИХ КУРСАХ ИРГТУ Шишелова Тамара Ильинична, Коновалов Николай Петрович, Шульга Валентина Валерьевна.....	221
ИДЕИ ГЕРМЕНЕВТИКИ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ-ХУДОЖНИКАМИ Шишкина Виктория Авенировна.....	225
РЕЙТИНГ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ Шумилова Ольга Николаевна.....	228
ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Юрловская Иллона Александровна.....	230
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА Юрловская Иллона Александровна, Кокоева Нани Виленовна.....	233
СОЦИОКИБЕРНЕТИКА КАК НОВЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ И ЭКОНОМИЧЕСКИХ СИСТЕМ Ярыгин Олег Николаевич, Рябова Василиса Михайловна.....	235
Наши авторы.....	239

THE HUMAN FACTOR IN THE AZERBAIJANI AND EUROPEAN HISTORICAL NOVEL Aliyev Agshin Rafiq oglu.....	9
FORMATION OF CREATIVE SKILLS FOR STUDENTS LESSONS IN CONDUCTING Aliyeva Maralhanum Tofiq qizi.....	11
VALUE DRAWINGS FROM NATURE INTELLECTUAL AND PSYCHO-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PUPILS Aliyeva Namilya Geibat qizi.....	13
PROBLEMS OF INFORMATION MANAGEMENT TRAINING - THE EDUCATIONAL PROCESS AS A COMPONENT IN PREPARATION OF MASTERS ON SCHOOL MANAGEMENT Atamanchuk Yuri Nikolaevich.....	16
SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL IDEAS IN MF AKHUNDOV'S ENLIGHTENMENT Ahverdieva Kenul Mamed qizi.....	19
GENERAL PEDAGOGY TRAINING OF STUDENTS AS LEADING DESTINATION IMPROVING THE EDUCATION SYSTEM Bekoeva Marina Ivanovna.....	22
EMOTIONAL BURNOUT AS A FORM OF PROFESSIONAL DEFORMATION OF PERSONALITY SPECIALISTS SOCIONOMIC PROFESSIONS Belozeroва Liliya Almazovna, Safukova Nadezhda Nikolaevna.....	25
AUTHENTIC SONG MATERIAL AS ONE OF THE COMPONENTS OF AUDITION TEACHING IN HIGHER SCHOOL Blieva Janna Maksimovna.....	28
SCHOOL MALADJUSTMENT, AS THE PREREQUISITE OF MENTAL HEALTH PERSONALITY DISORDERS IN CHILDREN WITH THE SYNDROME OF INTRAUTERINE GROWTH RETARDATION Bogomaz Sergey Leonidovich, Kovalevskaya Tatyana Nikolaevna.....	31
MODEL AND METHODS OF INTERPRETERS' LINGUO-CULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT DURING THEIR PROFESSIONAL TRAINING Bolshakova Maria Gennadievna.....	34
TEACHING BASICS ZDOROVETVORYASCHEGO MODELING SCHOOL SPACE Bulatseva Zarina Borisovna.....	38
FORMATION OF STUDENTS READY TO MODELING SCHOOL SPACE ZDOROVETVORYASCHEGO Bulatseva Zarina Borisovna.....	42
ART AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE Butenko Natalia Valentinovna.....	45
CAUSES AND FACTORS OF DEVELOPMENT OF THE ANTI-INNOVATION BEHAVIOR OF PERSONNAL Bukhalova Natalia Alexandrovna, Bukalov Maxim Alexandrovich.....	48
THEORETICAL AND PRACTICAL BACKGROUND OF THE OBJECTIVE INDISPENSABILITY OF CREATION OF THE INTEGRATION STRUCTURE OF PREPARATION OF BACHELORS «SOCIAL SERVICE» Bukhalova Natalia Alexandrovna, Pavlova Olga Anatolievna, Shumilova Olga Nikolaevna.....	50
YOUNG FAMILY PROBLEMS AS SOCIAL STRUCTURE Varzieva Eva Vladimirovna.....	54
TRAINING TEACHERS TO THE IMPLEMENTATION OF SOCIAL AND MORAL EDUCATION PRESCHOOL CHILDREN Galkina Lyudmila Nikolaevna.....	56
DIFFERENTIATED APPROACH TO GENDER SOCIALIZATION PRESCHOOL CHILDREN Georgyan Agvanik Rafikovna.....	59
REGIONAL MANAGEMENT PRINCIPLES ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM Gerasimenko Natalia Aleksandrovna.....	62
PEDAGOGICAL VIEWS OF M.E. RASULZADE Gojayeva Khatira Zakir gyzy.....	65
THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF NORTH OSSETIA-ALANIA Gugkaeva Irina Taimurazovna.....	68
TRAINING STAGES WITHIN COMPETENCE-MODULAR EDUCATION APPROACH Danilina Elena Alexandrovna.....	71
INNOVATIVE PROCESSES IN THE PERFORMANCE OF UNIVERSITY OF SOUTH OSSETIA Dzhagaeva Tatiana Erastovna.....	73
EDUCATIONAL USE BUILDING OSSETIANS TRADITIONAL PEDAGOGY TO PREPARE STUDENTS Jioeva Galina Hazbievna.....	76
MODERN STATE OF THE FAMILY AND MARRIAGE INSTITUTE IN RUSSIA FAMILY POSITION: GENDER ASPECT Doeva Leila Izmailovna.....	79
DIAGNOSTIC SYSTEM OF THE ASSESSMENT OF EFFICIENCY OF MARKETING AND COMPETENCE-BASED APPROACH TO THE VOCATIONAL TRAINING OF THE HEAD OF THE GENERAL EDUCATION ORGANIZATION Donina Irina Aleksandrovna.....	82

THE EXPERIMENTAL STUDY OF READINESS OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION'S TEACHERS TO MARKETING ACTIVITY Doina Irina Aleksandrovna, Yablokova Lubov Vasilevna.....	85
ACTIVIZATION OF STUDENTS ACTIVITY OF HIGHER EDUCATION TRAINING DEPARTMENTS IN THE PROCESS OF STUDYING IN NON-LANGUAGE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS (EXAMPLE OF FOREIGN LANGUAGE STUDYING) Zhdankina Irina Yurevna, Sysoyeva Julia Yurevna, Shamin Eugene Anatolevich.....	88
PRACTICE SELF-ORGANIZATION OF NON-FORMAL EDUCATION AS A SPACE EXPLORATION DEMOCRATIC VALUES Ilakavichus Marina Rimantasovna.....	91
RATIONAL POWER FACTOR YOUNGER SCHOOLBOYS AS THEIR FULL DEVELOPMENT Kadatskaya Oksana Vladimirovna, Georgyan Agvanik Rafikovna.....	93
PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE LAWYERS IN THE FORMATION OF BUSINESS COMMUNICATION CULTURE TODAY Kanatnikova Elena Anatolyevna.....	96
EFFECTS OF DIFFERENT TYPES NARRATIVES ON IMPLICIT INSTALLATION Garagezov Rauf Rashid oglu, Kadyrova Rena Hamid qizi.....	99
DEVELOPMENT OF INTERNATIONAL STUDENT SUPPORT SYSTEM AS AN INSTRUMENT FOR ATTRACTING INTERNATIONAL STUDENTS TO RUSSIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS Kargina Elena Vyacheslavovna.....	102
A MODEL OF FORMING OF ANALYTICAL COMPETENCE LEADING OF GENERAL SCHOOLS IN SYSTEM OF POST-GRADUATED PEDAGOGICAL EDUCATION Koval Natalia Nikolaevna.....	105
CULTURAL AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THEIR CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF EDUCATION OSSETIA Kodzava Ludmila Soslanovna.....	109
DESIGN ACTIVITY OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL AS A FACTOR OF THEIR CREATIVE ABILITIES Kokoeva Nani Vilenovna.....	111
ROLE IN SHAPING MULTICULTURAL EDUCATION ETHNOCULTURAL COMPETENCE STUDENTS Kotljarova Svetlana Pavlovna.....	115
DIAGNOSTICS OF READINESS OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS TO DEVELOPMENT OF AESTHETIC SENSES OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS Krasnokutskaya Olga Alekseevna.....	118
ABOUT TRAINING OF TEACHERS OF BIOLOGY FOR WORK WITH ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES Kulikovich Dariya Vasilevna, Semchuk Nadezda Mihaylovna.....	121
TO THE QUESTION ABOUT PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF REFUGEES ETHNIC STSTUS Kulumbegova Luiza Aleksandrovna, Kokoeva Nani Vilenovna.....	125
INFLUENCE OF LANDSCAPE AND CLIMATE IN BAKU TO PERCEPTION OF ARCHITECTURAL SPACE Kazimzadeh Lala Aydin qzy.....	128
SIMULATION MODEL OF BUSINESS AS A TOOL FOR THE FORMATION OF ICT-COMPETENCIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS Abdurazakov Magomed Musaevich, Lukina Nina Nikolaevna.....	130
SOME ASPECTS OF THE FORMATION OF THE MODERN TEACHER PROFESSIONALISM IN THE CONTEXT OF EDUCATION INFORMATIZATION Abdurazakov Magomed Musaevich, Magomedova Aisha Akvavovna.....	132
EDUCATIONAL PROGRAM FOR NATIVE LANGUAGE AS A FACTOR OF MENTAL ACTIVITY PRIMARY STUDENTS Mammadzade Ragimahanym Rzabala kyzy.....	134
FORMATION AND DEVELOPMENT NETWORK OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL RESEARCH LIBRARIES IN THE REPUBLIC OF AZERBAIJAN Mammadov Mehmanali Akbar oglu.....	137
MAIN AREAS GENERAL EDUCATION REFORM IN AZERBAIJAN REPUBLIC Mammadova Xayala Arif qizi.....	140
FACTORS MECHANISMS AND CRITERIA OF PERSONALITY SOCIALIZATION INTO NATIONAL EDUCATIONAL SPACE Marghiiev Zalina Gayzovna, Dzhagaeva Tatiana Erastovna.....	142
FAMILIARIZING SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH FOLK TRADITION OF PHYSICAL EDUCATION Makhalova Irina Vladimirovna.....	145
DEVELOPMENT PUPILS ECOLOGICAL KNOWLEDGE AND SKILLS BIOLOGY CLASS IN HIGH SCHOOL Mirzoeva Aynur Eldar qizi.....	149
MODEL OF ENGINEER WITH PROFESSIONAL CREATIVE CAPABILITIES Mikhaylova Alla Grigorievna.....	152
INTERETHNIC TOLERANCE UPBRINGING OF TEENAGERS IN THE NORTH CAUCASUS Moiseeva Svetlana Anatolievna.....	156
HIGHER TECHNICAL EDUCATION IN THE UK AND UKRAINE: RESULT OF EDUCATION Motornaya Svetlana Eugenevna.....	160

THE RESEARCHES OF PROBLEMS OF FORMING OF CHILDREN'S UNDER SCHOOL AGE INTERNATIONAL TOLERANCE IN THE FINE ARTS LEARNING PROCESS Oborina Elena Vladimirovna.....	164
METHODOLOGICAL BASIS OF THE RATING SYSTEM TEACHERS'S ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY Pavlova Zhanna Grigorevna.....	168
COMPETENCE, EDUCATION, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, PSYCHOLOGY, AND SOCIO-CYBERNETICS Raven John.....	170
PREPARATION FOR FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN CONDITIONS OF MODERNIZATION OF EDUCATION Samsonova Elena Konstantinovna, Enaldieva Kristina Olegovna.....	204
HISTORICAL GROUNDS AND DISTANT LEARNING PERSPECTIVES IN HIGHER SCHOOL Sidakova Nelly Valentinovna, Blieva Janna Maksimovna.....	207
SYSTEM OF FORMATION OF LEADERSHIP SKILLS OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS Migunova Elena Vasilyevna, Taykova Lyudmila Vladimirovna.....	211
INTEGRATIVE MULTICULTURAL TABLE AS A MEANS OF PERSONALITY ON STUDENT CULTURAL DIALOGUE PEOPLES OF THE CAUCASUS Hugaeva Fatima Vladimirovna.....	214
PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE AS A CONDITION TO PREPARE STUDENTS TO MULTICULTURAL EDUCATION IMPLEMENTATION Hugaeva Fatima Vladimirovna, Bekoeva Marina Ivanovna.....	216
THE FORMATION OF THE SUBJECTIVE POSITION OF SPECIALIST OF SOCIAL SPHERE OF INNOVATIVE DIDACTIC MEANS Chirkina Elena Alexandrovna.....	219
PROFESSIONAL PRACTICE USING INTERACTIVE SIGNIFICANCE OF THE PROJECT FOR THE LOWER CLASSES ISTU Shishelova Tamara Ilinichna, Konovalov Nikolai Petrovich, Shulga Valentina Valerevna.....	221
THE IDEAS OF HERMENEUTICS AND THE INTERPRETATION OF WORKS OF ART BY FUTURE TEACHERS OF FINE ART Shishkina Victoria Avenirovna.....	225
RATING OF TEACHERS AS A FACTOR OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION: THEORY AND PRACTICAL EXPERIENCE Shumilova Olga Nikolaevna.....	228
INDIVIDUAL TRAJECTORIES OF STUDENTS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS A PEDAGOGICAL PROBLEM Yurlovsky Illona Alexandrovna.....	230
FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF GRADUATE SYSTEM VPO Yurlovsky Illona Alexandrovna, Kokoeva Nani Vilenovna.....	233
SOCIOCYBERNETICS AS A NEW APPROACH IN THE STUDY OF SOCIAL AND ECONOMIC SYSTEMS Yarygin Oleg Nikolaevich, Ryabova Vasilisa Mikhajlovna.....	235
Our authors.....	239

**ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ФАКТОР В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ И ЕВРОПЕЙСКОМ
 ИСТОРИЧЕСКОМ РОМАНЕ**

© 2014

А.Р. Алиев, докторант кафедры мировой литературы
 Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Литературно–художественные и научно – теоретические проблемы жанра исторического романа являлись предметом исследования многих ученых. Особо следует подчеркнуть романы таких писателей, как Вальтер Скотт, Виктор Гюго, Гюстав Флобер, Генрих Манн, Алоис Йирасек. В Азербайджане основателями и мастерами этого жанра являются Юсиф Везир Чемазминли и Мамед Саид Ордубади. Сравнительный анализ показывает наличие как сходства, так и различия в творчестве указанных авторов, с точки зрения характеристики человеческого характера.

Ключевые слова: человеческий фактор, исторический роман, Вальтер Скотт, исторический роман в Европе, жанр, «Между двух огней», азербайджанская литература, Алоис Йирасек.

Историческое прошлое каждого народа, его литературно-художественное наследие передается будущим поколениям посредством творений писателей и ученых. С этой точки зрения жанр исторического романа дает широкие возможности писателю для идеализации исторического прошлого своего народа и превращения его в национальную гордость. В мировом литературоведении долгое время выдвигались различные мнения об историческом романе. Однако ни одно из этих мнений конкретно не отражало сути исторического романа. Так, долгое время романы этого типа обозначались следующими терминами: «исторический роман», «роман, повествующий об истории», «роман, опирающийся на историю», «роман истории» [7, с. 97]. Эта сложность в объяснении вытекает из отношения пишущего исторические романы писателя к истории, а также из особенностей, присущих историческим романам.

По мнению ряда писателей, исторический роман – это стиль романа, в котором писатель в правдивой форме отображает события какого-либо периода истории, мышление правящих кругов и порядки того времени. Одной из основных особенностей исторического романа является отображение событий романа с точки зрения важности связи между изображаемыми историческими событиями и противостоянием личности и общества.

По мнению других ученых, «исторический роман» это – воссоздание в литературных рамках исторических событий, эпох, а также жизненные истории живших в те исторические эпохи героев, событий, опирающихся на историческое прошлое, то есть берущих начало и завершающихся в прошлом времени.

С точки зрения исторических сведений об исторических романах можно утверждать следующее. Исторический роман для писателя – это история, нескончаемый сборник первоисточников. Каждый писатель, выбирает отсюда соответствующее его мнению, мировоззрению, склонностям, а выбрав, комментирует свой выбор. Однако в это время писатель не преследует цель объяснить чисто исторические события. Поэтому исторический роман не всегда отражает исторические факты и события. Мастер исторического романа придает различные оттенки историческим документам, содержащим многие значения и фактам, то есть он превращает эти скудные сведения в интересные картины [1, с. 250].

Говоря образно, исторические произведения, будучи научными и объективными, не выделяют человеческий фактор в истории. А исторический роман, спасает погребенных в историю людей от забвения, придает историчность жизни отдельных личностей, зачастую простых людей, и тем самым служит цели создания более демократичной и открытой истории. В мировой литературе можно назвать достаточное количество исторических романов, отвечающих этим требованиям. Историки и общественные наблюдатели свои произведения ограничивают политической жизнью, а творцы романов, обзревая общество намного шире, помогают понять эволюцию обычаев и традиций. Вполне возможно, что от-

того, что исторический роман не изучен с точки зрения ценностей исторических фактов, его ценность остается нам неясной.

Одним словом, исторический роман это –отрезок истории, взятый писателем отдельно и в результате углубления представленный, как детали человеческой жизни. Исторический роман представляет особую важность с точки зрения символизации и наделения нравственными ценностями граждан с широким историческим мировоззрением.

В мировой литературе основателем жанра исторического романа является английский писатель шотландского происхождения сэр Вальтер Скотт. Вальтер Скотт в своих произведениях описывает события прошлых веков и представляет читателям эти события как жизненный опыт. Черпая темы для своих произведений из недавнего прошлого Шотландии, а также из древних времен, В.Скотт пытался изучить влияние истории на жизнь человека. В этом плане привлекают внимание такие романы писателя, как «Айвенго», «Талисман», «Жених», повествующие о событиях средних веков. Тот факт, что у Скотта мало произведений, повествующих о средневековье, способствует предположению, что у В.Скотта было мало сведений о том времени [2, с. 256].

Несмотря на все это, романы В.Скотта, повествующие о средних веках, занимают особое место среди всех романов эпохи «Уэверли» и дарят читателям очень много интересного и загадочного. Причина этого заключается в том, что тематика романов В.Скотта отличается от других романов эпохи «Уэверли».

В.Г.Белинский, высоко ценивший В.Скотта, писал: «это человек дал историческое и общественное направление новейшему искусству Европы». Согласно очень верному и точному высказыванию В.Г.Белинского, В.Скотт в своих романах «открыто показывает витки истории». Это, в первое очередь, свидетельствует о том, что В.Скотт своим творчеством изобразил историю как классовую борьбу. Он сумел отобразить необходимость закономерного развития победы новых общественных форм над старыми, отжившими свое общественными формами [4, с. 239].

Свой первый роман «Уэверли» опубликовал в 1814 году. Всего В.Скотт написал 28 романов, несколько повестей и рассказов. По тематике романы В.Скотта делятся на несколько групп. Большинство своих романов В.Скотт посвятил историческому прошлому своей родины Шотландии. Они составляют серию под названием «Шотландские романы «Уэверли» или же «60 годами раньше» (1814), «Гай Маннеринг» (1815), «Антиквар» (1816), «Роб Рой» (1817), и другие.

В ряде других романов В.Скотта изображено прошлое Англии. К ним относятся «Айвенго» (1819), «Монастырь» (1820), «Монах» (1820), «Кенильворт» (1820) и «Вудсток» (1826).

В романе «Пуритане», посвященном английской буржуазной революции XVII века, изображена борьба буржуазии с феодальными порядками. Оставаясь верным историческим фактам, В.Скотт правдоподобно

изобразил историческую закономерность отмирания феодального правления и зарождения буржуазной формы правления.

Другая часть романов писателя посвящена истории других стран. Примерами являются романы «Квентин Дорвард», «Галисман» и другие.

Привлекательность исторических романов В. Скотта заключается в том, что он в своих произведениях, говоря о великих исторических событиях, тесно связывает их с жизнью своих героев, а судьба этих героев, в свою очередь, решается в процессе исторической борьбы и зависит от этого процесса. В. Скотт не ограничивается холодным созерцанием этих событий, он смотрит на них глазами участников этих событий, в то же время заставляет читателя волноваться, радоваться или печалиться. Он умеет вместе со своими героями убедить читателя в счастливом завершении дел, к которым относится благожелательно. В романах Вальтера Скотта судьбы героев неразрывно связаны с историей.

Традиция создания исторических романов не заканчивается творчеством В. Скотта. Можно отметить следующие произведения европейских авторов, это «Собор Парижской богородицы», «Девяносто третий год» В. Гюго (1802-1805), «Сен Мор» Альфреда де Виньи (1797-1863), «Саламбо» Гюстава Флобера (1820-1880), «Страстная неделя» Луи Арагона (1897-1982), «В преддверии бури» Теодора Фонтана (1819-1898), «Юность короля Генриха IV», «Зрелость короля Генриха IV» Генриха Манна (1871-1950).

Особую важность в этом плане представляют исторические романы и повести известного чешского писателя Алоиса Йирасека «Старинные чешские сказания», «Между течениями», «Гуситский король», «Скалаки», «Псоглавцы», «При герцогском дворе», «Ф. Л. Век», а также исторические драмы «Ян Гус», «Ян Жишка», «Ян Рогач». В этих произведениях повествуется о Чехии средних веков, в частности, о национальном возрождении чешского народа, об освободительной борьбе против иноземных захватчиков.

В Азербайджане основателями жанра исторического романа считаются Ю. В. Чеменземинли и М. С. Ордубади. Романы Ю. В. Чеменземинли «Между двух огней», «Девичий родник», «Студенты», а также романы М. С. Ордубади «Гебриз Туманный», «Меч и перо», «Тайный Баку» считаются первыми образцами жанра исторического романа в азербайджанской литературе. Эти писатели, оставаясь верными реальным историческим событиям, в то же время использовали силу художественного воображения и создали галерею интересных образов, постоянно обращались к вопросам, темам, волнующим читателей. Эти два мастера исторических романов так умело передавали исторические факты посредством речи образов произведений, словно эти слова не были плодом воображения писателя, а были взяты из заметок летописцев. О близости речи героев к истине свидетельствует о тщательном изучении этими писателями исторических фактов.

Великий немецкий философ Гегель отмечал что, «писатель принадлежит времени, в котором он живет, он живет взглядами и привычками этого времени, разделяет его взгляды и представления, творит для своего народа и эпохи, а народ, в свою очередь, вправе требовать от него произведений ясных и близких к себе» [4, с. 25]. Мастера азербайджанского исторического романа, исходя из этого принципа, с большим умением передали в своих произведениях положительные качества, присущие народу, его славное историческое прошлое.

Как историки, так и писатели, перу которых принадлежат исторические романы, ставят перед собой цель изучить прошлое и помочь народу в изучении своего прошлого. Но среди них, наряду с этой схожестью, есть и различия. Если историк не берется за полное и детальное изображение жизни конкретно исторической личности, то и писатель не всегда говорит об историче-

ской важности какой-либо личности. Историк берет за основу результат событий, а писатель – факт событий. Историк для описания какого-либо конкретного времени обращается к историческим фактам, чтобы доказать и утвердить сделанный вывод.

Писатель обращается к фактам, чтобы воссоздать их в художественной форме, создать правдивый и обобщенный образ конкретного времени и связать его с современностью. Писатели различными способами справляются с этой нелегкой работой. Так как писатель не является историком, то и функция художественного произведения не заключается в преподнесении истории. Это – прямая обязанность историков. Главной задачей для воссоздающего исторические события при помощи художественных образов, живых диалогов писателя является то, зачем он обратился к истории. Эта цель может быть различной у разных писателей в зависимости от их мировоззрения и образованности.

С этой точки зрения Ю. В. Чеменземинли, в отличие от М. С. Ордубади, не сумел выбрать самостоятельный путь в художественном творчестве по отношению к историческим фактам и событиям, жизни и деятельности исторических личностей. Автор в романе «Между двух огней» пошел по пути выбора исторических фактов соответственно своим целям и идеалам, и объективного, правдивого изображения этих событий. Однако эта объективность Ю. В. Чеменземинли в конкретном смысле, то есть в изображении определенного исторического факта и события, не приближается к понятию соблюдения точности на научном уровне.

В романе подбор фактов и событий таков, что в результате ясно видна позиция писателя. Одним словом, объективность в романе не становится обязательной и не превращается в объективизм, напротив, служит естественности, убедительности, реальности. Эта особенность писателя сохранялась на протяжении всего его творчества, и ярко и совершенно, в новом качестве проявилась в романе «Между двух огней».

В последующие времена жанр исторического романа в азербайджанской литературе расширился и в этом жанре творили многие наши писатели. Романы «Худаферинский мост», «Чалдыранская битва» Фермана Керимзаде, «Мой голос слышен во всем мире», «Баку – 1501», «До «Гюлистана» Азизы Джафарзаде, «Гызылбаши» Алисы Ниджата являются яркими тому примерами.

Традиция создания исторических романов сегодня продолжается и в азербайджанской, и в европейской литературе. Этот жанр дает возможность писателям превратить историческое прошлое в предмет гордости и более свободно донести до читателя свои мысли.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Габиббейли И. Литературно – историческая память и современность. Баку: Нурлан, 2007, 696с. (на азербайджанском языке)
2. Халилов Г. Из истории развития азербайджанского романа. Баку: «Эльм», 1973, 352с. (на азербайджанском языке)
3. Орлов С.А. Исторический роман Вальтера Скотта. М., Худож. Лит., 1965. – 311 с.
4. Аникин Г.В., Михальская Н.Л. История английской литературы. – М.: Высшая школа, 1988, 425 с.
5. Stevick Ph. The Theory of the Novel. New York, 1967. – 170 p
6. Scott A.F. Current Literary Terms. London, 1980. – 120 p.
7. Shaw H. A. Dictionary of literary Terms. London, 1972. – 155 p.

**THE HUMAN FACTOR IN THE AZERBAIJANI AND EUROPEAN
HISTORICAL NOVEL**

© 2014

*A.R. Aliyev, doctoral student in the world literature
Baku State University, Baku (Azerbaijan)*

Annotation: The literary genre of the historical novel - artistic and scientific-theoretical problems are being investigated in this article. In addition, the formation of the genre of historical novel in Europe, mentioned the names of the historical novels creators and writers. Especially, emphasized the names of historical novel writers as Walter Scott, Victor Hugo, Gustav Flaubert, Heinrich Mann, Alois Yirasek. In Azerbaijan, Yusif Vazir Chamanzaminli and Mammad Said Ordubadi is the founder and master craftsman of the genre the historical novel. The article summarizes the information about the historical novel genre and writers.

Key words: human factor, historical novel, Walter Scott, the historical novel in Europe, genre, "Between two fires", "Azerbaijan literature", Alois Yirasek.

УДК 78.087.08

**ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ
НА УРОКАХ ДИРИЖИРОВАНИЯ**

© 2014

*М.Т. Алиева, преподаватель кафедры музыкальных дисциплин и методики их преподавания
Азербайджанский государственный педагогический университет, Баку (Азербайджан)*

Аннотация. Формирование творческих навыков студентов на уроках дирижирования являются составной частью общей профессиональной подготовки. Предлагаются методы и приемы по развитию творческого воображения, образного мышления и формирования исполнительского мастерства.

Ключевые слова: дирижирование, воображение, восприятие, музыкальное мышление, творчество.

В современном обществе образование, особенно высшее, является основным фактором социального и экономического прогресса. Как справедливо отмечал М.Г. Ярошевский, «... экономика наций и государств находится во все возрастающей зависимости от их интеллектуально-творческих ресурсов...» [1, с.96].

От того, как мы воспитаем будущего учителя музыки, зависит во многом уровень образованности, воспитанности и духовной культуры наших школьников. О.А. Апраксина пишет по этому поводу: «Сложность этой профессии определяется необходимостью тесной взаимосвязи элементов, входящих и в понятие «учитель», и в понятие «музыкант», причем каждое из них в свою очередь многогранно. Учитель музыки ведет учебно-воспитательную работу, формирует взгляды, убеждения, потребности, вкусы, идеалы детей» [2, с.43].

О воспитательной роли музыки знали еще древние мыслители. Так, великий азербайджанский поэт и философ XII в. Низами Гянджеви в своей поэме «Игбалнаме» высказывал такие актуальные и в наше время мысли: «Музыка должна иметь общественно-воспитательный характер, должна быть действенной и трогать своим звучанием душу человека, будить в ней отклик и облагораживать ее» [3, с.18].

Воспитание творческой личности становится одной из важнейших задач, стоящих перед музыкальной педагогикой. Решение этой проблемы требует выявления воспитательного потенциала каждой учебной дисциплины, в том числе и предмета дирижирования, призванного содействовать овладению студентами-музыкантами профессиональным педагогическим мастерством, дирижерским искусством, а также развитию творческой, самостоятельно мыслящей личности и лидерских качеств будущих руководителей детских коллективов.

Процесс формирования творческих навыков у будущих учителей музыки на уроках дирижирования требует большой кропотливой работы, прежде всего по овладению практическими профессиональными навыками. Однако задачи предмета не исчерпываются только воспитанием у студентов умений и навыков дирижирования, главная его задача – подготовить их к самостоятельной творческой деятельности на основе развития у них креативного нестандартного мышления, выработки аналитических и исследовательских качеств.

Одна из особенностей дирижерского искусства заключается в том, что огромная роль в развитии творче-

ских навыков студента принадлежит избираемому им репертуару. Для активизации творческого воображения необходим индивидуальный подход к подбору учебного репертуара с учетом профессионального и культурного развития каждого студента. О значении индивидуального подхода говорили еще древнеримские мыслители. Например, Марк Фабий Квинтиллиан так говорил по этому поводу: «Справедливо вменяется в достоинство учителю, когда старается он замечать в своих учениках различие умов и знать, кто к чему способен от природы. во всяком ученике лучше заботиться о природных дарованиях и направлять умы более всего туда, куда они сами стремятся» [4, с.451].

Репертуар, используемый в дирижерском классе, должен включать обработки народных песен, хоровые произведения мировой классики, хоры и песни азербайджанских композиторов. В произведениях, подбираемых для студентов с различным уровнем развития, должны быть отражены и современные проблемы нашего общества, и патриотическая тематика, и пейзажная лирика, и общечеловеческие темы. Обращаясь к богатому арсеналу произведений, к разнообразию жанров и стилей, национальных и творческих индивидуальностей, технических возможностей, грамотный преподаватель использует все это для развития у учащихся, с одной стороны, технических, с другой – творческих навыков.

Одним из методов формирования творческих навыков студентов является активизация познавательных функций в условиях проблемной ситуации. Причем, как считает М.И. Махмутов, проблемное обучение может стать мощным средством формирования творческих навыков студентов только в том случае, если уделяется большое внимание их общему интеллектуальному развитию «путем усиления теоретической подготовки учащихся, путем внесения в процесс обучения принципов и методов науки» [5, с.20]. Преподаватель должен формировать у студентов умение видеть проблему, формулировать её, искать варианты решения, комбинировать разные аналитические подходы, версии, позиции, синтезировать их, формулировать выводы.

Рассмотрим конкретный пример проблемного изучения хоровых произведений Дж. Джангирова (кантаты, оратории, хоры малой формы). Очень важно при раскрытии учебных проблем на уроках дирижирования, а именно, внутренних закономерностей воссоздания музыкального образа (характера звуковедения, динамики,

агогики, ритмической организации, артикуляции, тембра, мелизматике и др.), помочь студенту сразу же найти методически верный путь к осмыслению интерпретации творчества этого композитора. Проникновение в сущность, естество джангировского стиля невозможно без нахождения верного характера звука, тембра, воспитания слышания ладовой окраски музыки композитора. Следовательно, на уроке должна быть поставлена и решена определенная познавательно-поисковая задача – создание целостного представления о звуковой палитре джангировских сочинений. Установка на поиск джангировского стиля, во-первых, подтолкнет к более пристальному разбору самого текста произведений. Учащийся откроет для себя характерные черты музыки Джангирова: мощностно и разнообразие фактуры, национальный ладотональный колорит, мелизматику и напевность мелодической линии при своеобразии гармонического языка, функциональную дифференциацию голосов, пластику динамики, разнохарактерную звучность, которая отличается ясностью, прозрачностью и в то же время мощностно и силой. Созданная на уроке проблемная ситуация потребует проведения далее сравнительного анализа и обобщений принципов ранее исполняемых учащимися произведений других композиторов и творческих направлений.

Особое место в процессе обучения дирижированию занимает проблема развития творческого мышления. Исследования показали, что последовательное пополнение систематизированными знаниями о музыкальном искусстве в процессе обучения способствует эффективному развитию музыкально-образного мышления студентов. Однако сухого, догматического усвоения системы знаний оказывается недостаточным, необходимо гибкое и подвижное владение усвоенными знаниями, фактами и понятиями, умение применять их на практике. «Способность к обобщениям является показателем более высокого уровня умственного развития учащихся и основывается на таком качестве мышления, как системность знаний», отмечает М. Дадашева [6, с.3].

Практика показывает, что даже при достаточно хороших знаниях по теоретическим дисциплинам студенты не умеют применять эти знания в нужный момент, поскольку не могут их систематизировать и обобщать. Поэтому во время обучения в классе дирижирования, при разучивании музыкальных произведений, студент должен приобретать не просто хаотичные, отрывочные сведения, а глубокие знания, логично выстроенные в систему. Постоянное сознательное применение теоретических знаний при работе над раскрытием идейно-художественного содержания исполняемого произведения служит более эффективному развитию музыкального мышления студентов. Управление интеллектуальным развитием следует осуществлять и через сферу постоянного повышения уровня познавательной трудности решаемых задач, обобщения изучаемого материала и закрепления его в памяти обучаемых.

Для эффективного развития творческого мышления студентов полезно использовать метод интерпретирования музыкального произведения. При этом нужно, чтобы теоретико-музыкальные и историко-культурные знания были обобщены и творчески применялись в интерпретационной деятельности студентов. Система заданий на уроках дирижирования должна быть рассчитана на развитие творческого потенциала студентов в процессе интерпретирования музыкального произведения, она должна позволять сочетать субъективно-интуитивный и рационально-логический пути постижения произведения.

Также в ходе интерпретирования следует использовать дивергентный метод, который направлен на развитие у студента в процессе решения учебно-творческих задач умения выходить за рамки сложившихся стереотипов. Это, в свою очередь, будет способствовать активизации творческого мышления и его непосредственному

развитию. Например, при изучении в классе дирижирования приема синкопы студенту предлагаются отрывки из произведений различного характера, где используются синкопы. Студент, пробуя различные варианты показа синкопы, находит нужные в каждом конкретном случае способы ее показа.

Эффективному развитию творческого воображения студентов способствует сочетание различных видов искусств. Восприятие видов искусств помогает возникновению в сознании студента целой цепи ассоциативных связей, которые приводят к развитию новых образов, так или иначе связанных с непосредственно воспринимаемыми. В музыке можно передать эмоциональное переживание, рожденное живописью или литературой. В то же время музыка своими обобщенными образами создаст в сознании исполнителей и слушателей зрительные картины мира, ассоциации с предметами и явлениями реальной действительности.

Например, хоровое произведение «Осень» Кара Караева является своеобразным откликом на одноименное стихотворение Низами Гянджеви. Оба произведения оказывают на нас сходное эмоциональное воздействие. Причем различие между видами искусства, их выразительными возможностями совершенно не препятствуют художественному воплощению идентичных событий и явлений реальной действительности в разных видах искусства. Как отмечает Т.Багирова, «...слово есть первооснова культур, объединяющая людей, соединяющая их общением. В контексте с музыкой данное соединение становится гораздо более значимым, доходчивым, усиленным эмоциональным воздействием» [7, с.9]. Взаимодействие искусств вызывает сложные ассоциации. Музыка часто вызывает зрительные представления, а живопись – слуховые. Эти представления опираются на реальные связи жизненного опыта человека, где звуковое неотделимо от зрительного и от других ощущений. Эти ассоциации способствуют синтезированию зрительных и слуховых впечатлений в единый целостный образ.

Формирование творческих способностей находится также в тесной взаимосвязи с процессом овладения профессиональным техническим мастерством студентов. При этом овладение дирижерскими навыками является лишь средством для достижения главной цели, а именно – художественного исполнения музыкального произведения. Известный немецкий дирижер В.Фуртвенглер предостерегал против попыток создания особых, шаблонных «профессиональных приемов», построенных в отрыве от конкретных художественных задач: «Техника, выработанная как самоцель, с трудом поддается воздействию, но сама оказывает влияние: стандартизированная техника создает в порядке обратного воздействия стандартизированное искусство» [8, с.159]. Естественность, органичность движений дирижера в сочетании с творческим подходом является основным критерием высокого профессионализма. Так, Генри Вуд, обращаясь к молодежи, предостерегал ее от порочной тенденции к внешней красоте: «если ваш жест не является непосредственным и естественным следствием вашего определенного исполнительского намерения, он не найдет отклика в оркестре, а на слушателей произведет впечатление неловкого и неестественного движения» [9, с.26].

Для развития творческой инициативы учащихся необходимо их активное участие в создании замысла исполнения изучаемого произведения, что активизирует воображение и в то же время способствует осознанию факта, что исполнительские навыки и умения являются необходимым средством достижения выразительного, художественного исполнения произведения. Таким образом, достигается единство художественного и технического в работе над музыкальным произведением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ярошевский М.Г. Психология научного творчества и науковедение // Научное творчество. // М.: 1969.
2. Музыкальное воспитание в школе, вып. 15: Сборник статей // Сост. Апраксина О.А. – М.: Музыка, 1982. – С.43.
3. Маковельский А.О. Мысли Низами о силе творчества и задачах художественного творчества. Баку: АН Аз.ССР, 1947, с.13-34
4. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. М.: из-во Акад. Педагогических наук РСФСР, 1963, 511 с.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: "Педагогика", 1975, 368с.
6. Дадашева М. Навыки и умения будущего учителя музыки общеобразовательной школы. Баку: «Ширваншпр», 2002, 107 с.
7. Багирова Т.А. Синкретизм искусств в воспитании индивида и социума. Баку: «Элм», 2005, 265 с.
8. Фуртвенглер В. Из литературного наследия. // Исполнительское искусство зарубежных стран. - Вып.2, М.: «Музыка», 1964, 159 с.
9. Вуд Г. О дирижировании. М.: «Музгиз», 1958, 102 с.

**FORMATION OF CREATIVE SKILLS FOR STUDENTS
 LESSONS IN CONDUCTING**

© 2014

M.T. Aliyeva, lecturer of musical disciplines and teaching methods
Azerbaijan State Pedagogical University, Baku (Azerbaijan)

Annotation: Formation of creative skills for students in the classroom are conducting part of the overall training. The methods and techniques for the development of creative imagination, creative thinking and the formation of artistry.

Keywords: conducting, imagination, perception, musical thinking, creativity.

УДК 613.86: 613.955

**ЗНАЧЕНИЕ РИСУНКА С НАТУРЫ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ
 И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ УЧАЩИХСЯ**

© 2014

Н. Г. Алиева, преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии
Азербайджанский государственный педагогический университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Занятия, проводимые по изобразительному искусству, оказывают значительное влияние на формирование сенсорной культуры учащихся и обеспечивают активное усвоение многочисленных сенсорных эталонов. В педагогическом процессе, проводимом с учащимися, на уроках изобразительного искусства следует добиваться осуществления взаимного единства психоэмоциональных и когнитивных функций.

Ключевые слова: рисунок с натуры, эмоциональное восприятие, творческий образ, визуальная память, пространственное мышление, когнитивная деятельность.

В научной литературе широко представлена информация о большом влиянии на интеллектуальный уровень школьников уроков рисования, важной роли в формировании сторон, составляющих основу психики личности учащегося, данного вида творчества. Преподавание этого предмета формирует художественное мировоззрение школьников, стимулирует эстетическое отношение к окружающему миру и, исходя из этого, обеспечивает создание благоприятных психо-педагогических условий для усвоения навыков практического характера. Способности, развивающиеся в данном виде занятий по рисованию, освоенные знания, умения и привычки, можно сказать, раскрывают многие психологические стороны и определяют возрастные особенности школьников.

Изобразительное искусство возникло с момента появления человечества. Роль преподаваемого предмета изобразительного искусства в сохранении ценностей, имеющихся в этой сфере, для доведения их до молодого поколения, велика. Преподавание предмета «Изобразительное искусство» формирует эстетическое мировоззрение учащихся, стимулирует их эстетическое отношение к окружающему миру и, исходя из этого, обеспечивает создание благоприятных условий для освоения практических навыков.

В общеобразовательной школе важную область преподавания изобразительного искусства составляет рисунок с натуры. Рисование с натуры – это не только обучение рисованию, но и важная основа в формировании учащегося как личности, в общем развитии. Этот вид рисования учит размышлять, делать целенаправленные наблюдения, сравнивать и делать выводы.

Рисунок с натуры – это выражение умения изображать окружающее как оно есть. Через видение объективной реальности процесс восприятия выражается наблюдением за натурой. Рисуя с натуры, ученик внимательно смотрит на предмет, старается увидеть своеобразные

особенности.

В развитии пространственного мышления и представления рисунок с натуры занимает важное место. Эти сферы сильнее развиваются при преподавании перспективного изображения. У каждого предмета есть свойственная ей структура. Потому рисующий должен запомнить то, что форма предметов определяется не видимыми частями, а общей композицией. Должно быть ясное представление об определённых частях предмета. Умение видеть натуру – это значит уметь анализировать ее.

Рисованию с натуры в школьной программе должно быть уделено больше внимания. Это потому важно, что ученики на уроках рисования с натуры учатся всем правилам рисования. При рисовании с натуры происходит изучение, постижение различных законов действительности. При рисовании процесс постижения проходит такой путь:

- 1) непосредственный контакт с натурой, первое впечатление – визуальное восприятие;
- 2) обучение рисования с натуры и анализ – оперативное мышление;
- 3) изображение с натуры – умение. Изображение натуры у ученика должно быть точным и ясным, должно выражать яркий образ предмета.

Учение, рисующий с натуры, наблюдает ее со всех сторон, старается определить ее строение, форму и характер. На этой основе адекватно воспринимается конкретный предмет, отображенный на картине, обнаруживается его функциональная структура, осмысливается визуальное изображение признаков, относящихся к предметам; ученик старается отметить гармоничность соответствующих эстетических оттенков. Визуальное выражение предмета основывается на пассивном восприятии. Ученик различает детали срисованной с натуры картины, сравнивает их, активно стремится обеспечить функциональную гармоничность, существующую

между формой и цветом. Такого типа рисование, превращаясь в деятельность когнитивного характера, обеспечивает благоприятную почву для усвоения элементов оперативного мышления.

Рисование с природы играет большую роль в психоэмоциональном развитии детей. Рисуя с природы различные предметы, реальную действительность, наблюдая особенности строения предметов, учащиеся наблюдают красоту формы и цвета, пропорциональность событий и фактов в целом и в отдельности. Важный фактор, определяющий роль чувств в творчестве учащихся – это эмоциональное состояние, которое переживает ребёнок в процессе описания. Эмоциональное состояние в процессе работы учащегося состоит из трёх основных компонентов:

- 1) эмоциональное волнение, идущее от объекта описания;
- 2) эмоциональное волнение, идущее от процесса описания;
- 3) общеэмоциональное волнительное чувство учащегося.

Если натура не привлекает ученика, тогда не возникает никакая эмоция, процесс описания будет нереальным. Ученик должен перенести эмоциональное волнение, энтузиазм и получить наслаждение от процесса описания. Опыт показывает, что если учитель на каждой стадии урока рисования с природы смог привлечь внимание ученика к красоте объекта, то у них оживляется эстетическое отношение и возрастает внимание к объекту описания. Эстетическое отношение ученика к достоверности сопрягается с его активной учебно-познавательной работой, заставляет хорошо изучить, насколько возможно, представленный предмет, это – ряд «открытий».

Иногда природу выбирают в школах из-за красоты композиции. Даже если такая натура и привлекает ученика, она несёт малую обучающую важность. Необходимо серьёзно учитывать и несложную структуру природы, вместе с красотой композиции – важность обучения. Натура к тому же должна развивать способность наблюдательности. Ученик при визуальном анализе должен чётко видеть структурные особенности формы, должен освоить их. Самое целесообразное средство – это обеспечить таким путём у учащегося ясного и конкретного представления о натуре. Например, учитель, объясняя словами правила рисования геометрических фигур, но ученик ясно не представляет, как нарисовать невидимые стороны этого предмета. Для ученика остаётся неясным показать в своём рисунке пространственные отношения невидимых сторон предмета. Однако наглядное пособие, поставленное около модели, изготовленной из гипса, создаёт условия для отчётливого представления конструктивной закономерности, и ученик преодолевает трудности.

В обучении наглядное пособие становится помощником для ученика при правильном видении и отображении предмета. В обучении роль наглядности, его психологические основы в своё время верно оценил и назвал «золотым правилом дидактики» Ян Коменский. Психологические основы наглядности состоят из того, что они приводят к пробуждению в сознании человека определённого чувства и интереса. Нельзя поощрять предметом, который ученик не видел, не прикоснулся к нему рукой, не почувствовал. Насколько активно будут действовать органы чувств (зрение, слух, представление, память и т.д.) в усвоении предмета, настолько и получится рисунок живым, естественным. Согласно этой психологической закономерности, участие большинства органов в процессе представления природы приводит к пробуждению эмоциональных чувств и творческой страсти у ученика. Наглядное пособие играет роль источника поэтапного понимания природы. Особенно чувствуется ещё более необходимая потребность в наглядных пособиях для наблюдений и обобщений, формирования ещё в начальных классах способностей восстановления

в памяти.

Учитель, обучающий рисованию с природы, с первых шагов обучения с целью заинтересовать ученика, должен выбрать предмет, предназначенный как объект природы, обладающий различной фактурой, цветом и эффективным освещением, должен воспользоваться его очаровательным расположением (композицией). Привычные для учителя ощущения должны быть показаны и объяснены ученику, который впервые встречается с ним, и не воспринят пока детскими впечатлениями. Целью учителя является привлечение внимания учеников к наблюдению поверхности природы, внимательному и серьёзному рассмотрению, его анализу. Учителю изобразительного искусства необходимо решить два вопроса: зарождение эстетических чувств, которые его сопровождают при рисовании с природы и оживление познавательной деятельности.

У ребёнка при первых шагах в рисовании с природы должна развиваться познавательная деятельность. Не нужно думать, будто познавательная деятельность ограничивает естественные человеческие чувства у ребёнка. Некоторые специалисты полагают, что на начальной стадии изобразительного искусства для детей не нужна познавательная деятельность, и учителю не нужно направлять детей к логическому мышлению. Насколько простым и естественным будет восприятие природы у детей, настолько это будет полезно. Естественность восприятия реальности не значит, что эстетические чувства должны снизиться до уровня простых чувств. Эстетические чувства возникают вместе с отношением к объекту наблюдения, то есть оценкой: красива ли по форме, ужасна ли, сложна или проста. Значит, процесс эстетического отношения неразделимо связан с процессом познания. Познавательный процесс усиливает мыслительную реакцию, обогащает эстетические чувства. Кроме того, без участия мышления эстетические отношения вовсе невозможны.

Ученик, усердием старающийся затушевывать свои рисунки, в то же время выражает усердие, внимание, работоспособность и терпение. Иногда ученик, желающий, чтобы его рисунок был более аккуратным и красивым, вынужден повторно выполнять поручение, заново исправлять. Однако, занимаясь этим делом, у ребёнка зарождается большой спрос к этому. Такое требование у ребёнка не возникнет само по себе, ему необходимо воодушевление. А это способен сделать педагог. Это может быть личный пример педагога, показ репродукции высокого качества. Главное в том, чтобы ребёнок заинтересовался технической стороной дела, его может поразить наглядный пример. Ребёнок должен учиться получать эстетическое наслаждение от своего дела. Для этого педагога, учитывая возрастные особенности детей, технические вопросы, должны давать задания, насколько это возможно в меру их сил.

Чтобы добиться сохранения в памяти на длительное время в учебном процессе учебного материала, изложение, толкование учителя должно отвечать некоторым требованиям: рисуемую природу учитель должен пояснить понятно, поэтапно, системно, просто и ясно и в процессе обучения наблюдение, анализ содержания, сравнение и обобщение должны быть верно использованы.

При рисовании с природы основное место занимают наблюдение, анализ и сравнение предметов, составляющих природу, выбор различных и схожих сторон между ними, обобщение. Это усиливает мыслительную способность детей, качество усвоения материала учеником. С этой точки зрения полученные понятия, сравнения и обобщения, рассуждения и умозаключения связаны с процессом мышления. Именно поэтому необходимо уделять особое внимание организации работ по рисованию с природы, служащей развитию мышления.

При организации рисования с природы в процессе обучения изобразительного искусства, большую роль играет то, что нужно учитывать некоторые психологические

стороны и возрастные особенности. Поэтому заранее нужно учесть условия во время занятий.

Общеобразовательная важность рисования с природы в том, что в процессе рисования освоенные знания, навыки и привычки, можно сказать, обязательны во всех профессиях. И действительно, рисовать, представить в своём воображении объект действительности нужно и плотнику, и сварщику, конструктору, инженеру, пилоту, врачу, педагогу и обладателям многих других профессий.

При рисовании с природы гармонично развиваются мышление, память и воображение, внимание, чувства, волевые качества характера, художественное творческие способности, то есть формируются стороны, составляющие основу психики личности школьника. Значит, процесс рисования стал процессом активного взаимодействия между личностью ученика и описываемым предметом, требует соотношения красок, пропорциональности формы, постоянного сравнения, синтеза и анализа, как в природе, так и предмета на изображении.

Учиться рисовать означает научиться видеть, а видеть – значит понимать. Рисовать с природы помогает формированию целенаправленности, решительности, независимости, веры в свои силы. Дети, владеющие умением создавать изображения предметов и событий, приобретают возможность сообщать о своём отношении к событиям жизни, своих понятиях, чувствах.

Педагог, знакомящий учеников с природными явлениями, феноменами современной жизни, должен направить их внимание на важность этих событий в соответствии с уровнем их понимания. Таким образом, посредством прикосновения к красоте дети на доступном для них уровне должны быть вовлечены к процессу оценки окружающего мира, добиться развития таких высоких чувств, как любовь к родине, уважение к труду.

Проведённые исследования показали, что при рисовании с природы у учащихся формируются такие способности творческого воображения, как внимание, умение проводить целенаправленное наблюдение, планировать, группировать, обобщать, делать вывод, синтезировать. Во время рисования с природы ученики стараются группировать увиденное. У них развивается важное достоинство – внимание. Исследования показывают, что рисуя по памяти с природы, они опираются на внимание, так как если они не будут внимательны, сейчас или когда-нибудь они не смогут нарисовать на уроке увиденные предметы.

В результате рисования с природы у учащихся развивается творческое воображение. Освоенное детьми на этих уроках подтверждает нижеследующую закономерность зависимости особых знаний, умений и привычек от образа мышления: ученики, освоившие законы света и тени, обычно создают выразительные и оригинальные картины по теме. С развитием творческого воображения учеников подтверждается зависимость друг от друга знаний и умений и освоенное ими рисование с природы. Одним словом, являясь необходимостью, формирование представления о предметах и событиях требует усвоения свойств и качеств предметов, их формы, цвета, размера, знаний о пространственном положении. Дети определяют эти свойства, называют фактами, сравнивают предметы, находят сходство и различие, то есть выполняют умственные действия. Таким образом, изобразительная деятельность помогает в умственном воспитании, ведёт к развитию визуально-образного мышления.

VALUE DRAWINGS FROM NATURE INTELLECTUAL AND PSYCHO-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PUPILS

© 2014

N.G. Aliyeva, lecturer and educational psychology
Azerbaijan State Pedagogical University, Baku (Azerbaijan)

Annotation: Sessions conducted on the fine arts have a significant impact on the formation of sensory culture of pupils and the active assimilation of numerous sensory standards. In pedagogical process conducted with students at fine arts lessons should seek to implement mutual unity of psycho-emotional and cognitive functions.

Keywords: Drawing from nature, emotional perception, creative image, visual memory, spatial thinking, and cognitive activity.

Если, начиная с первого класса, на уроках по изобразительному искусству рисование с природы организовано правильно, если созданы условия для независимой деятельности, если на других занятиях укрепляются приобретённые знания, умения и навыки, то преподавание рисования с природы в начальных классах создаёт оптимальное содержание, методическую систему и может повлиять на качество обучения, интеллектуальный уровень учащихся.

Таким образом, на основе проведённых наблюдений и изучения школьного опыта можно прийти к такому выводу, что занятия, проводимые по изобразительному искусству, оказывают на учащихся значительное влияние, в частности, на формирование сенсорной культуры и обеспечивают активное усвоение многосторонних сенсорных эталонов. Умение рисовать, реализовывая в первую очередь эстетические чувства, непосредственно влияет на развитие личности учащегося. Вместе с этим, проводимые занятия, связанные с изобразительной деятельностью, служат реализации когнитивных целей. Наша позиция такова, что в педагогическом процессе, проводимом с учащимися, уроки изобразительного искусства должны способствовать осуществлению взаимного единства психоэмоциональных и когнитивных функций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эфендиев Р.С., Наджафов М.М., Тарланов М.Н. Изобразительное творчество. Баку: 2002 (на азербайджанском языке)
2. Джалилова Е. Организационная работа уроков рисунка с природы журнал «Начальная школа и дошкольное воспитание» Баку: 2010 (на азербайджанском языке)
3. Габиев Н.Д. Об изобразительном творчестве. Баку: 2010 (на азербайджанском языке)
4. Агаева С. Учебная методика изобразительного искусства в начальных классах. Баку: 2001 (на азербайджанском языке)
5. Пагута Т.И. Определение цели и задач как важный фактор эффективности эстетического воспитания младших школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 40-43.
6. Скоробогатова А.И. Нетрадиционные техники изобразительной деятельности как средство развития личности дошкольника в условиях реформирования системы образования // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 98-100.
7. Груздова И.В. Характеристика эстетического компонента в структуре музыкально-эстетической культуры дошкольников // Вектор науки Голыятинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 314-318.
8. Мамчур Н.С. Ключевые компоненты воспитанности эстетических вкусов студентов-филологов средствами народного искусства // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 30-33.
9. Холомина О.А., Курилова А.А. Формирование нравственно-эстетических ценностей в процессе обучения у учеников начальных классов на основе интегрированного подхода // Карельский научный журнал. 2013. № 3. С. 8-11.
10. Джалилова Е. Организация уроков рисования с природы. Баку: 2000 (на азербайджанском языке)
11. Кузин В. С. Принцип наглядности на уроках рисования с природы. М.: 2006

УДК 378.1

ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО - ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ, КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ

© 2014

Ю.Н. Атаманчук, кандидат педагогических наук, доцент, директор Уманского филиала Киевский институт бизнеса и технологий, Умань (Украина)

Аннотация: Происходящие серьезные преобразования в современной системе информатизации управления учебно – воспитательным процессом в высшем образовании, требуют мгновенной реакции от высшего учебного заведения. В первую очередь при подготовке будущих управленцев учебными заведениями.

Ключевые слова: информатизация управления, учебно – воспитательный процесс, компьютерные технологии, учебные программы, локальные системы.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Высшее учебное заведение (ВУЗ) не является статистической организацией прежде всего потому, что он связан с окружающей средой, в которой происходят постоянные изменения, которые влияют на его жизнедеятельность. Одни изменения требуют мгновенных реакций, и ставят ВУЗ перед необходимостью изменить цели, которых он стремится достичь [1]. Одной из таких целей является информатизация управления учебно-воспитательным процессом (ИУУВП) в ВУЗах.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Проблемы управления ВУЗом, в том числе и информатизация управления, отражены в научных работах Л. Даниленко, И. Дичкивской, Н. Краснокутской, О. Мармазы, О. Прохорова и других.

Одной из особенностей эффективного управления учебно-воспитательным процессом (УВП) в ВУЗах, активное внедрение компьютерной техники. Р. Смилянський [2], на основе опыта ряда университетов подчеркивают следующие преимущества при использовании компьютерной техники в УВП:

- компьютер позволяет обеспечивать и контролировать индивидуальный темп учебной деятельности: студент имеет возможность самостоятельно выбрать момент перехода к следующей части учебной информации, задавать скорость подачи заданий и время их выполнения. При этом компьютер может выполнять функции регулятора, предупреждая студента, его темп работы или слишком медленный или необоснованно быстрый;

- компьютер предоставляет возможности студенту самостоятельно переходить от более высокой степени сложности учебного материала к более легкому и наоборот. Студент выбирает и определяет для себя степень сложности учебного задания, у него есть возможность попробовать свои силы на разных уровнях сложности и учесть пробелы в усвоении учебного материала;

- важное дидактическое значение имеют мультимедийные компьютерные эффекты, с помощью которых можно продемонстрировать процессы и явления, которые изучаются. Компьютеры обеспечивают визуализацию информации, благодаря чему фундаментально меняется человеческая коммуникация;

- компьютер позволяет интенсифицировать и рационализировать время, которое, при традиционном обучении, расходуется на демонстрационные моменты, поиск информации и т.д.;

- компьютер помогает индивидуализировать процесс обучения, применяя отдельную методику для каждого студента, позволяет учитывать его индивидуальные особенности, развивать способности, повышать качество усвоения знаний и необходимых умений.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью данной статьи является освещение современных преобразований в системе подготовки будущих управленцев учебными заведениями к дальнейшей работе.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Электронные носители информации при самостоятельном обучении имеют следующие преимущества:

- полисенсорность, т.е. влияние на различные чувства человека;

- мультимедийность, или возможность аппаратного и программного объединения, или слияния в одном устройстве многих функций и средств информации (медиа);

- интерактивность, или способность к машинному диалогу в системе «человек – компьютер», что обеспечивает студенту субъективное ощущение успешности;

- симуляционность, или возможность имитации реальных явлений, процессов или действия устройств;

- коммуникативность, или способность к обеспечению посредством сети визуальной, звуковой или символической связи с другим лицом (с другим компьютером или оборудованием);

- виртуализация, или способность к образованию воображаемого мира, который называют виртуальной или киберпространственной действительностью.

Для повышения эффективности сопровождения самостоятельной работы студентов необходимо использовать:

- электронный учебник;

- электронные методические указания;

- тестовые контролирующие задания;

- электронную аудиовизуальную наглядность и т.д.

Компьютерная поддержка обеспечивает возможность четко организовать и конкретно направлять самостоятельную учебную деятельность студентов и достичь лучших результатов в обучении при сокращении затрат времени. Аналогично происходит при информатизации УВП. Процесс информатизации управления УВП в ВУЗах, как показывает практика, проходит в три этапа. Первым этапом, как правило, является компьютеризация административно - управленческой структуры ВУЗа, которая заключается в накоплении определенного минимума технического, программного и кадрового обеспечения. Второй этап информатизации управления соответствует созданию информационной среды (объединению всех программно-технических элементов в единую информационную систему на базе корпоративной сети образовательного учреждения с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)). Кроме того, данный этап включает формирование готовности персонала ВУЗа к использованию в своей профессиональной деятельности ИКТ. На третьем этапе информационная система управления деятельностью ВУЗа входит в состав отраслевой интегрированной автоматизированной информационной системы (ИАИС), объединяющей Министерство образования и науки Украины, образовательные учреждения, органы управления образованием и т.д.

Успешная информатизация управления любой сферой достигается за счет оптимальной организации системы управления на основе ИКТ при условии полного ресурсного обеспечения (материально-технического,

информационного, кадрового и др.). Не вызывает сомнения, что материально - техническое обеспечение является одним из наиболее значимых факторов. Оно предусматривает полную укомплектованность компьютерной и телекоммуникационной техникой всех рабочих мест, и в первую очередь административно-управленческого персонала. Сегодня украинские ВУЗы, как и национальное образование в целом, объявленные государством как приоритетные сферы информатизации. Однако многие учебные заведения, особенно финансируемые из средств государственного бюджета, испытывают трудности с материально-техническим обеспечением. В настоящее время существует представление о том, что все проблемы решает приобретение вычислительной техники и широкое распространение ИКТ, которым, по определению И. Захаровой [3], приписывается волшебная сила. Считается, что обеспечение учебного заведения компьютерами и средствами телекоммуникаций сразу снимает проблемы, связанные с обработкой и передачей информации, приводит к улучшению качества образования, повышает эффективность деятельности сотрудников. Приобретение образовательными учреждениями компьютерной техники – это только «видимая» часть информатизации. Компьютер – только современное техническое средство, обеспечивающее доступность получения и обработки информации. Передовые ИКТ, применяемые коллективом ВУЗа, без организационной поддержки могут также иметь негативное влияние. Таким образом, основной задачей процесса информатизации управления УВП в ВУЗах в настоящее время является не столько компьютеризация административно-управленческой структуры, сколько создание единой информационно-коммуникационной среды внедрения ИАИС управления, а также перестройка профессиональной деятельности коллектива, ориентация на широкое использование возможностей ИКТ, овладение информационной культурой. Только после решения этих задач информатизация управления УВП в ВУЗах освободит сотрудников от рутинной работы, позволит решать профессиональные задачи на более высоком уровне. В современном педагогическом пространстве используется множество прикладных программных средств, которые предназначены для использования в управлении деятельностью ВУЗа, функционирующих как в составе ИАИС, так и автономно. Как уже отмечалось, эффективность от внедрения программных средств управления НПП в ВУЗах достигается только при переходе от локальных программных средств обработки информации в комплексной ИАИС управления. С точки зрения использования ИАИС управления, практически все ВУЗы можно разделить на три категории, а именно:

1. В управлении ВУЗов практически не используются информационные системы (за исключением бухгалтерии, библиотеки).

2. Внедренные различные, не связанные между собой системы для управления отдельными направлениями деятельности ВУЗа.

3. Введенная автоматизированная информационная система, разработанная «под заказ», которая включает в себя различные программные модули, но не способствует оптимизации информационных потоков и повышению эффективности управления. Использование информационных систем (ИС) в вузах началось в 70-х годах XX века. Сначала в организации ИС царил централизованная обработка данных. При этом в качестве технических средств использовались электронно-вычислительные машины (ЭВМ) малой серии, в качестве систем управления базами данных применялись системы МАРС, ОКА, ИНЕС и т.д. Вся информация перемещалась между подразделениями вузов и вычислительным центром в бумажном виде. При всех недостатках такой организации (прежде всего из-за дублирования информации) положительным было то, что все процессы обработки данных протекали в одном месте – в

вычислительном центре. Все проблемы, которые возникали при работе системы, решались сразу в оперативном порядке [4; 5]. Не было необходимости тщательно продумывать интерфейс систем, поскольку с ними работали профессиональные операторы. ИС разделялась на несколько подсистем: «Контингент студентов», «Сессия», «Стипендия», «Абитуриент», «Кадры» и т.п. Все подсистемы были взаимосвязаны, и обмен информацией происходил довольно легко. Так, из подсистемы «Абитуриент» данные поступившие по студентам передавались в подсистему «Контингент», оттуда списки студентов формировались для передачи в подсистему «Сессия», результаты сессии доставлялись для расчета стипендии в соответствующую подсистему и т.д. Дальнейшее развитие ИС в ВУЗах связано с созданием и распространением персональных ЭВМ. В 90-х годах XX века преобладает индивидуальный стиль проектирования, начинается создание автоматизированных рабочих мест (АРМ) на основе персонального компьютера (ПК). Многие вузы начали создавать АРМ ректора, АРМ декана, АРМ работника учебного отдела, АРМ руководителя кафедры, и т.д. силами своих студентов и преподавателей. Чаще системы работали в автономном режиме [6]. Использование автономных программных средств не лишает от дублирования информации, а порой и увеличивает ее. Отсюда следует вывод: принцип однократного хранения и многократного использования информации может быть реализован лишь в условиях локальной вычислительной сети (ЛВС). С развитием аппаратных и программных средств ЛВС, ВУЗов стали строить ИС с использованием сети для обмена информацией между АРМами. Организация работы с ЛВС достаточно сложная, и создание подобных систем требует координации, так как необходимо обеспечить использование единых систем классификации и кодирования и организовать своевременный обмен информацией. В настоящее время продолжается развитие новых информационных технологий с помощью «Intranet». При этих технологиях в вычислительном центре концентрируется создания и управления центральной частью приложений, причем здесь же хранятся все данные, чем упрощается обмен информацией между подразделениями. Внедрение ИС в ВУЗах осуществляется без учета социально-психологических особенностей коллектива, приводит к негативному отношению персонала даже в технически грамотно разработанной ИАИС управления [7-13]. Как уже отмечалось, процесс информатизации управления предъявляет высокие требования к профессиональным качествам и уровню подготовки сотрудников в области применения информационных и коммуникационных технологий.

В рамках исследования проблем информатизации управления УВП в ВУЗах автором было проведено социологическое исследование среди работников экспериментальных ВУЗов с целью определения уровня их владения компьютерной техникой. При проведении опроса сотрудников ВУЗа мы использовали форму анкетирования по месту работы. В качестве основного метода сбора информации был выбран метод анкетного опроса. Отметим некоторые специфические особенности метода анкетного опроса, благодаря которым мы выбрали его в качестве основного метода исследования. Первой из них является особенность восприятия письменного текста по сравнению с устной речью и, как следствие – возможность неоднократного прочтения, более глубокого проникновения в суть вопроса, а также сведение к минимуму возможного негативного влияния на респондента индивидуальных особенностей интервьюера. Другой особенностью анкетирования является повышение самостоятельности респондента при заполнении анкеты. Среди других методов исследования анкетный опрос выделяется также относительной организационной простотой, оперативностью и экономичностью. Разработанные нами анкеты были проверены в пробном

исследовании, апробированы методом интервью, в котором с помощью дополнительных вопросов проверялось понимание респондентом смысла вопросов и отдельных терминов, техника заполнения, отношение респондента к теме опроса и т.д. Согласно результатам пробного исследования была проведена соответствующая корректировка анкеты, предназначенной для массового опроса. В анкетировании приняли участие 114 сотрудников которые принимают прямое или косвенное участие в управлении УВП в ВУЗе. Респондентам была представлена анкета. Анализ статистических данных исследований показал, что отношение к внедрению и эффективному использованию ИКТ в профессиональной деятельности сотрудников ВУЗа варьируется в зависимости от возраста, должности и способа овладения компьютерной грамотностью. Согласно результатам проведенного опроса, отношение к использованию ИКТ определяется уровнем технологической подготовки сотрудников. Если проанализировать ответы по возрастным категориям, то можно увидеть, что работники старше 40 лет, а это в основном руководящий состав и преподаватели, учились работать на компьютере самостоятельно. Вследствие этого, сфера применения ими компьютерной техники достаточно ограничена. Самостоятельное обучение в большинстве случаев не может обеспечить человеку приемлемого уровня компьютерной грамотности, поэтому такая ситуация препятствует эффективному использованию сотрудниками имеющихся технических средств информатизации. Более того, обучение навыкам работы с компьютером в вузах не гарантирует высокой компьютерной грамотности сотрудника. Знания, полученные 10–15 лет назад, могут быть непригодны в сегодняшних условиях. В сложившейся ситуации, по нашему мнению, нужно организовывать обязательные для сотрудников ВУЗов курсы повышения квалификации в области ИКТ, используя собственные педагогические ресурсы – преподавателей по информатике и информационным технологиям. В большинстве случаев в вузах используются стандартные офисные программные средства, которые не всегда соответствуют выполняемым работниками функций. Положительные представления большинства сотрудников о возможностях вычислительной техники как инструмента обработки информации положительно сказываются на ходе информатизации. В тех ВУЗах, где информационные системы уже используются, нужно принять меры по повышению эффективности их функционирования.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В целом по результатам проведенного исследования были сделаны следующие выводы об уровне компьютерной грамотности и отношении к использованию сотрудниками вуза в профессиональной деятельности ИКТ.

1. Уровень компьютерной грамотности сотрудников вуза, связанный с управлением УВП, достаточно низкий. Однако подавляющее число респондентов признает недостаток знаний и навыков при использовании компьютера. Следует уделить большее внимание целенаправленному и регулярному обучению сотрудников приемам применения современных компьютерных средств, используя собственные педагогические ресурсы.

2. Не налажен в должной степени обмен информацией между службами и подразделениями. Несмотря на достаточный уровень компьютеризации ВУЗов, спектр использования компьютерной техники в управлении УВП, как правило, ограничивается простыми офисными программами. При этом работники ВУЗов испытывают потребность в специализированных программах по профилю деятельности и недостаточно осведомлены о возможностях ИАИС управления.

3. После технической установки, обучение персонала и нескольких тестовых занятий в большинстве случаев процесс внедрения ИАИС управления в ВУЗах считается законченным. Однако, кроме этого необходимо решить

не менее важную задачу – гармонично и бесконфликтно интегрировать данную систему в профессиональную деятельность сотрудников.

После установки ИС во внутренней среде вуза возникают дополнительные межличностные и межгрупповые конфликты. Под влиянием этих конфликтов, внутри вузов появляются отдельные люди и неформальные группы, нелояльно настроены к системе. Неприятие персоналом нововведения может принимать различные формы, начиная от открытого выражения недовольства и отказа от использования системы, к скрытому, пассивному саботажу. Часто новый программный продукт воспринимается сотрудниками как бремя. Это, прежде всего, происходит по следующим причинам:

– непонимание, что полезного принесет новая программа определенному сотруднику лично. Причина этого непонимания – незнание того, как можно использовать программу в своей работе, низкий уровень информационной культуры;

– осознание того, что внедрение ИС приведет к более полному, оперативному и строгому контролю их деятельности [14]. Современные системы автоматизации управления весьма чувствительны к подобным явлениям [15–19]. В их основу положен принцип согласования и работой всех подразделений вуза (блоков системы) и сбой в одном из них приводит к ошибкам в других, что в результате приводит к некорректности полученных исходных данных. А это, с учетом вышеуказанного неоднозначного отношения работников к системе, в свою очередь приводит к росту нелояльности персонала к системе. Таким образом, возникает обратная связь, когда незначительное отклонение на входе при прохождении через систему усиливается и подается снова на вход, что приводит к еще большей несогласованности системы и ложным исходным результатам. Как показывает проведенный нами анализ, информатизация управления деятельностью вуза часто отождествляется с понятием «компьютеризация». Несмотря на вполне достаточный уровень обеспеченности компьютерной техникой, процесс информатизации управления в вузах находится на начальной стадии. На наш взгляд, эту ситуацию на уровне вузов можно улучшить, если руководство и коллектив осознают важность, а главное, неизбежность процесса внедрения ИКТ и ИАИС в управлении деятельностью вуза. При этом в первую очередь необходимо устранить причины, которые связаны непосредственно с учебным заведением и негативно влияют на информатизацию управления. Для этого, в частности, нужно преодолеть нежелание или неумение коллектива вуза работать в новых условиях, отказаться от ранее приобретенных, но неэффективных в настоящее время способов и методов работы.

Таким образом, существенной нерешенной проблемой современного этапа информатизации управления в вузах является отсутствие подхода, включающего содержательные, методические и технологические аспекты создания и внедрения в управление их деятельностью средств информационных и коммуникационных технологий и ИАИС управления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фатхудинов Р. А. Разработка управленческого решения / Р. А. Фатхудинов. – М. : Бизнес–Школа «Интел–Синтез», 1998. – 272 с.
2. Солдатов А. В. Информационная система как основа эффективного управления вузом / А. В. Солдатов // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 2(30). – С. 116–119.
3. Зверева В. И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы / В. И. Зверева. – М. : Новая школа, 1997. – 320 с.
4. Васильев Ю. С. Экономика и организация управления вузом / Ю. С. Васильев, В. В. Глухов, М. П. Федоров. – СПб., 2004. – 299 с.

5. Васильев В. Н. Модели управления вузом на основе информационных технологий : учеб. пособ. / В. Н. Васильев. – Петрозаводск, 2000. – 211 с.
6. Василенко В. А. Теорія і практика розробки управлінських рішень : навч. посіб. / А. В. Василенко. – К. : ЦУЛ, 2002. – 420 с.
7. Солдатов А. В. Эффективное управление ресурсами вуза. Информационно-коммуникационные технологии в управлении вузом / А. В. Солдатов. – Петрозаводск : ПетрГУ, 2003. – 201 с.
8. Стрекалова Н.Б. Социологические исследования процесса информатизации высшего профессионального образования // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 1 (19). С. 174-178.
9. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н. Влияние интенсивности информационных потоков на управленческую деятельность руководителя школы и формирование у них «синдрома электронной почты» // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. № S10. С. 77-82.
10. Дудина И.П., Михеева О.П., Ярыгин А.Н. Использование сетевых информационных ресурсов в системе дополнительного профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 08 (12). С. 60-71.
11. Петрухина Е.Н., Зубренкова О.А. «Облачные технологии 1с» – направление работы для учебного процесса института // Вестник НГИЭИ. 2013. № 5 (24). С. 50-56.
12. Смолюк И.А. Трансформация образовательной среды в условиях кредитно-модульной системы организации учебного процесса // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 29-32.
13. Дудина И.П., Надточий М.Ю., Рогова Н.Н. Разработка программных проектов профессионально-ориентированных информационных систем // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2013. Т. 1. № 1 (12). С. 156-162.
14. Терещенко Л. Я. Управление обучением при помощи ЕОМ / Л. Я. Терещенко, В. П. Панов, С. В. Майоркин. – Л., 1981. – 161 с.
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. Дмитриев Д.А. Современные информационно-аналитические системы в управлении образовательным учреждением // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 3. С. 24-29.
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., Комар Т.В. Управление информационными потоками в аналитической деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 42-45.
19. Дмитриев Д.А. Применение автоматизированных информационно-аналитических систем в аналитической деятельности управления образовательным учреждением // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4 (22). С. 367-370.

PROBLEMS OF INFORMATION MANAGEMENT TRAINING - THE EDUCATIONAL PROCESS AS A COMPONENT IN PREPARATION OF MASTERS ON SCHOOL MANAGEMENT

© 2014

Y.N. Atamanchuk, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Director of Uman branch
Kiev Institute of Business and Technology, Uman (Ukraine)

Annotation: The ongoing major transformation in the modern system informatization management training - educational process in higher education, require an immediate reaction from the higher education institution. In the first place, in preparing future upravletsev institutions.

Keywords: informatization management, training - educational process, computer technology, training programs, local systems.

УДК 323.1: 34

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВЕ М.Ф. АХУНДОВА

©2014

К.М. Ахвердиева, преподаватель кафедры психологии
Азербайджанский университет языков, Баку (Азербайджан)

Аннотация: М.Ф.Ахундов, считая счастье народа самым великим счастьем в просветительской идее, служение отчизне – самым высоким моральным служением, сделал важный шаг на пути к правильному решению вопросов формирования существенных научных, общественно-политических, социально-психологических качеств.

Ключевые слова: просвещение, наука, самосознание, социальная ответственность, умственное воспитание, М.Ф.Ахундов.

В истории науки и культуры азербайджанского народа движение просвещения, распространявшееся в Азербайджане, начиная с 70-х годов XIX века, занимает особое место. В развитии науки и просвещения в 70-х годах XIX века в Азербайджане особую роль играло азербайджанское отделение, действовавшее в 1979 году при семинарии, созданной в городе Гори Грузии. Хотя азербайджанское отделение Горийской учительской семинарии и было образовано в 1879 году, однако официальное открытие состоялось 13 мая 1880 года. А.О. Черняевский был назначен инспектором отделения и заместителем директора Д.Д. Семёнова.

Общественно-педагогическая, прогрессивно-просветительская деятельность, новаторство, элементы демократизма Дж. Мамедкулизаде, М. Махмудбекова, Ф.

Кочарли, Н. Везирова, Р. Эфендиева, С.М. Ганизаде, У. Гаджибекова и других выпускников Горийской педагогической семинарии оказали большое влияние на интеллектуальное развитие молодёжи того периода, развитие науки и просвещения, образования в стране, идеологию людей, социально-психологический мир, мышление, воображение и чувства, характер, на формирование нового образа мышления в целом.

За период деятельности (1879/80-1918 гг.) было подготовлено 250 педагогов для школ страны. Это значит, что целая армия педагогов привнесла с собой в школы новую общественно-политическую, социально-психологическую атмосферу. Эти выпускники вместе с обучением своего народа, создав связи с народами Кавказа, сыграли большую роль в распространении науки, про-

свещения в регионе, на формирование нации с общественно-политической, социально-психологической точки зрения. М. Гараев, Ф. Кочарли, М. Векилов, С. Вургун, У. Гаджибеков, Али Гусейнов, Юсиф Гасымов, Юсиф Эфендиев, Рашид бек Эфендиев, С.С. Ахундов, Н. Везиров, А. Сеидов и другие – все это члены той же плеяды.

Начиная уже с 70-80-х гг. XIX столетия, в Азербайджане сформировалась армия истинных просветителей: Мирза Шафи Вазех, Мирза Керим бек, Аббасгулу ага Бакиханов, Гасан бек Зардаби, С. А. Ширвани и многие другие были из той же интеллигентской братии. Эти просветители неустанно вели борьбу с невежеством, неграмотностью, с бесправием, направленную на политическое и социальное мышление, непрестанно разбрасывая семена новаторского духа в сознаниях людей

Это означает, что сформировалась наука, богатая психологическим мировоззрением просветительства. Это было движение образования. Одним из этих пламенных патриотов, работавших без усталости просветителей, был М.Ф.Ахундов. Просветитель, сын азербайджанского народа, М.Ф.Ахундов всю свою жизнь вёл борьбу, направленную на повышение грамотности народа, образования, освоение наук. Философские, психологические, педагогические мысли и размышления относительно прочих гуманитарных наук занимают особое место в его произведениях. Это результат усвоения науки, формирования опыта и системы доказательств. Это путь приобретения и восприятия науки. Наука есть светоч разума. Человек без науки подобен бесплодному дереву. Наука – это дорога, ведущая к духовному совершенству. В глубоко познавательных комедиях, написанных в начале прошлого века, таких, как «История алхимика моллы Ибрагимхалила», «История мсье Жордана, врача-ботаника, и дервиша Мастали-шаха, знаменитого колдуна», «Приключения визири Ленкоранского ханства», «Медведь, победитель разбойника», «Приключения скряги (Гаджи Кара)», «Восточные адвокаты» и поучительной повести «Обманутые звёзды», философских письмах, а также во многих стихах, научно-публицистических статьях, в распространении просвещения в Азербайджане, особое место занимает выдвинутое на передний план культурное развитие, идея доступа к образованию народа.

М.Ф.Ахундов не раз отмечал, что в формировании человека как личности, в развитии их социально-психологических качеств, чувственно-эмоционального настроения, ментальной подготовки ничто не может заменить науку и знания. «Если человек может прочесть произведение философа, то в результате чтения его разум станет чище, светлее, ярче; зло, плохие поступки день ото дня будут казаться чудовищными и позорными, в таком случае он постыдится совершить их, и в итоге возобладают честь и совесть [1, с.106-107]. М.Ф.Ахундов продемонстрировал, что наука, образование, воспитание обеспечат счастье человеку, окажут большое влияние на очищение морали, помогут постигнуть своё человеческое право. По его мнению, изучать науку и стать благовоспитанным – это не только средство обеспечить материальное благосостояние для человека. Наука для людей в то же время является испытываемым на практике средством улучшить мораль, поведение и поступки [1, с.106].

Эти идеи М.Ф.Ахундова о науке, образовании являются показателем высокой оценки, данной ощущению и восприятию человека, интеллектуальным способностям и навыкам, одарённости, его духовным психологическим особенностям в его просветительской деятельности. М.Ф.Ахундов в развитии просвещения отдавал большое предпочтение открытию и функционированию школ. Жаловался на неумение большинства людей читать и писать, показывал роль развития просвещения в общественном и нравственном формировании людей. М.Ф.Ахундов мечтал о формировании нового образа

мышления в психологии и морали женщин и мужчин Востока. В этом процессе он изначально основанием видел просвещение. М.Ф.Ахундов в одном из писем, написанных Г.Зардаби, в этой связи отмечал: «Ты жалуешься, что твою газету не берут. Есть ещё много чего сказать. Кто возьмёт? В городах и селениях и деревнях ханы, беки, купцы, земледельцы, солдаты, пастухи не могут ни читать, ни писать, если они купят газету, что сделают с ней? Порвут и выбросят. Значительное население Иреванской губернии не умеет читать на тюркском языке. Какая-то часть может читать предложения, они покупают, читают. Что еще тебе надо? Твоя мечта тогда сбудется, когда наши пастухи, и даже племена, смогут так же, как и пастухи Пруссии, читать и писать» [1, с.206]. М.Ф.Ахундов с большим рвением мечтал разработать новую азбуку для просвещения нации, предпринимал серьёзные шаги в этом деле.

В 1863-м году в городе Тбилиси в одной из лекций он писал: «Наверняка известно нашим высококордным, что в сфере развития восточных языков моя деятельность, которую я веду неустанно, закрепляется на двух основах. Одна из них – это то, что в моих же литературных произведениях по настоящее время я сам стою во главе школы драмы, и поныне неизвестной нашей литературе. Вторая состоит в том, что при изучении М.Ф.Ахундова и восточных языков с самого начала с целью полностью устранить причины всех трудностей, создал новый алфавит, включая гласные буквы, убрал все точки [1, с.106].

М.Ф.Ахундов, показав все сложности арабского языка, в целях просвещения азербайджанского народа, ещё раз указал на необходимость перехода на латинский алфавит. М.Ф.Ахундов знал, что российский царь не хотел, чтобы молодое поколение приобрело знание, стало просвещённым, для того, чтобы держать народ Азербайджана угнетённым и порабощённым.

М.Ф.Ахундов отмечал – если русский царь не намерен менять старый алфавит, то каким путём он собираются вывести народ из темноты и невежества? Естественно, самодержавие не хочет, чтобы народ обучался грамоте, так как боится, что вместо одной династии к власти придёт другая династия. М.Ф.Ахундов этим напоминает, что в подобных случаях правительственные чиновники, препятствуя распространению науки и просвещения, сами того не желая, создают условия, чтобы менялись правители, монархи. М.Ф.Ахундов верит, что новая азбука сыграет большую роль в духовном совершенствовании народа и не отрекся от этой веры. Он не раз заявлял, что никогда не свернёт с этого пути. Я не выброшу из головы мысль об азбуке, и даже не могу представить себе это, и пока я живу, буду сражаться пером со стамбульскими министрами. [3, с.280].

Отмечая большое значение перемены старой азбуки на новую, приводил в пример Петра, известного как Российского реформатора. Он писал, что Пётр Великий считал необходимым замену старой славянской азбуки на новую латинизированную, чтобы вывести свой народ из невежества. «Пётр Великий видел, что старая русская азбука мешает прогрессу и распространению науки, ликвидировав старую азбуку, на её основе изобрёл новую. Однако неучи и священники и все, кто против этого встали в оппозицию, сказав: «Мы потеряем религию, государство будут ожидать несчастье».

Однако Пётр не обратил никакого внимания на слова глупцов, отважно, с непоколебимой волей настоял на своей мысли. В результате язык не только не утерян, но и государство минуло невзгоды, наоборот, страна благодаря новой азбуке с каждым днём стало продвигаться к процветанию [1, с.280]. Чтобы воплотить идею азбуки в жизнь, обратился ко многим странам, в том числе и к правительству Турции.

К сожалению, и там это не было принято. Страстный патриот и выдающийся человек, М.Ф.Ахундов считал, что новая азбука сыграет большую роль в том, что дети будут расти, как настоящие граждане. Для этого прави-

тельство должно открывать школы на местах, привлекать туда детей, знакомить их со светскими науками. М.Ф.Ахундов требовал уделять серьёзное внимание воспитанию детей, формированию их способностей познания. Прививать детям доброжелательство, справедливость, искренность, доброту, безграничную преданность родине, рекомендовал воспитывать в них социально-психологические факторы, такие как ум, мышление. М.Ф.Ахундов, отвечая на вопрос «Кого можно назвать умным человеком?», замечал, что «умственно зрелый человек, став «обладателем наук, знаний», «философом природы», нужным для современной жизни, должен изучать все науки, отличаться мировоззренческими тонкостями, обладать способностями понять эти тонкости, быть в курсе мировой культуры, политической работы, иметь здоровое, открытое мнение, быть высоко восприимчивым, иметь хороший вкус, быть дальновидным [1, с.65].

М.Ф.Ахундов особо отмечал важность грамотности граждан для защиты страны. М.Ф.Ахундов показывал, что во многих странах даже обычные рядовые солдаты были безграмотны. Как просветитель, М.Ф.Ахундов отмечал учёных, разумных, обладающих мировоззрением – это золотой фонд народа нации. Именно потому российский царь опасался распространения грамотности, науки среди народа, препятствовал обретению грамотности мужчинами и женщинами. Они прекрасно понимают, что народ найдёт ключ к просвещению, наукам, процветанию,

Если при жизни М.Ф.Ахундов не смог добиться замены арабского алфавита, выдвинутые им идеи в этом проекте – идеи просвещения народа, воспитания гуманной, воспитанной молодёжи, и т.д., осуществились после его смерти.

М.Ф.Ахундов считал, что любовь к народу, родине должна быть бескорыстной. Сторонник прогресса своей отчизны, он подчеркивал, что нельзя ожидать скорейшую награду в обмен на действия в борьбе за её мощь и славу. У человека, любящего отчизну, народ, своё дело – всё это должно стать его внутренне-духовным миром, образом жизни, чертами характера. Борьба за народное дело уже есть самая почётная награда, так как «быть любимцем народа при жизни и стать украшением истории после смерти» на свете есть самое большое счастье. «Для человека самое большое удовольствие оставить доброе имя, значит добиться, завоевать такое имя добрыми поступками [1, с.68]. По мнению М.Ф.Ахундова, пути спасения народа есть его грамотность, быть образованным. Это ещё раз доказывает, что в идеях просветительства М.Ф.Ахундова на первом месте стоят духовное совершенствование человека, социализация, достоинство и формирование нравственного сознания. М.Ф.Ахундов считал для себя честью отдать всё в деле осуществления идей просвещения в сознании народа. «Я терплю более десяти лет крупные расходы и самый тяжёлый труд на этом пути. Даже если мои соотечественники не обладают способностью отличать добро от зла, лишены прогресса и удовольствия иметь высокое имя, впредь, если понадобится вложить труд и расходы на этом пути, приму от чистого сердца, вызволю на свет из мрака своих соотечественников и получу от этого моральное удовольствие» [1, с.168-169].

М.Ф.Ахундов считал никчёмной, бессмысленной и потухшей жизнь отдельно от своего народа, родины. В деле просвещения М.Ф.Ахундова очень сильны такие нравственные чувства, как патриотизм, справедливость, национальное самосознание, простота и скромность, искренность, доброта, рвение во благо народа, нации, образования, сознательного отношения к жизни. Он во всех своих произведениях, статьях выражал это чувство любви. Призывал молодёжь вести борьбу на этом пути. «Патриот – это тот, кто ради родины, ради любви к своему народу готов отдать жизнь, отказаться от состояния, готов на всё ради процветания и свободы своего народа,

готов сострадать. Это состояние и привычка всегда будут едины у лиц, имеющих самоуважение» [1, с.83].

М.Ф.Ахундов был пламенным патриотом. Чувство патриотизма у него было очень сильным. «Эти чувства настолько сильны, что даже если человека надолго отлучать от своей родины, семьи, и если всегда будет страдать по своей отчизне, семье, то он может умереть».

Высоко нравственным человеком, доброжелательным может считаться тот, кто все силы, действия и отношения соотносит с настоящим патриотизмом. Я человек, который любит свой народ, готов пожертвовать всем необходимым в этом деле» [1, с.83]. Данное высказывание ещё раз доказывает это.

М.Ф.Ахундов в деле просветительства всегда стоял на высокой вершине служения народу, родине. В просветительской деятельности выдвигаются на передний план его нравственность, политическая ответственность, его психологическое богатство. По его мнению, нравственным человеком считается тот, который обладает гибким мышлением, интеллектуальным сознанием. Однако М.Ф.Ахундов не забывал и о системе материальных потребностей человека.

По его мнению, каждый человек борется за хорошую жизнь, чтобы завоевать обилие благ, а в действительности же жизнь начинается с этой борьбы.

В произведениях М.Ф.Ахундова, в частности в философско-психологической статье «О потребностях человека» отмечал, что призывать человека отрывать от мировых ценностей – значит сделать его вялым, сломать его с нравственно-психологической точки зрения. Разделяя потребности человека на три категории: физические, духовные, душевные, считал «правом природы» человека компенсировать регулярно каждое из них [1, с.65].

М.Ф.Ахундов, наряду с тем, что необходимо выделять средства на проживание для себя и семьи, писал: «Я люблю простоту, чужд всяким кутежам». Это говорит о том, что в наследии М.Ф.Ахундова потребности материального и духовного наследия отображаются систематически.

По М.Ф.Ахундову, «наука и просвещение среди народа должны распространяться среди всех без исключения, начиная от малого до большого, от богатого до бедного; и пастух, и земледелец должны обладать тем, что имеет министр. Весь народ должен участвовать в мероприятиях главы государства» [1, с.76-77].

М.Ф.Ахундов, считая счастье народа самым великим счастьем в просветительской идее, служение отчизне – самым высоким моральным служением, объявляя критерии морального действия и поведения, в то же время возвышает их на уровень действия, направленные к родине, любви к народу, к дружбе между народами, нациями, выдвигая мысли о связи своей собственной выгоды, созвучной с общей выгодой, сделал важный шаг на пути к правильному решению вопросов формирования существенных научных, общественно-политических, социально-психологических качеств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахундов М.Ф. Произведения. том III. Баку: 1955
2. Əliyeva Z. Azərbaycan maarifçiliyi və dünya ədəbi-nəzəri fikri: M.F.Axundzadə maarifçiliyi Azərbaycan və dünya ədəbi-nəzəri fikrinin gözü ilə: monoqrafiya /Zöhrə Əliyeva; red.Vaqif Arzumanlı. Bakı: Səda, 2008. - 114 s.
3. Seyidov F. Qori seminariyası və onun məzunları / F.Seyidov. – Bakı: Maarif, 1988. – 298 s.
4. Göyüşov Z. Azərbaycan maarifçilərinin etik görüşləri: XIX əsrin II yarısı / Z.Göyüşov. – Bakı: Elm, 1960. – 212 s.

К.М. Ahverdieva, Lecturer, Department of Psychology
Azerbaijan University of Languages, Baku (Azerbaijan)

Annotation: M.F. Akhundov counting people's happiness in the happiness of the greatest educational idea, serving the fatherland - the highest moral ministry has taken an important step towards addressing the correct formation of significant scientific, political, social and psychological qualities.

Keywords: education, science, self-awareness, social responsibility, intellectual education, M.F. Akhundov.

УДК 378. 37.013

ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ КАК ВЕДУЩЕЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

М.И. Бекоева, кандидат педагогических наук, доцент межфакультетской кафедры
педагогики и психологии

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

Аннотация: В статье отражены основные причины неудовлетворительной подготовки студентов педагогических вузов в современных условиях, представлены результаты эмпирического исследования обозначенной проблемы и пути совершенствования процесса подготовки студентов – будущих учителей к осуществлению полноценной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическое образование, подготовка студентов – будущих учителей, образовательные программы, педагогическая практика.

В условиях перестройки общеобразовательной школы, а также высшего профессионального образования особое значение приобретает критический анализ состояния подготовки учителей, и прежде всего общепедагогической как основы всей системы профессиональной подготовки специалистов педагогического профиля. Научный анализ основных тенденций развития подготовки студентов – будущих учителей, выявление негативных явлений, которые накапливались в течение ряда лет, изучение объективных и субъективных факторов и причин, обусловивших определенное отставание этой подготовки, ее несоответствие требованиям к общеобразовательной организации на современном этапе развития общества позволяют определить научно обоснованные пути и средства совершенствования общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов. Стоит задача критического переосмысления всего накопленного опыта, глубокого анализа многолетней практики преподавания педагогических дисциплин, определения ведущих принципов, форм и технологий обучения. Необходимо выяснить, что из проверенной многолетней практикой сохраняет свое значение, а что должно быть изменено под влиянием современных тенденций и процессов.

Инновационный подход к формулировке целей деятельности школы, всей системы образования, как отмечает А.А. Коростелев, находит отражение не только в ее демократизации, гуманизации, нацеленности на всемерное развитие личности учащегося, но и в учете выработанных в теории управления требований конкретности, реальности, контролируемости целей. Цели должны быть четкими и конкретными, а прогнозируемый ими результат диагностируемым, соответственно необходимо найти такие критерии и показатели, которые позволяли бы дифференцировать результат от других качеств личности и определить реальный уровень и особенности его достижения [4, с. 88-92; 5].

В современной педагогической теории система общепедагогических знаний учителя рассматривается исходя, во-первых, из функций самой педагогической науки, во-вторых, из структуры профессиональной деятельности учителя. Это значит, что возникла необходимость переосмысления и переоценки взаимосвязи методологических, научно-теоретических и практических знаний (Н.В. Кузьмина, И.Т. Огородников, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.) [6], сочетания научно-теоретических, конструктивно-технических и нормативных знаний, регулирующих деятельность учи-

теля (В.В. Краевский, С.А. Скворцова) [6, с. 151-153], единство содержательных и операциональных знаний (М.Н. Скаткин), фундаментальных и инструментальных знаний (С.И. Архангельский), теоретических и практических знаний (Ю.Н. Кулюткин).

Таким образом, отмечается двойственность в направленности и назначении системы знаний учителя – как методологического фундамента профессиональной деятельности и как непосредственного инструмента практических действий. Структура и содержание общепедагогической подготовки студентов – будущих учителей определяется образовательными программами, учебными планами, учебниками и учебно-методическими пособиями по педагогическим дисциплинам, электронными ресурсами. Следовательно, объективную характеристику состояния общепедагогической подготовки учителя можно дать на основе анализа, с одной стороны, ее структуры, содержания и методов в современной высшей педагогической школе и, с другой – качества работы молодых учителей – выпускников педвузов.

Модернизация общеобразовательного, среднего специального и высшего образования обусловила необходимость коренного преобразования системы подготовки педагогических кадров, в том числе изменения содержания и структуры общепедагогической подготовки учителя. Следует отметить, что до сих пор недостаточно разработана общая теория учебного плана высшей школы, в том числе высшей педагогической школы, научно не обоснована основная направленность профессиональной подготовки современного учителя в соответствии с новыми государственными образовательными стандартами [2, с. 111-116].

Характеристика функционального назначения каждого элемента структуры общепедагогической подготовки свидетельствует об их целевой направленности на обеспечение глубокой теоретической и практической подготовки студентов педвузов.

Личность ребенка, которая фокусирует в себе противоречия окружающей действительности, личность учителя, от которой зависит реализация стратегии воспитания, личность исследователя, ученого-педагога – их деятельность в реальных жизненных условиях, их становление и развитие – все еще не стали объектом особого внимания в учебных пособиях.

Много нерешенных вопросов в постановке спецкурсов и спецсеминаров по педагогике. Анализ программ спецкурсов показывает, что недостаточно обосновано отбирается их содержание, не определено в полной

мере их соотношение с нормативными курсами, четко определены функции каждой педагогической дисциплины в системе подготовки учителя, не установлены междисциплинарные связи между различными курсами (педагогикой и историей педагогики, педагогикой, введением в учительскую специальность и методикой воспитательной работы, нормативными, специальными и факультативными курсами). Наблюдается, с одной стороны, дублирование учебного материала в разных курсах, а с другой – излишняя детализация одних вопросов и свернутый характер других. Одни спецкурсы носят чисто теоретический характер, другие – имеют только практическую направленность. В спецкурсах участвует небольшое число студентов. Недостаточно согласуется содержание теоретических курсов и педагогической практики.

Важнейшее звено системы общепедагогической подготовки учителя – педагогическая практика. Она является связующим звеном между теоретическим обучением будущих учителей и их самостоятельной работой в учебно-воспитательных учреждениях и выполняет ряд ответственных функций: обучающую (актуализация, углубление и применение теоретических знаний по общественно-социальным, политическим, специальным и психолого-педагогическим дисциплинам, формирование педагогических умений и навыков); развивающую (развитие познавательной творческой активности будущих учителей, педагогического мышления); воспитывающую (формирование мировоззрения, мобильности, социальной активности, профессионально-педагогических качеств личности учителя); диагностическую (проверка уровня профессиональной направленности будущих учителей, степени профессиональной подготовленности и пригодности к педагогической деятельности).

Во всех инструкциях и программах формулировались задачи педагогической практики в педвузах, но содержание ее раскрывалось лишь путем перечисления видов работы студентов на различных этапах практики и отдельных видов внеклассной воспитательной работы, рекомендуемых для выполнения. Не раскрывалось, какие конкретные педагогические знания и умения должны быть закреплены или приобретены студентами в период практики, какие дидактические и воспитательные приемы и методы должны быть освоены ими. Неясность научного содержания педагогической практики, в свою очередь, обусловила недостаточную ясность, неразработанность критериев оценки ее результатов.

Таким образом, анализ структуры и содержания общепедагогической подготовки учителя в современной высшей педагогической школе показывает (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов), что хотя и определено относительно стабильное содержание дисциплин педагогического цикла, однако еще не установлены связи и зависимости между ними, между теоретическими курсами и педагогической практикой. До сих пор не разработаны учебно-методические комплексы по педагогическим дисциплинам, соответствующие требованиям стандартам нового поколения [7].

С целью установления причин недостатков в деятельности молодых учителей, обусловленных содержанием и организацией педагогической подготовки в высшей педагогической школе, было проведено изучение оценки учителями – выпускниками педвузов роли различных педагогических дисциплин в их профессионально-педагогической подготовке. В процессе изучения учитывался фактор определенной субъективности мнений учителей. Однако обобщение оценок большого количества опрошенных, причем выпускников разных вузов, позволило в определенной мере объективно судить об их отношении к общепедагогическим дисциплинам. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что ранговый вес педагогических дисциплин незначителен, что педагогика для выпускников педвузов не стала главной наукой. Лишь 27% выпускников считают

педагогические дисциплины интересными. Только 30% признают роль педагогической теории в своей профессиональной деятельности.

Одной из причин неудовлетворенности студентов преподаванием педагогических дисциплин является, по нашему мнению, «отрыв теории от практики». Нами были проанализированы предложения по совершенствованию профессиональной подготовки учителя в вузе (опрошено около 240 молодых учителей и студентов старших курсов). Большинство предложений (около 70% от общего числа опрошенных) касаются усиления связи учебных занятий с практикой.

Анализ ответов студентов на зачетах, экзаменах по педагогике и истории педагогики, их самостоятельных работ показывает, что усвоение теоретических знаний многими студентами сводится нередко лишь к запоминанию разрозненных сведений без достаточного понимания закономерностей процесса обучения и воспитания, причинно-следственных связей между педагогическими явлениями. Эти знания не носят ни систематического, ни системного характера. Уровень общепедагогических знаний у значительной части выпускников педагогического вуза, как показывает анализ их ответов на государственных экзаменах, зачастую не выше того, что они усвоили на 2-3 курсе. Это объясняется в основном тем, что на последующих курсах теоретическая подготовка в области педагогики учебным планом фактически не предусматривается.

Слабая подготовленность учителя к реализации воспитательных функций обучения обусловлена сложностью самого этого процесса. Степень реализации воспитывающего обучения зависит от уровня знаний методологических и методических основ процесса обучения и воспитания, знания психолого-педагогической теории о сущности, закономерностях, принципах, формах и методах организации учебно-воспитательного процесса, знания содержания учебного материала, владения комплексом педагогических умений и навыков, характера взаимоотношений с детьми. Сложность не столько в самом овладении этими знаниями и умениями, сколько в необходимости синтеза теоретических знаний по различным дисциплинам, знаний и практических действий с целью вычленения определенных воспитательных задач в конкретных условиях, определенной переработки содержания программного материала, применения разнообразных методов организации учебно-воспитательного процесса с учетом конкретных учебно-воспитательных задач, особенностей классов и отдельных учащихся.

В период обучения в вузе студенты приобретают определенные знания о сущности и путях реализации воспитывающего обучения в системе психолого-педагогических дисциплин (Вердиева Ч.Г.) [3, с. 49-51]. Вместе с тем, как показывает анализ результатов государственных экзаменов по педагогике и методике в ряде вузов, эти знания не представляют собой целостную систему, разрознены по отдельным вузовским предметам психолого-педагогического цикла, что в значительной мере обусловлено слабостью меж предметных связей психолого-педагогических дисциплин. Потенциальные возможности для практической реализации синтеза знаний учителей студентов, их конкретного применения создаются в период педагогической практики. Однако современный порядок ее организации тормозит эффективную реализацию этих возможностей, так как в период практики существует разделение функций руководителей практики. Как показывает опыт организации педагогической практики в вузах, методисты не уделяют внимания обучению студентов постановке и решению воспитательных задач в процессе обучения, считая это функцией преподавателей педагогики. Преподаватели педагогики в силу условий организации своей работы в период практики не могут обеспечить полноценное обучение.

Исследование степени удовлетворенности педагогами

ческой профессией и своей работой у студентов и молодых учителей показывает значительное снижение его у молодых учителей. Учителя, отвечая на вопрос – Что в вашей работе вызывает наибольшую неудовлетворенность? – указывали чрезмерно большой объем работы, постоянное увеличение нагрузки учителя и классного руководителя, нехватку времени, невозможность осмысления своей работы. Наряду с объективными причинами (интенсификация педагогического труда, трудности адаптации, недостаточное внимание педагогического коллектива и др.) неудовлетворенность молодых учителей обусловлена и недостатками подготовки в педагогическом вузе. Студенты в период обучения слабо включаются в реальный педагогический процесс.

Важным показателем уровня общепедагогической подготовки выпускников педвузов является их отношение к педагогическому самообразованию. Нами изучался уровень интереса учителей и студентов старших курсов к педагогической литературе. Основными показателями этого интереса были: круг чтения (перечень педагогических и методических журналов, читаемых учителями и студентами), степень регулярности и оперативности чтения (что читается систематически и что эпизодически), использование Интернет-ресурсов, круг проблем, особо интересующих учителей и студентов.

Наблюдается значительное снижение количества учителей, читающих методическую литературу и литературу о передовом педагогическом опыте. У выпускников педвузов намечается тенденция к уменьшению количества, читающих теоретические журналы. А некоторые учителя уже в силу своей занятости обращаются к электронным методическим журналам, без которых невозможно, как они считают, обойтись в работе. Эти тенденции обусловлены как перегрузкой учителей и недостаточно высоким качеством самой общепедагогической литературы, так и низким уровнем сформированности потребности в постоянном педагогическом самообразовании в период обучения в институте.

Задачей общепедагогической подготовки студентов педвузов является вооружение их основами педагогической теории и школьной практики, представляющими собой результат дидактической переработки педагогической науки для ее изложения в вузе («перевод» науки в учебный предмет в вузе).

Владение системой общепедагогических знаний помогает учителю успешно выполнять все свои профессиональные функции воспитателя, преподавателя, пропагандиста, организатора, руководителя и члена педагогического коллектива. Реализуя эти функции, он выполняет различные конкретные виды педагогической деятельности. Для успешного выполнения этих функций и видов деятельности учителю необходимо знание методологических основ педагогической науки, теории образования и обучения (дидактики), теории воспитания, теории управления и руководства школой. Таким образом, система общепедагогических знаний, которыми должен овладеть будущий учитель, может рассматриваться как единство четырех подсистем, самостоятельно существующих и в то же время органически взаимосвязанных и взаимообусловленных: знание основ методологии педагогики, знание основ дидактики, знание основ теории воспитания, знание основ школоведения.

Эта система общепедагогических знаний создает основу для владения учителем механизмами профессиональной деятельности, ее содержательной и операциональной сторонами [8-17]. Отражая эти стороны педагогической деятельности, рассматриваемая система представляет собой единство знаний о сущности и содержании педагогической деятельности, с одной стороны, и о научно обоснованных способах ее организации – с другой. Одни виды знаний непосредственно включаются в практическую деятельность, другие – опосредованно.

Система общепедагогических знаний представляет собой диалектическую взаимосвязь теоретического зна-

ния о закономерностях, сущности, принципах организации обучения и воспитания и эмпирического знания о педагогических фактах как конкретного отражения реальной педагогической практики, эмпирического базиса педагогической теории.

В структуре общепедагогических знаний можно выделить ряд элементов: 1) знание фундаментальных идей, концепций, законов и закономерностей развития педагогических явлений; 2) знание ведущих педагогических теорий, основных категорий и понятий; 3) знание основополагающих педагогических фактов; 4) прикладные знания об общей методике обучения и воспитания школьников.

Таким образом, в содержании и организации общепедагогической подготовки учителя накопился ряд негативных явлений, обусловленных как объективными, так и субъективными факторами. Комплексное изучение уровня общепедагогических знаний и умений студентов показывает, что, хотя система и содержание обучения педагогическим дисциплинам в педвузе и предоставляет определенные возможности для формирования глубоких теоретических знаний и комплекса общепедагогических умений, тем не менее, реальный уровень их усвоения неудовлетворителен.

Все это позволяет, во-первых, сделать вывод о том, что система знаний и умений не формируется спонтанно в процессе обучения, что необходимы специальные условия организации обучения, во-вторых, подтвердить зависимость степени усвоения знаний и умений от содержания, методов, приемов и средств обучения по педагогическим дисциплинам в вузе, личности преподавателя педагогики. Выпускник педагогического института должен быть подготовлен к реализации различных функций учителя в современном социалистическом обществе, к успешному включению во все виды педагогической деятельности. Для этого он должен быть вооружен определенной системой общепедагогических знаний и умений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. Научно-методический сборник. – М., 2002.
2. Бекоева М.И., Сикоева М.Т. Особенности формирования практической готовности будущего учителя в условиях многоуровневого обучения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова, 2012. – №1. – С. 111-116.
3. Вердиева Ч.Г. Психологическая характеристика педагогической деятельности // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1(12). С. 49-51.
4. Коростелев А.А. Порядок осуществления аналитической деятельности внутришкольного управления // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 88-92.
5. Коростелев А.А. Особенности регламентации аналитической деятельности в управлении образовательным учреждением // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 192-195.
6. Скворцова С.А. Педагогические условия формирования компетентности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. №1. С. 151-153.
7. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студ. вузов. – М.: Академия, 2007. – 576 с.
8. Осадченко И.И., Коновалова Е.Ю. Дидактическая система подготовки будущих учителей начальной школы в контексте изменения образовательной парадигмы // Вектор науки Тольяттинского государственного универ-

ситета. 2013. № 4 (26). С. 266-269.

9. Коростелева Е.Ю. Совершенствование профессиональной подготовки педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 25-27.

10. 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.

11. 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.

12. 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. № S3. С. 161-166.

13. Коваль В.А. Периодизация становления профессиональной компетентности будущих учителей-филологов (ретроспективный анализ) // Балтийский гуманитар-

ный журнал. 2013. № 3. С. 15-18.

14. Панченко О.В. Формирование условий готовности учителя к самообразованию и осуществлению инновационно-маркетинговой деятельности в общеобразовательной школе // Балтийский гуманитарный журнал. 2012. № 1. С. 23-24.

15. Моделирование инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды, обеспечивающей качество сформированности инновационной готовности будущих специалистов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2006. № S2-2. С. 44-47.

16. Кара А.Н. Качество высшего профессионального образования как основа обеспечения конкурентоспособности специалистов // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2011. № 16. С. 20-25.

17. 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.

GENERAL PEDAGOGY TRAINING OF STUDENTS AS LEADING DESTINATION IMPROVING THE EDUCATION SYSTEM

© 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)

Annotation: The paper describes the main causes of poor preparation of students of pedagogical universities in modern conditions, the results of empirical research indicated problems and ways of improving the process of preparation of students - future teachers to implement a full-fledged profession.

Keywords: teacher education, preparing students – future teachers, educational programs, teaching practice.

УДК 159.922

«ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ» КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

© 2014

Л.А. Белозерова, кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии
Н.Н. Сафукова, кандидат психологических наук, ст. преподаватель кафедры психологии
Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, Ульяновск (Россия)

Аннотация: В работе представлены результаты изучения особенностей синдрома «эмоционального выгорания» у педагогов, психологов, социальных и медицинских работников. Установлено, что проявление симптомов «эмоционального выгорания» зависит от специфики профессиональной деятельности специалистов системы «человек-человек». Выявлена тенденция усугубления симптоматики синдрома «выгорания» у педагогов и медицинских работников.

Ключевые слова: синдром «эмоционального выгорания», специалисты профессии «человек-человек», социологические профессии.

Все изменения, происходящие в России на современном этапе (социально-экономическая нестабильность, конкуренция на рынке труда, социальные стрессы, материальная и социальная поляризация, нагнетание социальной и политической напряженности), находят отражение в растущих требованиях со стороны общества, предъявляемых к профессионализму личности. Однако далеко не каждый может адаптироваться, эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность и социальную роль в подобных стрессогенных условиях. Существует целый ряд профессий, в которых человек регулярно подвергается воздействию профессионального стресса, в результате чего может происходить его профессиональная деформация, когда под воздействием ряда внешних и внутренних факторов, происходит изменение качеств и свойств личности, способов общения и поведения [1, 2].

Современные психологические исследования показали высокую подверженность профессиональным деформациям работников социологических профессий (врачи, психологи, педагоги, руководители разных рангов). Одним из частых негативных проявлений у пред-

ставителей названных профессий является синдром «эмоционального выгорания», который рассматривается как одна из форм профессиональной деформации личности [3, 4, 5]. У специалистов системы «человек-человек» проявлением деформации личности является истощение, герметизация и уход от контактов, что является следствием духовного переутомления, эмоционального «выкладывания» в профессиональной деятельности. На этой основе складываются деформации как в мотивационной сфере личности (приглушение эмоций, исчезновение остроты чувств и переживаний, возникновение конфликтов), так и в операционно-исполнительной сфере деятельности (пропадает умение обновлять арсенал своих профессиональных приемов) [7].

Таким образом, вышесказанное позволяет заключить, что признаки «эмоционального выгорания» являются неотъемлемыми атрибутами профессиональной деформации работников сферы «человек-человек», что позволяет рассматривать «выгорание» как главный показатель негативного влияния профессии на личность и как центральное проявление (форму) профессиональной деформации личности. Дополнительным подтверждени-

ем вышесказанного служит большое количество исследований особенностей профессиональной деформации у представителей социальных профессий [8, 9, 10]. Дело в том, что в них всегда среди множества проявлений приводятся такие, которые по описанию соответствуют симптоматике «эмоционального выгорания» [11].

Доказано, что в профессиях системы «человек-человек» на возникновение профессиональных деформаций влияют как индивидуальные особенности личности специалистов [12], так и специфика самой профессиональной деятельности [6, 13].

Вышесказанное послужило причиной исследования синдрома «эмоционального выгорания» как профессиональной деформации личности у специалистов системы «человек-человек». Целью настоящего исследования явилась оценка симптомов «эмоционального выгорания» у специалистов системы «человек-человек» разных сфер деятельности, а именно у педагогов, психологов, медицинских и социальных работников.

В исследовании приняли участие 96 специалистов, в возрасте от 20 до 60 лет: педагоги, психологи, медицинские и социальные работники психологических центров и служб, учебных и медицинских учреждений г. Ульяновска. Испытуемые были разделены на 4 группы в зависимости от профессиональной деятельности по 24 испытуемых в каждой группе. В первую группу вошли медицинские работники, во вторую – психологи, в третью – социальные работники, в четвертую – педагоги. Исследование проводилось с использованием методики В.В. Бойко для оценки уровня «эмоционального выгорания» [14]. Все респонденты заполняли бланки данного опросника индивидуально. Полученный в ходе исследования материал был подвергнут статистическому анализу с применением пакетов компьютерной обработки данных «Statistika 6.0». Для оценки достоверности различий между исследуемыми группами нами были использованы показатели описательной статистики и критерий Манна-Уитни.

Первоначальный анализ симптоматики «эмоционального выгорания» психологов, педагогов, медицинских и социальных работников позволил составить психологические профили «эмоционального выгорания» каждой профессиональной группы. Полученные при этом результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Выраженность симптомов «эмоционального выгорания» у психологов, педагогов, медицинских и социальных работников

Фазы и симптомы «эмоционального выгорания»	Профессиональная сфера			
	соц. раб. (n=24)	психологи (n=24)	педагоги (n=24)	мед. раб. (n=24)
Симптом переживания психотравмирующих обстоятельств	15,76±2,03	8,40±1,40	10,45±1,85	12,94±1,52
Симптом неудовлетворенности собой	3,92±1,02	3,73±0,36	5,54±0,56	5,67±0,25
Симптом зажатости в клетку	3,28±0,24	4,86±0,89	5,04±0,54	6,82±0,95
Симптом тревоги и депрессии	7,24±0,58	9,40±0,37	11,50±2,08	7,55±1,02
ФАЗА НАПРЯЖЕНИЯ	30,2±5,74	26,39±2,73	32,53±3,32	32,98±3,22
Симптом неадекватного избирательного эмоционального реагирования	12,28±1,69	12,13±2,02	13,13±2,54	15,14±2,87
Симптом эмоционально – нравственной дезориентации	10,36±1,74	10,53±1,85	8,77±1,24	9,85±1,32
Симптом расширения сферы экономики эмоций	7,12±0,89	9,26±1,05	11,72±2,34	10,88±1,69
Симптом редукции профессиональных обязанностей	12,52±1,57	11,8±1,23	16,59±2,68	13,73±1,82
ФАЗА РЕЗИСТЕНЦИИ	42,28±2,50	43,72±1,31	50,21±3,25	49,60±2,46
Симптом эмоциональный дефицит	6,84±0,34	6,53±0,52	9,40±0,85	10,35±1,06
Симптом эмоциональной отстраненности	7,80±0,69	10,73±1,52	13,86±2,04	11,17±1,69
Симптом личностной отстраненности	5,88±0,35	4,80±0,71	8,45±0,86	8,88±0,92
Симптом психосоматических и психовегетативных нарушений	6,96±0,87	7,20±0,52	8,31±0,34	7,67±0,66
ФАЗА ИСТОЩЕНИЯ	27,48±0,79	29,26±2,49	40,02±2,62	38,07±1,55

Выявлено, что в исследуемых группах наиболее высокие показатели «эмоционального выгорания» наблюдаются в фазе резистенции, это свидетельствует о том, что «эмоциональное выгорание» у испытуемых еще формируется, и не достигло фазы истощения, когда «выгорание» является неотъемлемой частью личности. Наиболее высокие показатели «эмоционального выгорания» во всех фазах синдрома выявлены у медицинских работников и педагогов. Вероятно, это обусловлено самой спецификой работы данных групп, высокой часто-

той и продолжительностью контактов разрушительной и раздражительной природы [15].

Данные исследования «эмоционального выгорания» в фазе «Напряжения» показали, что наиболее остро у обследуемых проявляется симптом переживания психотравмирующих обстоятельств, связанных с профессиональной деятельностью, их неразрешимость приводит к отчаянию и негодованию и появлению прочих проявлений «выгорания». Вероятно, по этой причине у обследуемых специалистов системы «человек-человек» нами также установлены достаточно высокие показатели симптома тревоги и депрессии, который проявляется в форме переживания ситуативной или личностной тревоги, разочарования в себе, в избранной профессии, в конкретной должности или месте службы. Исследование показало, что социальные (U=248 при p<0,05) и медицинские работники (U=370 при p<0,05) достоверно глубже переживают психотравмирующие обстоятельства, по сравнению с другими исследуемыми группами. Медицинские работники острее других испытуемых испытывают симптомы неудовлетворенности собой, «зажатости в клетку», то есть состояние интеллектуально-эмоционального затора, тупика. У педагогов достоверно более выражен симптом тревоги и депрессии относительно других экспериментальных групп (U=374 при p<0,05), что проявляется в переживаниях ситуативной и личностной тревоги, депрессии. Исследование показало, что для группы психологов характерны наименее выраженные проявления «выгорания» по большинству симптомов фазы «Напряжения», что, вероятно, связано с их профессиональной способностью к саморегуляции и управлению эмоциями.

Анализируя данные, полученные по фазе «Резистенция» мы получили следующие результаты (см. таблица 1).

Установлено, что наиболее остро у обследуемых выражены симптомы неадекватного избирательного эмоционального реагирования и редукции профессиональных обязанностей. Они проявляются, когда профессионал неадекватно «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов, одновременно он пытается облегчить и сократить свои обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Как результат – неадекватное отношение к партнеру по профессиональному общению. Для психологов характерны более выраженные признаки эмоционально-нравственной дезориентации по сравнению с другими группами испытуемых. Они решают проблемы подопечных по собственному выбору, определяют достойных и недостойных, «хороших» и «плохих» клиентов. Как считает Бойко В.В. [16], это объясняется тем, что в нашем обществе привычно исполнять свои обязанности в зависимости от настроения и субъективного предпочтения. По результатам исследования наиболее выражены симптомы выгорания в фазе «Резистенции» оказались у медицинских работников (U=199 при p<0,05) и педагогов (U= 219 при p<0,05).

Результаты исследования «эмоционального выгорания» показали, что наиболее выраженным симптомом в фазе «Истощения» является эмоциональная отстраненность специалистов системы «человек-человек». Он рассматривается как форма эмоциональной защиты, при которой личность почти полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности, начинает реагировать без чувств и эмоций. Наиболее остро этот симптом выражен у педагогов (U=161 при p<0,05) и медицинских работников. Данный симптом у них усугубляется рядом других проявлений «эмоционального выгорания»: эмоциональным дефицитом, личностной отстраненностью, появлением психосоматических и психовегетативных нарушений. В результате у работников все реже проявляются положительные эмоции, появляются такие черты общения и поведения, как резкость, грубость, раздражительность, обиды, капризы, которые

сопровождается нарушениями физического и психического самочувствия. Работа с людьми становится для специалиста неинтересной, не доставляет удовлетворения, и перестает представлять социальную ценность. Это свидетельствует о том, что эмоциональная защита в форме «выгорания» становится неотъемлемым атрибутом личности, а, следовательно, о профессиональной деформации работника.

Результаты исследования показали, что медицинские работники острее других испытуемых переживают симптомы «эмоциональный дефицит» ($U=161$ при $p<0,05$) и «личностная отстраненность» по сравнению с другими испытуемыми. То есть ощущают, что эмоционально уже не могут помочь своим пациентам и утрачивают интерес к ним. Возможно, это связано с тем, что в течение рабочего дня медицинские работники теснейшим образом общаются в основном с больными, испытывающими негативные эмоции, при этом они невольно и непроизвольно вовлекаются в их эмоциональные переживания, и начинают ощущать повышенное эмоциональное напряжение. По сравнению с другими экспериментальными группами ($U=161$ при $p<0,05$), педагоги, пораженные симптомом «эмоциональной отстраненности» почти полностью исключают эмоции из сферы профессиональной деятельности. Вероятно, это объясняется тем, что профессиональный труд педагогов отличается очень высокой эмоциональной напряженностью [15]. В результате, симптоматика «выгорания» начинает усугубляться появлением признаков психосоматических и психовегетативных нарушений.

Таким образом, данное исследование углубило представления о научной концепции «выгорания» новыми доказательствами и фактами на примере психологов, педагогов, социальных и медицинских работников. Показано, что «эмоциональное выгорание» у различных специалистов системы «человек-человек» является центральным моментом профессиональной деформации личности и обладает качественным своеобразием в конкретной профессиональной деятельности. В значительной степени подвержены развитию «эмоционального выгорания» педагоги и медицинские работники, на которых ежедневно оказывает негативное воздействие большое количество объективных и субъективных эмоциональных факторов, вызывающих сильное эмоциональное напряжение и стресс [17]. Однако, учитывая, что большинство оцениваемых нами симптомов находятся на стадии формирования, развитие симптоматики «эмоционального выгорания» можно предотвратить, определив основные направления и способы психологического воздействия – профилактики, диагностики и коррекции, а также разработав программы по предупреждению данной формы профессиональной деформации [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гурылёва Л.В. Проблема влияния профессионального стресса на психическое здоровье педагогов // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. 2013. С.

448-452.

2. Мардахаев Л.В. Профессиональная деятельность и деформация личности социального педагога // Профессиональная деформация и проблемы профессионализма. Сборник научных трудов. 2001. № 2. С. 21-25.

3. Крапивина О.В., Косырев В.Н. К вопросу о профилактике и коррекции эмоционального выгорания у пенитенциарных служащих // Вестник Тамбовского гос. ун-та. Серия гуманитарных наук. Вып. 1 (29). 2003. С. 36-47.

4. Осухова Н., Кожевникова В. Профилактика профессионального выгорания: практико-ориентированный семинар. Школьный психолог. 2006. № 16. С. 18-32.

5. Шабанова К.Г. Специфика «эмоционального выгорания» у сотрудников линейных подразделений // Журнал психопедагогика в правоохранительных органах. 2007. № 2. С. 41-49.

6. Безносос С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.

7. Фонарев А.Р. Основные показатели деформации личности профессионала // Психология и ее приложения. Ежегодник Российского психологического общества. 2002. Вып. 3. Т. 9. С. 24-28.

8. Виноградова Г. А. О деформации личности педагога профессией // Ананьевские чтения - 2001. Тезисы научно-практической конференции. СПб., 2001. С. 248-249.

9. Кондратьева С.В. Понимание учителем личности ученика // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 143-148.

10. Осницкий А. В. Особенности профессиональной деформации личности педагога // Ананьевские чтения - 2001. Тезисы научно-практической конференции. СПб., 2001. С. 539-541.

11. Трунов Д. Г. Профессиональная деформация практического психолога // Психологическая газета. 1997. № 1. С. 1-9.

12. Гурылёва Л.В. Анализ зависимости кризиса профессионального развития педагогов от их личностных особенностей // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. 2013. С. 443-447.

13. Сафукова Н.Н., Белозерова Л.А. Проявление синдрома эмоционального выгорания у специалистов системы «человек-человек» с различным трудовым стажем // Ученые записки Орловского государственного университета. 2013. №4 (54). С. 423-426.

14. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара.: Бахра-М, 2004. 672 с.

15. Орёл В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Том 22. №1. С. 90-101.

16. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999. 105 с.

17. Чуева Е.Н. Специфика проявления профессионального стресса у представителей социномических профессий // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные Науки. 2012. №2 (20). С. 165-174.

EMOTIONAL BURNOUT AS A FORM OF PROFESSIONAL DEFORMATION OF PERSONALITY SPECIALISTS SOCIONOMIC PROFESSIONS

© 2014

L. A. Belozerova, candidate of biological sciences, associate professor of the chair psychology
N. N. Safukova, candidate of psychological science, assistant professor of the chair psychology
Ulyanovsk State Pedagogical University named I.N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia)

Annotation: This paper presents the results of the study features burnout personality specialists teachers, psychologists, social workers and medical professionals. The study found that the symptoms emotional burnout depends on the specifics of the professional activities of the «man-man». The observed trend of worsening symptoms of burnout the teachers and medical workers.

Keywords: emotional burnout syndrome, specialists professions «man-man», socionomic professions.

Аннотация: Аутентичный песенный материал рассматривается как один из основных компонентов содержания обучения аудированию и говорению при изучении иностранного языка, как средства устной коммуникации. Значительное место отводится формированию навыков беглости речи, интонации и ритму.

Ключевые слова: иностранный язык, межнациональное общение, инструмент, обучение, формирование, методика, аудирование, говорение, аутентичный, песенный материал, средство.

В современном образовательном пространстве иностранный язык занимает одно из приоритетных мест, и это естественно, поскольку иностранный язык, как и родной, выполняет две важнейшие функции: общения и познания. Однако различие состоит в том, что иностранный язык служит средством не только межличностного и межнационального общения, но и межкультурного общения и взаимодействия. Именно с его помощью происходит познание того, что познать на родном языке невозможно. Таким образом, иностранный язык выступает как некий инструмент, позволяющий человеку лучше ориентироваться в окружающем его мире, развивает его способности и потребности к международному общению, а также познанию своей и чужой действительности.

В Российской высшей школе курс иностранного языка включен в образовательные стандарты и обязателен для изучения во всех вузах независимо от их профильной ориентации. Основной задачей обучения иностранному языку является решение коммуникативной задачи, позволяющей осуществить формирование всесторонне развитой личности через воспитательную, образовательную и развивающую цели, и поэтому основной акцент делается на развитие умений и навыков говорения, но не заученными фразами из учебного пособия, а грамотно выражать собственные мысли на изучаемом языке, как в устной, так и письменной формах. Устная форма включает аудирование и говорение [1].

Аудирование, согласно методики Ч. Фриза и Р. Ладо, это "понимание не только речи преподавателя, а живой иностранной речи в естественном темпе звучания." То есть речь идет о тех навыках, которые несмотря на их обычно трудное формирование при использовании других методик: традиционных и коммуникативных имеют прочный характер, что объясняется естественным процессом освоения языка-натуральным методом, описанным М. Берлицем.

Натуральный метод получил распространение с середины 19 века. Его представители М. Вальтер, Ф. Гуэн и М. Берлиц полагали, что при овладении иностранным языком учащийся должен повторить путь освоения родного языка. Главной задачей является обучение устной речи, которое должно осуществляться так, как в жизни ребенок изучает родной язык. Наибольшую известность приобрели учебники и курсы Берлица. Так, компания Berlitz, основанная в 1876 году, имеет в настоящее время более 300 школ в разных странах мира. Среди изучавших иностранные языки по методу Берлица были Николай II, Франсуа Миттеран, Джон Кеннеди, Эдит Пиаф и другие [2].

Одним из основных принципов, положенных в основу метода Берлица, было непосредственное, т.е. имманентное восприятие языкового материала без обращения к переводу как средству семантизации. Согласно данному методу, слова иностранного языка связываются с предметом или действием, а грамматика усваивается интуитивно, что характерно для овладения ребенком родным языком, который исключается из процесса обучения.

Навык аудирования формируется в процессе обу-

чения с разными видами материалов. Одним из таких материалов может быть аутентичный песенный материал, который еще в 19 веке предлагался М. Берлицем, Ф. Гуэном и О. Есперсенем, как один из основных компонентов содержания обучения аудированию. Сегодня, опираясь на многолетний опыт зарубежных и российских ученых (Сафонова В. В., Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Тучкова Т. У. и др.), одним из эффективных методов формирования коммуникативной компетенции является искусство и, в частности, музыка.

Музыка является одним из самых эффективных способов воздействия на чувства и эмоции любого человека. Это неотъемлемая часть нашей жизни, мы все имеем музыкальные предпочтения, и подавляющее большинство людей регулярно слушают радио или песни любимых авторов. Музыка – часть культуры каждого народа, из чего следует, что если слушать музыку народа изучаемого языка и на этом же языке, то можно глубже познать его культуру, быт, традиции, мировоззрение [3].

Существуют специальные исследования, нацеленные на поиск взаимосвязи между музыкой и успешным овладением иностранным языком.

Так, немецкие исследователи Г. Блелль и К. Хельвиц определили ряд функций, объединяющих музыку и иностранный язык: физиологическую (способствующую запоминанию); психогигиеническую (способствующую расслаблению, разгрузке); эмоциональную (вызывающую чувства); социально-психологическую (усиливающую динамику в группе); когнитивную (способствующую мыслительным процессам); коммуникативную (способствующую общению) и функцию бессознательного учения. Использование музыкально-поэтических произведений в лингводидактическом процессе обладает высоким мотивирующим потенциалом. Стихотворение, положенное на музыку, является аутентичным материалом, и уже только поэтому представляется возможным и необходимым его использование на языковом уроке [4].

Для обучения аудированию на песенном материале следует соблюдать принцип градации трудностей, предлагая студентам материал, который усложняется постепенно, в котором соблюдены принципы доступности и посильности. При подборе песенного материала пригодного для аудирования необходимо руководствоваться определенными требованиями: 1) соответствие возрастным особенностям; 2) соответствие речевому опыту; 3) содержание определенной проблемы и фабулы, представляющие определенный интерес у студентов; 4) ясное и простое изложение; 5) разные музыкальные жанры.

Типы упражнений, предназначенные для обучения аудированию на песенном материале, могут быть разнообразными и определены исходя из поставленных задач. Целесообразным является деление упражнений на подготовительные или предтекстовые с ориентацией на деятельность (создание у студентов мотивации, настрой на прослушивание песни), упражнения, выполняемые во время прослушивания и послетекстовые, выполняющие контролируемую функцию.

Нами разработано методическое пособие по аудированию "English Through the Hits of the 20th Century".

Песенный материал подобран с учетом изучаемого грамматического материала и поделен на 8 блоков, начиная с Повелительного наклонения (Imperative Mood) и кончая Условными предложениями (Conditionals).

В этой статье нам хочется поделиться идеями на примере песни "Heal the World" Майкла Джексона, разработанными для студентов геоэкологических специальностей. В качестве аудирования она используется при работе над темой "Environmental Pollution".

Работа начинается с предтекстовых упражнений, основанных на информации о биографии певца, сориентированных как на ознакомление с его достижениями, так и на тестирование грамматических знаний. Это классические упражнения на употребление глаголов в правильной временной форме, проверке понимания прочитанного с помощью вопросов и заполнение пропусков, выбрав соответствующее слово из рамки.

UNIT 1

GRAMMAR: **TO BE**
MICHAEL JACKSON **THERE IS/ARE**
HEAL THE WORLD

Background information

Birth name	Michael Joseph Jackson
Born	August 29, 1958, Gary, Indian, U.S.
Died	June 25, 2009, Los Angeles, U.S.
Genres	Pop, rock, soul, R&B, funk, disco, new jack swing
Occupations	Musician, singer-songwriter, arranger, dancer, entertainer, choreographer, music producer, actor, businessman, philanthropist
Instruments	Vocals
Years active	1964-2009
Labels	Motown, Universal, Sony, Epic, Legacy, MJJ Productions
Associated acts	The Jackson 5

I. Read and put the verbs in the correct tense form. Ask questions.

Michael Joseph Jackson was an American singer-songwriter, dancer, businessman and philanthropist. Often referred to as the "King of Pop", or by his initials **MJ**, Jackson (**to be**) _____ recognized as the most successful entertainer of all time by Guinness World Records. His contributions to music, dance, and fashion, along with his publicized personal life, (**to make**) _____ him a global figure in popular culture for over four decades.

The eighth child of the Jackson family, he (**to debut**) _____ on the professional music scene along with his brothers as a member of The Jackson 5 in 1964, and (**to begin**) _____ his solo career in 1971. In the early 1980s, Jackson (**to become**) _____ the dominant figure in popular music. The music videos for his songs, including those of "Beat It," "Billie Jean," and "Thriller," (**to be**) _____ credited with breaking down racial barriers and transforming the medium into an art form and promotional tool. Through stage and video performances, Jackson (**to popularize**) _____ a number of complicated dance techniques, such as the robot, and the moonwalk, to which he (**to give**) _____ the name. His distinctive sound and style has influenced numerous hip hop, post-disco, contemporary R&B, pop, and rock artists.

II. Fill the blanks with the words from the box.

Jackson's 1982 album *Thriller* is the best-_____ album of all time. His other records, including *Off the Wall* (1979), *Bad* (1987), *Dangerous* (1991), and *HIStory* (1995), also _____ among the world's best-selling. Jackson is one of the few artists to have been _____ into the Rock and Roll Hall of Fame twice. He was also inducted into the Dance Hall of Fame as the first and _____ dancer from pop and rock music. Some of his other _____ include multiple Guinness World Records; 13 Grammy Awards as well

as the Grammy Legend Award and the Grammy Lifetime Achievement Award; 26 American Music Awards, more than any other artist, _____ the "Artist of the Century" and "Artist of the 1980s"; 13 number-one _____ in the United States in his solo career, more than any other male artist in the Hot 100 era; and the _____ sale of over 400 million records worldwide. Jackson has won _____, making him the most-awarded recording artist in the history of popular music. Jackson constantly traveled the world attending events _____ his humanitarianism and the 2000 Guinness Book of Records recognized him for supporting 39 charities.

Including, honoring, rank, awards, selling, achievements, singles, inducted, estimated, only.

Далее идут упражнения, выполняемые во время прослушивания. Задачей первого упражнения является определение проблемы, затронутой в песне, выбрав одну из предложенных. Задачей второго упражнения является услышать и записать как можно больше знакомых слов во время первого прослушивания. Прослушивания могут быть повторены и список узнаваемых слов будет пополняться. В третьем упражнении слушатели должны выбрать правильное утверждение из песни. Четвертое упражнение – заполнить пропуски словами из песни. Пятое, шестое, седьмое и восьмое упражнения являются послетекстовыми, сориентированными на контроль понимание и развитие коммуникативных навыков. Заканчивается работа викториной.

Exercises

I. Listen to the song and say what it is about. Tip the topic mentioned in the song:

1. Nature 2. Environmental protection 3. Humanism

II. Write as many familiar words as you hear.

III. Which of these statements is the line from the song?

- A.** You find there's no need to cry
You'll find there's no need cry
You'll find there's no need to cry
- B.** If you care enough for the living
If you care enough the living
If you care enough for living
- C.** It only care of joyful giving
It only cares of joyful giving
It only cares joyful giving

IV. Listen to the song and fill the gaps with the word you hear.

Heal the world
Make it a _____ place
For you and _____ me
And the entire _____ race
There are people _____
If you care _____ for the living
Make _____ a better place
For you and for _____

V. Choose the proper word from the box.

If you _____ to know why
There's love that cannot _____
Love _____ is _____ strong
It only cares of _____ giving
If we _____ we shall see
In this _____ we cannot feel
Fear of dread
We stop existing and _____ living
_____ it feels that always
Love's _____ for us growing
So make a _____ world
Make a better _____

Bliss, better, want, enough, lie, place, then, joyful, try, start.

VI. Listen to the song again. Find the sentences with "to be" and "there is/are".

VII. For discussion. Think about the generations and say how you can make the world a better place for our

children and our children's children.

VIII. Share your ideas for the song with your classmates.

over 1 million
over 1 billion
under 300

QUIZ

1. The World music video was released in ...
1992
1991
2. The young Michael Jackson owed his vocal technique in large part to ...
James Brown
Diana Ross
The Bee Gees
Fred Astaire
3. Michael Jackson's star on the Hollywood Walk of Fames was set in ...
1983
1984
1985
1980
4. He wrote his songs ...
on paper
dictated into a sound recorder
sang from memory
5. Where did he write Heal The World?
in his house
at a hotel
in a tree
6. Heal The World was written in ...
1990
1993
7. What was Michael Jackson known as?
Hip-Hop MJ
King of Pop
King of Rock
The King
8. How many copies has Thriller sold?
under 3 million

В заключении отметим, что роль обучения аудированию в целях распознавания речи на слух велика. В процессе аудирования на базе аутентичного песенного материала взаимодействуют такие анализаторы как слуховой, речедвигательный и зрительный. В процессе прослушивания песенного материала обучающийся воспринимает воспринимаемую информацию, при этом зрительный анализатор значительно облегчает восприятие контента на материале упражнений, выполняемых во время аудирования. Немаловажную роль играет внутренняя речь, формирующаяся на начальном этапе обучения аудированию, имеющая форму внутреннего проговаривания.

Описанный выше тренинг на аутентичном песенном материале развивает и совершенствует навык аудирования хотя и требует определенного терпения и привыкания. Но его использование, может открыть для обучающихся возможность познания полезной и увлекательной информации, способствующей повышению мотивации изучения иностранного языка, в нашем случае, английского.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блиева Ж. М. Психолого-педагогические условия формирования языковой компетенции студентов в учебно-воспитательном процессе вуза. Монография. – Владикавказ, СОГУ, 2008. 38 с.
2. Солонцова Л. П. История методов обучения иностранным языкам. – Павлодар, 2009. 7 с.
3. Маринина Т. Е. Лингвистика и межкультурные связи – Москва, 2013.
4. infon.rusobr.ru/DswMedia/metodica.pdf // Методические материалы по организации и поддержке проектной деятельности учащихся при изучении русской поэзии XIX–XX веков. С. 10–11.

**AUTHENTIC SONG MATERIAL AS ONE OF THE COMPONENTS OF AUDITION
TEACHING IN HIGHER SCHOOL**

© 2014

J. M. Blieva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair
North Ossetian State University after K. L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: The paper discusses how to use audition to support students in their language learning through the authentic English songs, one of the components of teaching speech comprehension. Much attention is paid to speech fluency, intonation, and rhythm.

Key words: foreign language, international communication, instrument, teaching, skill building, methods, audition, speaking, authentic, song material, means.

УДК 159.922.736.3:618.53

ШКОЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ, КАК ПРЕДПОСЫЛКА НАРУШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ЗАДЕРЖКИ ВНУТРИУТРОБНОГО РОСТА И РАЗВИТИЯ ПЛОДА

© 2014

С.Л. Богомаз, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой экономики и менеджмента Витебского филиала Международного университета "МИТСО"
Витебский филиал Международного университета "МИТСО", Витебск (Республика Беларусь)
Т.Н. Ковалевская, аспирант Витебского государственного университета
Витебский государственный университет им. П.М.Машерова, Витебск (Республика Беларусь)

Аннотация: Статья посвящена раскрытию проблем нарушения процесса социально-психологической адаптации у детей, рождённых с задержкой внутриутробного роста и развития плода (ЗВУР). Поскольку процесс социально-психологической адаптации представляет собой многокомпонентное явление, его нарушение затрагивает многие стороны функционирования психики, что оказывает влияние на социализацию, раскрытие внутреннего потенциала, отрицательно сказываясь на отдалённых этапах формирования целостной личности. Нарушения процесса социально-психологической адаптации приводят к несформированности уровня нервно-психического развития и готовности к школе, что в свою очередь оказывает влияние на протекание адаптации к первому классу, наличие необоснованных страхов, повышенной тревожности. Возникая на ранних стадиях развития личности, данные негативные явления не компенсируются со временем, переходят в длительное состояние дезадаптации, что ухудшает общий психоэмоциональный фон развития ребёнка и психологическое здоровье в целом.

Ключевые слова: маловесный, маленький для гестационного возраста, ЗВУР, личность, онтогенез, социально-психологическая адаптация, школьная дезадаптация.

Актуальность изучения особенностей социально-психологической адаптации (СПА) детей, рождённых с задержкой внутриутробного роста и развития плода (ЗВУР), обосновывается необходимостью решения многих проблем, которые возникают впоследствии данной патологии. По данным акушеров-гинекологов число новорожденных с ЗВУР колеблется от 3% до 46% среди доношенных и недоношенных детей [1]. Для данной группы детей характерно снижение мыслительных способностей, эскапизм, гиперактивность, нарушение социализации, самореализации, что в свою очередь, сопровождается негативными психическими состояниями, и приводит к личностному кризису, а в дальнейшем может привести и к психическим расстройствам.

Исследования показывают, что дети с ЗВУР не отличаются от своих доношенных сверстников по таким показателям, как трудоустройство, создание семьи, тем не менее, они менее конкурентоспособны на рынке труда, реже становятся профессионалами либо управляющими, а доходы их намного меньше, чем у сверстников, рождённых с нормальной массой тела. Однако, любому обществу необходимо иметь в своих рядах людей активных, стремящихся к личностной и профессиональной самореализации, чем ни к чему не стремящихся иждивенцев[2;3].

В связи с этим, очевидна необходимость коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на оптимизацию социально-психологической адаптации детей с ЗВУР. Формирование и укрепление здоровья детей и подростков является одним из наиболее приоритетных направлений современной науки. По материалам ВОЗ, подход с точки зрения полного жизненного цикла, является основополагающим направлением стратегии по улучшению состояния здоровья детей и подростков [4;5]. По данным зарубежных исследований [2;3;6] задержка внутриутробного роста и развития плода (ЗВУР) оказывает влияние на отдалённые этапы онтогенеза, что ещё раз подчёркивает значение подхода к решению данной проблемы с точки зрения полного жизненного цикла и межсекторального взаимодействия[4;5].

Опираясь на данный подход ВОЗ, основанный на учёте различных этапов жизни от момента зачатия до юношеского возраста, т.к. на каждом из этих этапов закладываются основы здоровья и форм поведения, связанных со здоровьем, присущих более поздним этапам развития, мы провели исследование методом возрастных срезов[7;8].

Целью данного исследования является изучение взаимосвязи нарушения социально-психологической адап-

тации детей с синдромом задержки внутриутробного развития плода.

Материалы и методы: Исследование проводилось на базе ГУО «Гимназия № 5», ГУО «Гимназия № 9» г. Витебска, ГУО «СШ № 33» г. Витебска.

Методами исследования явились опрос родителей и педагогов, методики изучения адаптации детей к школе, анкета для определения гиперактивности (Д.Коннерс) и диагностические критерии СДВГ по классификации DSM-IV [9], методики диагностики тревожности детей «Незаконченные предложения» и тест на тревожность детей 3,5 - 7 лет (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен). Методиками диагностики детских страхов, мы выбрали: «Страхи в домиках» (М.А. Панфилова) и «Диагностика детских страхов» (А.И.Захаров).

В исследовании приняли участие 105 детей младшего школьного возраста.

Статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась с применением программы Microsoft Office Excel 2007, Statistica 7.0. Для установления достоверности различий использовались непараметрические критерии: Манна-Уитни (Mann - Whitney Test), критерий Вилкоксона, непараметрический корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции (R) Spearman), плотность связи оценивали как низкую при значениях 0 - ± 0,29, среднюю - при значениях от ± 0,3 до ± 0,69, высокую - от ± 0,7 до ± 0,99, для анализа категориальных данных использовали Хи-квадрат по Пирсону (Pearson Chi-square).

Результаты и их обсуждение.

Основываясь на методе возрастных срезов, на первых этапах нашего исследования, было проведено изучение влияния ЗВУР на процесс социально-психологической адаптации детей.

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что масса тела, как признак, влияет на распределение числа объектов исследования по степени готовности к школьному обучению, и это влияние статистически значимо ($p \leq 0,01$) [7;8]. Следует также отметить, что на отдалённых этапах онтогенеза не происходит декомпенсации адаптационных расстройств[7;8;10].

Нами проанализирован процесс адаптации детей, рождённых с ЗВУР, к первому классу. В исследовании приняли участие 105 детей 6-7 летнего возраста, из них 30 респондентов - недоношенные, рождённые соответствующими гестационному возрасту, 31 респондент - дети, рождённые с ЗВУР, 44 респондента относятся к категории детей, рождённых доношенными, соответствующими гестационному возрасту. В ходе анализа по-

лученных данных, было выявлено наличие высоких показателей дезадаптации у первоклассников, рождённых с ЗВУР по сравнению с их сверстниками, рождёнными недоношенными и доношенными, соответствующими гестационному возрасту (рис. 1). Так, школьная дезадаптация выявлена у 45% респондентов (n=14), рождённых маловесными и маленькими к гестационному возрасту, у 16 % (n=5) выявлен частичный уровень адаптации. Таким образом, 61% детей с ЗВУР характеризуется нарушением процесса адаптации разной степени выраженности. У недоношенных детей, рождённых соответствующими гестационному возрасту по массо-ростовым показателям, школьная дезадаптация выявлена в 10 % случаев (n=3), частичная адаптация в 3 % (n=1). Среди детей, рождённых доношенными, соответствующими гестационному возрасту, дезадаптация выявлена в 2% случаев (n=1), и частичный уровень адаптации выявлен у 9 % обследованных (n=4).

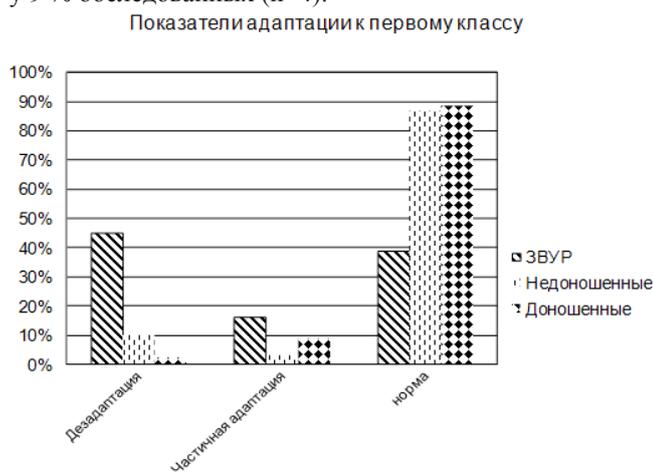


Рис. 1. Показатели адаптации к первому классу.

При диагностике детей, рождённых с ЗВУР, выявлены несформированность мотивационной сферы, преобладающий игровой мотив учения, низкий физиологический компонент (частые простудные заболевания, повышенная утомляемость), и отрицательное эмоциональное отношение к новой ситуации развития, средний уровень развития моторики. При этом необходимо отметить, что общее усвоение программы не отличается от такового по сравнению с их сверстниками, рождёнными доношенными и недоношенными, соответствующими гестационному возрасту ($p=0,150906$). Таким образом, на фоне сохранного интеллекта, не отличающегося по показателям от респондентов, рождённых соответствующими гестационному возрасту ($p>0,05$), у детей с ЗВУР наблюдаются отклонения процесса СПА как в дошкольном, так и в младшем школьном возрасте. Следующим этапом была проверка гипотезы о наличии высокого уровня тревожности, страхов и признаков гиперактивности, оказывающих влияние на отклонения в процессе СПА у детей с ЗВУР. В ходе проведённого исследования был выявлен высокий уровень тревожности 45% случаев (n=14) и страхов 42% (n=13) среди детей с ЗВУР, для недоношенных детей характерен средний уровень тревожности – 3 % (n=1) и страхов 10 % случаев (n=3), высокий уровень тревожности выявлен 10 % случаев (n=3). У доношенных высокий уровень тревожности выявлен у 2 % (n=1), средний уровень тревожности у 7 % (n=3) и страхов у 9 % (n=4). Опрос родителей и учителей показал наличие признаков гиперактивности у 61,2 % (n=19), в то время как среди детей, рождённых соответствующими гестационному возрасту, данные признаки не были выявлены. Наряду с указанным, констатируется наличие отрицательной корреляционной зависимости ($R = -0,61$; $p < 0,01$) между массой тела и наличием признаков гиперактивности, что свидетельствует об увеличении при-

знаков гиперактивности по мере снижения массы тела. Выявлено также наличие средней корреляционной связи между массой тела и школьной дезадаптацией ($R = -0,46$; $p < 0,01$), наличием страхов ($R = -0,49$; $p < 0,01$) и уровнем тревожности ($R = -0,48$; $p < 0,01$), а так же отрицательным эмоциональным состоянием ($R = -0,45$; $p < 0,01$). При сравнительном анализе наличия отклонений в процессе СПА у детей с ЗВУР и детей, соответствующих гестационному возрасту, результаты которого представлены в табл. 1, установлены статистически значимые различия между маловесными и маленькими к гестационному возрасту детьми, и школьниками, без диагноза ЗВУР в анамнезе.

Таблица 1 - Показатели протекания процесса СПА у первоклассников

Показатели	Маловесные N	Доношенные N	U	p	Маловесные N	Недоношенные N	U	p
Физиологический компонент	31	44	333,5000	0,000177	31	30	260,5000	0,003176
Эмоциональное принятие новой ситуации	31	44	325,5000	0,000125	31	30	223,5000	0,000494
Мотивация	31	44	316,0000	0,000082	31	30	242,5000	0,001328
Моторика	31	44	348,0000	0,000326	31	30	333,0000	0,056877
Признаки гиперактивности	31	44	264,0000	0,000007	31	30	180,0000	0,000039
Дезадаптация	31	44	359,5000	0,000521	31	30	271,0000	0,005131
Наличие страхов	31	44	300,0000	0,000040	31	30	207,0000	0,000198
Наличие тревожности	31	44	309,5000	0,000061	31	30	244,5000	0,001468
Общий уровень адаптации	31	44	341,5000	0,000249	31	30	242,0000	0,001295

В то же время обращает на себя внимание тот факт, что не выявлено статистически значимых различий в протекании процесса адаптации к школе у доношенных и недоношенных детей, рождённых соответствующими гестационному возрасту (табл.2).

Таблица 2 - Показатели протекания процесса СПА у первоклассников, рождённых соответствующими гестационному возрасту.

Показатели	Доношенные N	Недоношенные N	U	p
Физиологический компонент	44	30	614,5000	0,616415
Эмоциональное принятие новой ситуации	44	30	648,5000	0,899249
Мотивация	44	30	641,5000	0,838605
Моторика	44	30	504,0000	0,085888
Признаки гиперактивности	44	30	660,0000	1,000000
Дезадаптация	44	30	641,5000	0,838605
Наличие страхов	44	30	654,0000	0,947332
Наличие тревожности	44	30	628,0000	0,724607
Общий уровень адаптации	44	30	641,5000	0,838605

Таким образом, правомерно заключение, что у детей, рождённых с гипотрофией, не происходит компенсации дезадаптационных показателей, выявленных в дошкольном возрасте. У данной возрастной категории детей выявлены: отклонения от аутогенной нормы, хроническое переутомление, истощение, низкая работоспособность. Таким образом, 45,2 % обследованных детей с ЗВУР относятся к группе первоклассников с недостаточным уровнем адаптации, 16,2 % - к группе первоклассников с частичной адаптацией, суммарный показатель дезадаптационных проявлений составляет 61,4%, что говорит если не о дальнейшей возрастной динамике отклонений процесса социально-психологической адаптации, то об отсутствии тенденции к его снижению [7;8].

Заключение

На основании проведённого нами исследования можно сделать следующие выводы:

- ЗВУР оказывает значимое влияние на отклонения СПА детей на отдалённых этапах онтогенеза при сохранном интеллекте;

- маловесные и маленькие для гестационного возраста дети в большинстве случаев (61 %) подвержены школьной дезадаптации, гиперактивности, наличию повышенного уровня тревожности и страхов;

- с возрастом не происходит компенсации дезадаптационных расстройств, что усугубляет протекание процесса СПА, оказывая влияние на психологическое здоровье личности в целом.

Поэтому очевидна необходимость не только даль-

нейшего изучения особенностей протекания СПА у маловесных и маленьких для гестационного возраста детей, но и поиска новых форм и методов коррекционной и развивающей работы с данной группой детей. Соответственно, очевидна необходимость наличия программ, основанных на использовании подхода с точки зрения полного жизненного цикла, т.е. ориентированных на решение данной проблемы на каждом возрастном этапе развития личности - от дородового периода до подросткового возраста, при наличии тесного взаимодействия работников здравоохранения и образования, с целью улучшения психосоциального развития и психического здоровья детей и подростков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Занько Ю. В. Диагностическая мощность простой фетометрии для своевременного определения задержки внутриутробного развития у плода / Ю. В. Занько, Е.В.Ковалев // Охрана материнства и детства.- 2013.- № 1 (21).- С.29
2. Clayton P.E. Management of the child born small for gestational age through to adulthood: a consensus statement of the International Societies of Pediatric Endocrinology and the Growth Hormone Research Society/ P.E. Clayton ...[et.al.] // The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism. - 2007.- 92(3).-p.804-810.
3. O'Keeffe M.J. Learning, cognitive, and attentional problems in adolescents born small for gestational age / M.J. O'Keeffe ...[et.al.]// Pediatrics. -2003.-№ 5 (2).-p.301-317. doi: 10.1542/peds.112.2.301.
4. Европейская стратегия «Здоровье и развитие детей и подростков»/ Всемирная организация здравоохранения, 2005. - С.23
5. Promoting optimal fetal development Report of

a technical consultation // World Health Organization [Electronic resource]. – Geneva, 2006. - Mode of access : <http://www.who.int/nutrition/publications/fetomaternal/9241594004/en/index.html>. - Date of access : 19.10.2013.

6. Morsing, E. Cognitive Function After Intrauterine Growth Restriction and Very Preterm Birth/ E.Morsing...[et.al.] //Pediatrics, 2011(127). - e.874
7. Богомаз, С.Л., Ковалевская, Т. Н. Психическое развитие детей, рождённых с низкой массой тела /С.Л.Богомаз, Т.Н.Ковалевская // Вестник МГУ им. А.А.Кулешова.-2013.- С.50-55
8. Ковалевская Т., Занько, Ю. Гипотрофия плода фактор, способствующий увеличению социально-экономического балласта общества и государства (труднообучаемый ребенок - социально неадаптированный подросток - безработный взрослый) /Т.Ковалевская, Ю.Занько// Journal of Perinatal Medicine: Abstracts, 11th World Congress of Perinatal Medicine, 2013.- Moscow, Jun.- 2013.- Volume 41, Issue s1, Page .96. – ISSN (Online) 1619-3997, ISSN (Print) 0300-5577. - Berlin - Boston.- DOI 10.1515/jpm-2013-2004 ISSN: 1619-3997., DOI: May, 2013.
9. Зыков, В.П. Методы диагностики и основные подходы к лечению синдрома дефицита внимания с гиперактивностью/ В.П. Зыков, О.И. Бегашева// Журнал неврологии и психиатрии.- 2011.-№9 (2). - С. 32-36 ISSN: 1997-7298
10. Kovalevskaya, T., Zanko, Y. Age peculiarities of spiritual and moral development of children with IUGR, as a part of the process of socialization and selfrealization of the personality/Т. Kovalevskaya, Y.Zanko // Intellectual and moral values of the modern society.- FL, USA, B&M Publishing, 2013. - p.33-36.- ISBN-13: 978-0-9887556-2-8, ISBN-10: 0988755629

SCHOOL MALADJUSTMENT, AS THE PREREQUISITE OF MENTAL HEALTH PERSONALITY DISORDERS IN CHILDREN WITH THE SYNDROME OF INTRAUTERINE GROWTH RETARDATION

© 2014

S.L. Bogomaz, candidate of psychological sciences, associate professor, Head of the Department of Economics and Management Vitebsk branch of the International University «MITSO»
Educational establishment «Vitebsk Branch of International University “MITSO”», Vitebsk (The Republic of Belarus)

T.N. Kovalevskaya, post-graduate student of Vitebsk State University
Educational establishment «Vitebsk State University named after P.M. Masherov», Vitebsk (The Republic of Belarus)

Annotation: Article is devoted to problems of disrupting the social and psychological adjustment of children born with intrauterine fetal growth retardation (IUGR). Since the process of social and psychological adjustment is a multi-component phenomenon, its disorders affect many aspects of mental functioning, that affects socialization, opening of the internal potential, negatively affecting on the long-term stages of the formation the complete person. Violations of the socio - psychological adaptation lead to aborted level of mental development and school readiness, which in turn has an impact on the course of adaptation to the first class, the presence of unfounded fears, heightened anxiety. Originating in the early stages of development of the individual, these negative effects are not compensated with time, become the prolonged state of maladjustment which degrades the overall psycho-emotional background of child development and mental health in general.

Key words: low birth weight, small for gestational age, IUGR, personality, ontogeny, social and psychological adaptation, school maladjustment.

**МОДЕЛЬ И МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ
 КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ПРОЦЕССЕ
 ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

© 2014

М.Г. Большакова, ассистент кафедры теории и практики перевода, аспирант
 Севастопольский национальный технический университет, Севастополь (Россия)

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, обучение, переводчик, высшая школа, профессиональная подготовка.

Аннотация: Анализируется проблема формирования лингвокультурологической компетенции, рассматривается модель и методика её формирования.

В условиях современного мира, когда происходит глобальное воссоединение европейских стран, укрепление международных связей и усиление интеграционных процессов, а социально-политическая ситуация меняется в сторону расширения деловых и культурных контактов, возникает потребность в подготовленных специалистах, профессионально владеющих одним или несколькими иностранными языками. Профессия переводчика становится востребованной и престижной, а подготовка и обучение профессиональных переводчиков приобрели массовый характер. От профессионализма переводчика и от его возможности правильно понимать и интерпретировать полученную информацию зачастую зависит успех становления международных контактов, поэтому подготовка переводчика должна осуществляться системно, качественно и соответствовать требованиям современного мира. Однако исследования, проведенные такими учёными, как А.И. Алёшина, Ю.В. Баканова, Е.В. Беседина, А.Г. Витренко, И.Ю. Голуб, Л.М. Демчук, Ю.З. Колос, Н.Е. Королёва, О.Г. Оберемко, О.Б. Павлик, З.Ф. Подручная, О.О. Рогольская, Н.О. Ткаченко, О.В. Шупта, И.К. Яйцева, А.В. Янковец и т.д., выявляют недостаточный уровень эффективности профессиональной подготовки переводчика в современных вузах. Зачастую внимание уделяется передаче только лингвистических знаний, подготовка не носит системный характер. При этом роль университета в обществе недооценивается и сводится к передаче исключительно профессиональных знаний, в то время как, по мнению С.Е. Моторной, «настоящая же роль университетов состоит в том, чтобы, образно говоря, они являлись «живой консерваторией наследия человечества» [1, с.208], т.е. они должны прививать студенту нравственные качества, любовь к культурным ценностям и развивать его как личность. На сегодняшний день, чтобы реализовать цели профессиональной подготовки, важно изучать иностранный язык не только как обособленную структурированную систему или как средство общения, но необходимо познавать эту систему с точки зрения её географии, истории, быта и системы ценностей носителей данного языка. Как отмечает В.А. Маслова «язык одновременно является и орудием создания, развития, хранения (в виде текстов) культуры, и ее частью, потому что с помощью языка создаются реальные, объективно существующие произведения материальной и духовной культуры» [2, с.28]. Руководствуясь этой идеей в ходе нашего исследования, мы пришли к выводу [3], что переводчик может стать конкурентоспособным только обладая лингвокультурологической компетенцией (ЛКК), поэтому основной целью нашей статьи является составление модели формирования ЛКК и определение методики её формирования.

Анализ работ И. Алексеевой, Л. Бархударова, А. Гребенщиковой, В. Золотухиной, В. Комиссарова, Н. Комиссаровой, Л. Латышева, Н. Лихачёвой, Р. Миньяр-Белоручева, С. Николаевой, И. Халеевой, М. Цвиллинг, К. Шапошникова, А. Швейцер, которые в основном сосредоточены на усовершенствовании содержания и форм иноязычной речевой подготовки, проведённое анкетирование студентов-переводчиков

[3], а также наш практический опыт показали, что традиционные формы и методы обучения не позволяют на должном уровне сформировать ЛКК, поэтому требуется модернизация процесса подготовки специалистов. В связи с этим нами была предпринята попытка создания оптимальной модели формирования ЛКК, которая представлена на рисунке 1.

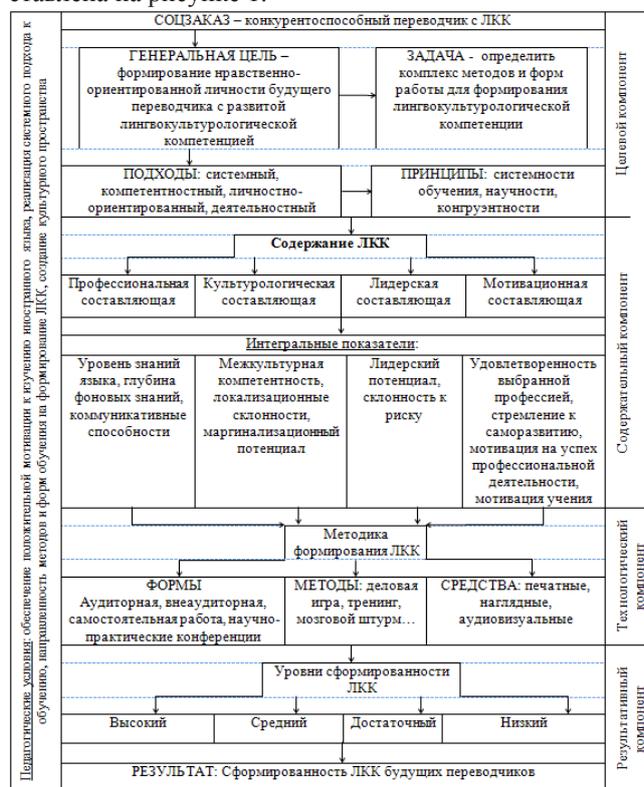


Рис. 1. Модель формирования лингвокультурологической компетенции будущих переводчиков в процессе профессиональной подготовки.

Составленная нами модель, изображенная на рисунке 1, состоит из четырех компонентов: *целевой* компонент, включающий цели, задачи, подходы и принципы формирования ЛКК; *содержательный* компонент, описывающий содержание ЛКК и показатели, которыми она характеризуется; *технологический* компонент, содержащий методику формирования ЛКК: формы, методы и средства обучения; *результативный* компонент, включающий уровни сформированности ЛКК и, соответственно, результат – сформированность ЛКК, что и является основной целью всего процесса.

Проведенный анализ современных подходов к профессиональной подготовке показал, что «системный подход позволяет рассматривать процесс профессиональной подготовки будущих конкурентоспособных переводчиков как единую систему с многообразными внутренними преемственными связями» [4, с. 161]. Основными компонентами системы являются: цели,

элементы, связи и вектор направленности. Процесс формирования ЛКК является сложным и многоэтапным, поэтому для систематизации и полноты изложения проблемы мы составили дерево целей формирования ЛКК, изображенное на рисунке 2.

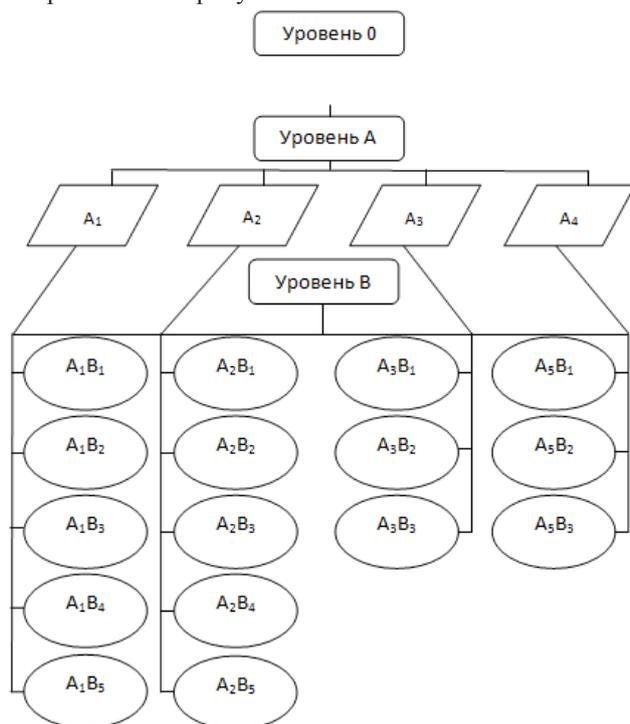


Рис. 2. Дерево целей формирования лингвокультурологической компетенции

При построении дерева целей мы использовали функционально-содержательный принцип системного подхода, предложенный В.К. Маригодовым. Автор считает, что «дерево целей имеет следующую ранговую иерархию: генеральная цель (уровень 0); цели первого ранга (уровень А₁); подцели второго (по степени важности) ранга А₁В₁, где В – уровень второго ранга и т.д.» [5, с. 51].

Уровень 0. Генеральная цель – формирование нравственной личности переводчика с развитой лингвокультурологической компетенцией.

Уровень А. А₁ – формирование профессиональной составляющей;

А₂ – формирование культурологической составляющей;

А₃ – формирование лидерской составляющей;

А₄ – формирование мотивационной составляющей;

Уровень В. Подцель А₁

А₁В₁ – формирование умений и навыков говорения, чтения, аудирования, письма;

А₁В₂ – ознакомление с лингвистическими особенностями языков

А₁В₃ – обеспечение готовности студентов к коммуникации в иноязычной среде;

А₁В₄ – обучение методологии перевода;

А₁В₅ – углубление фоновых знаний учащихся.

Подцель А₂

А₂В₁ – развитие межкультурной компетенции студентов;

А₂В₂ – оптимизация подходов к обучению культурологическим особенностям стран изучаемых языков;

А₂В₃ – формирование вторичной языковой личности;

А₂В₄ – развитие способности локализации текстов;

А₂В₅ – формирование навыков межкультурного общения.

Подцель А₃

А₃В₁ – развитие лидерского потенциала студентов;

А₃В₂ – формирование личностных качеств лидера;

А₃В₃ – реализация концепции развития лидера путем привития склонности к риску.

Подцель А₄

А₄В₁ – формирование установки на успех профессиональной деятельности;

А₄В₂ – развитие мотивации к учебной деятельности;

А₄В₃ – установка на самообучение, саморазвитие для успешности профессиональной деятельности.

Данное дерево целей формирования ЛКК является системообразующим фактором учебного процесса, при этом каждая цель обеспечивается решением конкретных задач, в совокупности определяющих целостную систему.

Элементами нашей системы являются педагоги и студенты, между которыми прослеживаются субъект-субъектные коммуникативные и организационно-деятельностные связи. Взаимодействие между элементами системы осуществляется посредством методики преподавания, включающей педагогические условия, содержание, способы, методы, формы, технологии, средства обучения. Вектор направленности нашей системы – формирование ЛКК с начала процесса профессиональной подготовки до его завершения.

Поскольку наиболее эффективным при подготовке переводчика нам представляется системный подход, в ходе практического исследования мы руководствовались принципами системности обучения. Кроме этого, значимыми считаем принципы научности, ориентирующие педагога на формирование у учащихся научных знаний, и конгруэнтности, позволяющие максимально приблизить учебные условия образовательного процесса к условиям реальной деятельности. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить педагогические условия формирования ЛКК. Первым условием является обеспечение положительной мотивации к изучению иностранного языка. Мы акцентировали внимание на том, что одной из важных задач в концепции педагогики сотрудничества является формирование у студента положительной мотивации. Как известно, отрицательная мотивация ухудшает результаты деятельности, мешает успеху, способствует изменению личности в отрицательную сторону. Положительная мотивация, в свою очередь, способствует эффективной деятельности, успеху, положительным проявлениям личности, что мы соотносим со смысловым полем ЛКК. Второе выделенное нами условие – реализация системного подхода к обучению. Полноценное формирование личности конкурентоспособного переводчика возможно лишь в условиях системного подхода. Таким образом, в начале учебного процесса нужно выявить и сформулировать конкретные цели, рассмотреть его как одно целое и выявить все возможные последствия. Также одним из важных условия является выявление и анализ возможных альтернативных путей достижения целей. В качестве третьего условия была определена направленность методов и форм обучения на формирование ЛКК. Все используемые преподавателем методы и формы обучения должны быть подчинены единой цели – формированию личности конкурентоспособного специалиста. Преподавателю необходимо тщательно планировать занятия и создавать такие условия, в которых весь учебный процесс будет направлен как на развитие отдельных составляющих ЛКК, так и на формирование компетенции в целом. И последним важным педагогическим условием является создание культурного пространства страны изучаемого языка. При подготовке переводчиков в искусственно созданных условиях для достижения поставленных целей решающее значение имеет эффективность окружающего пространства. Именно оно оказывает непосредственное влияние на результативность обучения. Для учащегося как субъекта культуры создаются условия для культурного осознания себя частью национальной и региональной культуры, самоактуализации, а также за счет приобщения к культуре других стран

и народов создания у него «образа мира». Мы отмечаем, что эффективное и благоприятное пространство при подготовке переводчиков, направленное на развитие личности студента как субъекта культуры, должно обладать такими характеристиками, как: культуросообразность, моральность, информативность и эстетичность. Наш практический опыт показывает, что обеспечение в ходе профессиональной подготовки переводчиков описанных педагогических условий способствует развитию личности конкурентоспособного специалиста. В нашу модель формирования ЛКК также включены теоретические и теоретико-практические аспекты исследования, рассмотренные нами ранее [3; 6; 7]. Так, в модели формирования ЛКК в содержательном компоненте отражено содержание ЛКК (профессиональная, культурологическая, лидерская и мотивационная составляющие), интегральные показатели каждой составляющей и уровни их сформированности.

В своей монографии С.Е. Моторная отмечает, что «сегодня нам следует ответить на вопрос, каким должно быть педагогическое пространство, чтобы результатом его воздействия была творческая, самостоятельно мыслящая личность, открытая саморазвитию и самосовершенствованию» [8, с. 6]. Для того чтобы наиболее быстро и эффективно сформировать личность с ЛКК, далее необходимо определить комплекс методов и форм работы и особенности организации педагогического пространства. Формирование профессиональной составляющей ЛКК – сложный и многоэтапный процесс. По нашему мнению, переводчик должен, в первую очередь, квалифицированно владеть соответствующим иностранным и (родным) языком, на который осуществляется перевод. Квалифицированное владение включает в себя в первую очередь знание лексико-грамматических моделей обоих языков. Мы отмечаем, что основной задачей процесса профессиональной подготовки переводчика является подготовка конкурентоспособного специалиста, т.е. переводчика с высоким знанием нескольких языков. Следовательно, в довольно сжатые сроки будущий переводчик должен не только овладеть лексикой и грамматикой языков, с которыми он работает, но и познать полную языковую картину мира нескольких иностранных языков, что влечет за собой необходимость усвоения большого объема нового материала. По нашему мнению, для этих целей наиболее эффективными могут стать интенсивные методы обучения, которые мы и использовали при формировании профессиональной составляющей ЛКК. Интенсивные методы обучения в основном направлены на овладение устной иноязычной речью в короткие сроки посредством «погружения» в иноязычную среду. Все интенсивные методы активизируют резервы личности студента, что зачастую не наблюдается в традиционном обучении. Основное отличие интенсивного обучения заключается в особом способе организации занятий, в ходе которых повышенное внимание уделяется различным формам педагогического общения, создается особый социально-психологический климат в группе, поддерживается учебная мотивация, а также снимаются психологические барьеры при активизации учебного материала в речи. К основным методам интенсивного обучения относятся суггестопедический метод, разработанный болгарским учёным Г. Лозановым и его последователями. Главными методическими приемами обучения являются: чтение и перевод текста преподавателем, хоровое и индивидуальное повторение частей текста учащимися, разыгрывание этюдов, решение проблемных ситуаций и мыслительных задач, участие в играх и диалогах. Этот метод обучения представляет собой систему введения и закрепления учебного материала в различных ситуациях общения, активизацию обучающихся в процессе урока и мобилизацию скрытых психологических резервов личности. Нашей целью является «развитие коммуникативных и организаторских способностей будущих переводчиков, так как способность к коммуникации и взаимодействию с окружающими людьми является не-

обходимой для переводчика» [7, с. 52], также как и обучение учащихся быть частью коллектива. Научиться коммуникации возможно только находясь в коллективе. Для развития коммуникативных способностей учащихся нами был определен комплекс методов и форм работы, направленных на сплочение коллектива, повышение мотивации к общению и, таким образом, формирование профессиональной составляющей ЛКК. В современных условиях реформирования высшего образования наиболее удачной, по нашему мнению, является интерактивная модель обучения, рассмотренная Г.П. Пятаковой [9]. Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, целью которой является создание комфортных условий обучения, при которых каждый учащийся осознает свою успешность и способность в интеллектуальной деятельности. Сущность интерактивного обучения заключается в том, что процесс подготовки осуществляется в условиях постоянного взаимодействия всех студентов, при этом студенты и преподаватель являются равноправными и равнозначными субъектами обучения. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем и анализ обстоятельств.

При формировании культурологической составляющей ЛКК, по нашему мнению, целесообразным является использование аудиовизуального метода как одного из наиболее эффективных. Аудиовизуальный метод помогает студентам освоить язык в сжатые сроки на ограниченном лексико-грамматическом материале, что и является одной из задач, стоящих перед преподавателем. Аудиовизуальный метод подразумевает полное исключение родного языка из процесса обучения. Родной язык может использоваться лишь в редких случаях с целью контроля. Такой принцип позволяет сконцентрироваться на усвоении нового материала о культурном своеобразии страны изучаемого языка и погрузиться в иноязычную среду, тем самым повысить свой уровень знания и понимания чужой культуры. В ходе такого обучения благодаря аудиовизуальным материалам происходит знакомство с новыми культурными особенностями страны изучаемого языка, благодаря направленности на устную речь формируются способности к общению в реальных жизненных ситуациях, которые могут возникнуть в работе устного переводчика, а также у студентов появляются локализационные склонности. Работая с видеоматериалами или с иллюстративным сопровождением, будущие переводчики учатся замечать и отмечать в увиденном непривычные для них культурные особенности, требующие локализации при переводе на родной язык. Несмотря на то, что предложенный метод, по нашему мнению, эффективен в формировании культурологической составляющей, он имеет ряд недостатков при использовании в процессе профессиональной подготовки переводчиков в целом. Главным недостатком является исключение из системы занятий перевода, обучение которому является одной из главных целей подготовки. Поэтому для формирования ЛКК необходимо использовать совокупность методов, направленных на формирование той или иной составляющей.

В контексте рассматриваемой проблемы формирования ЛКК будущих переводчиков необходимо рассмотреть возможность формирования лидерской составляющей. В настоящее время большой интерес представляет вопрос об эффективности педагогического руководства, поддержки и сопровождения лидерства в процессе профессиональной подготовки, разрабатываются конкретные ситуации и педагогические технологии, способствующие процессу воспитания лидера. Л.В. Ануфриенко [10] приходит к выводу, что над созданием разнообразных методик и программ по формированию и развитию лидерства работают такие учёные, как Т.Е. Вежевич, А.Г. Залевская, О.Н. Капиренкова, В.А. Павлова, Г.Ш. Тажутдинова, А.Л. Уманский и др. Мы считаем,

что формирование лидерских качеств возможно при использовании инновационных технологий, т.к. главной целью инновационных технологий образования является именно подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире. М.Н. Черкасов [11] отмечает, что эффективными формами учебной работы по внедрению в образовательный процесс инновационных процессов и формированию ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов является применение различных активных форм и методов обучения: создание проектов, подготовка публичных выступлений, дискуссионное обсуждение профессионально важных проблем, обучение в сотрудничестве, создание проблемных ситуаций, подготовка профессионально направленных видеофильмов и презентаций и т. д. На наш взгляд, при формировании лидерской составляющей наиболее эффективными аудиторными формами работы являются тренинг лидерства и деловая игра. Еще одной комплексной формой работы является мини-театр. Мини-театр открывает возможность для практического самовыражения студентов – реализации лидерских качеств, демонстрации собственных способностей, талантов. Развитие организаторских способностей лидера возможно с помощью метода проектов. В целом, формирование лидерских качеств возможно лишь при комплексном использовании аудиторных и внеаудиторных форм работы. Тем не менее, преподаватели должны стремиться к тому, чтобы максимально эффективно использовать время, выделенное для аудиторных занятий, не перегружая студентов во внеаудиторное время. Большое количество домашнего задания, как правило, снижает мотивацию студентов, что впоследствии отрицательно сказывается на эффективности учебного процесса. Высокая положительная мотивация является необходимым условием формирования личности конкурентоспособного специалиста.

В структуре личности мотивация занимает ведущее место, так как мотивация – это побуждения, вызывающие активность человека и определяющие ее направленность. Следовательно, формированию мотивационной составляющей ЛКК в процессе профессиональной необходимо уделять значительное внимание. Для того чтобы сформировать у студента именно положительную мотивацию, преподавателю вуза, осуществляющему формирование ЛКК конкурентоспособного переводчика, необходимо: верить в каждого студента, видеть в нем уникальную личность, уважать ее; создавать ситуации успеха, доброжелательности, одобрять и поддерживать; предоставлять студентам поле для самореализации в положительной деятельности. По нашему мнению, чтобы мотивирование было эффективным, оно должно стать неотъемлемым элементом всех форм и методов работы. Т.е., планируя каждое занятие, преподаватель подбирает такие задания и упражнения, которые направлены не только на развитие профессиональных способностей, но и в то же время на повышение мотивации. Преподаватель должен стремиться к тому, чтобы каждая минута учебного процесса была интересна учащимся. Для этого необходимо информировать учащихся об обязательных результатах, формировать ответственное отношение к выполняемой работе, повышать их самооценку, помогать справляться с познавательными затруднениями и корректировать свою деятельность в зависимости от психотипов личности обучаемых. Формирование мотивационной составляющей ЛКК у будущих переводчиков должно идти не только на уровне понимания, но и на уровне присвоения личностного смысла, когда знания приобретают личностную значимость для студентов, так как связаны с целями их деятельности и представлены в содержании ценностных ориентаций.

Рассмотрев возможности формирования составляющих ЛКК, мы считаем необходимым отметить, что в основе ЛКК в целом и ее составляющих в частности лежит нравственно-ориентационный компонент. Нравственность, культурные ценности и нормы должны быть движущей силой в процессе профессиональной подготовки. А сформированные

личностные качества должны базироваться на высоких идеалах. «Выпускник университета, обладающий истинной культурой, является творцом и воплощением своих высочайших и прекраснейших мыслей и стремлений. Ибо именно культура, являясь синтезом всех видов различных человеческих ценностей, помогает сдвигу сознания личности направиться по правильному руслу» [12, с. 11].

Результатом применения вышеизложенной методики является сформированность ЛКК на одном из четырех уровней: высоком, среднем, достаточном или критическом. Определить уровень представляется возможным путем анализа и диагностики интегральных показателей составляющих ЛКК.

Таким образом, в ходе нашего исследования мы рассмотрели модель и методы формирования лингвокультурологической компетенции. Для достижения максимальной эффективности формирования ЛКК мы разработали педагогическую систему, состоящую из элементов, дерева целей, связей и вектора направленности. Взаимодействие между элементами системы осуществляется с помощью педагогических условий, методов и форм работы. В статье нами рассмотрены методы и средства формирования составляющих ЛКК. В целом мы считаем, что формирование вышеуказанных составляющих не может проходить отдельными этапами изолированно друг от друга. Руководствуясь созданной методикой, мы отмечаем необходимость развития всех составляющих ЛКК в системе, поскольку методы формирования, выделенные нами как эффективные для развития той или иной составляющей, на практике в большей или меньшей степени формируют все умения, навыки и качества, необходимые переводчику в профессиональной деятельности. Поэтому наши дальнейшие исследования будут направлены на разработку программы формирования лингвокультурологической компетенции в процессе подготовки будущих переводчиков к профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Моторная С.Е. Процессы в высшем образовании и эволюция сознания человека / С.Е. Моторная // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика. – № 2 – С. 207-211.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / В.А. Маслова. – М.: Изд-во «Академия», 2001. – 208с.
3. Большакова М.Г. Исследование проблемы лингвокультурологической компетенции будущих переводчиков со знанием нескольких языков / М.Г. Большакова // Вестник СевНТУ. Серия: Педагогика. – № 127. – С. 40-47.
4. Большакова М.Г. Анализ основных подходов к подготовке конкурентоспособного переводчика // Актуальные проблемы современного образования и подготовки педагогических кадров: Материалы Республиканской научно-практической конференции, посвящённой 35-летию музыкально-педагогического факультета. Часть I. (29 марта 2013 г.) / М.Г. Большакова. – Петропавловск, 2013. – С. 157-161.
5. Маригодов В.К. Педагогика и психология: аспекты активизации творчества и готовности к профессиональной деятельности / В.К. Маригодов, С.Е. Моторная. — Севастополь: СевНТУ, 2004. — 170 с.
6. Моторная С.Е. Нравственно-ориентационный компонент психоконпетизационной модели и его экспликация к профессии переводчика / С.Е. Моторная, М.Г. Большакова. – Проблемы сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – Ялта: РВВ КГУ, 2013. – Вып.39. – Ч.4. – С. 60-66.
7. Большакова М.Г. Методи і методологія дослідження лінгвокультурологічної майбутніх перекладачів / М.Г. Большакова // Педагогіка і психологія. – Харьков: ТОВ «Щедра садиба плюс», 2013. – Вып. 44. – С. 47-55.
8. Моторная С.Е. Современный научный базис

психокомпетизации эволюционной изменчивости высшего образования: монография / С.Е. Моторная. – Севастополь: Вебер, 2009. – 452 с.

9. Пятакова Г.П. Технология интерактивного навчання у вищій школі: учеб.-метод. пособие / Г.П. Пятакова. – Львов: Изд-во Центр ЛНУ им. И. Франка, 2008. – 120 с.

10. Ануфриенко Л.В. История изучения лидерства в мировой психолого педагогической науке / Л.В. Ануфриенко // Вестник ПГУ. Серия Е, 2012 – № 7. – С. 24-28.

11. Черкасов М.Н. Инновационные методы обучения студентов // Инновации в науке: материалы XIV международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (19 ноября 2012 г.) / М.Н. Черкасов. – Новосибирск: Изд. «Сибак», 2012. — С.124-130.

12. Моторная С.Е. Роль культуры в развитии нравственно-этической сферы конкурентоспособной личности будущих выпускников технического вуза в процессе профессиональной подготовки / С.Е. Моторная // Вестник СевНТУ. Серия: Педагогика. – № 105. – С. 7-12.

MODEL AND METHODS OF INTERPRETERS' LINGUO-CULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT DURING THEIR PROFESSIONAL TRAINING

© 2014

M.G. Bolshakova, assistant lecturer of Theory and Practice of Translation Department, post-graduate student
Sevastopol National Technical University, Sevastopol (Russia)

Keywords: linguo-cultural competence, professional training, interpreter, higher education.

Annotation: The article deals with the development of linguo-cultural competence. The model and method of its development are considered.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕТВОРЯЩЕГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ

© 2014

З.Б. Булацева, старший преподаватель кафедры общей гигиены и физической культуры, соискатель кафедры общей и социальной педагогики Северо-Осетинского государственного педагогического института,
Северо-Осетинская государственная медицинская академия, Владикавказ (Россия)

Аннотация: В статье определена актуальность формирования готовности студентов к моделированию здоровьесотворяющего пространства школы, сформулированы основные понятия исследования, представлены результаты опытно-экспериментальной работы. Доказано, что динамика сформированности у будущих учителей готовности к моделированию здоровьесотворяющего пространства школы зависит от создаваемых в нем педагогических условий, связанных с ориентацией образовательного процесса вуза на сохранение и укрепление здоровья студентов; реализацией содержания образования, направленного на формирование готовности студентов к моделированию здоровьесотворяющего пространства школы.

Ключевые слова: готовность студентов педагогического вуза, моделирование, здоровьесотворяющее пространство школы, укрепление здоровья.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Общеизвестна тенденция снижения здоровья подрастающих поколений на фоне негативных социокультурных тенденций, ухудшения экологической среды, повышения учебных нагрузок. Одним из основных факторов, влияющих на состояние здоровья школьников, по данным Института возрастной физиологии РАО, является образовательная среда образовательных учреждений. В частности, названы школьные факторы риска по убыванию значимости и силы влияния на здоровье учащиеся: стрессовая педагогическая тактика; несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников; несоблюдение элементарных физиологических и гигиенических требований к организации учебного процесса; недостаточная грамотность родителей в вопросах сохранения здоровья детей (И.Н. Воробьева [5, с. 55-58]); провалы в существующей системе физического воспитания (И.Л. Орехова [9, с. 48-50]); интенсификация учебного процесса (); функциональная неграмотность педагога в вопросах охраны и укрепления здоровья; частичное разрушение служб школьного медицинского контроля; отсутствие системной работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни. В связи с этим особые требования сегодня предъявляются к системе образования, а так же к профессиональной подготовке современного учителя.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Обзор и анализ психолого-педагогической литературы, свидетельствует об отсутствии в настоящий момент единых под-

ходов к моделированию здоровьесотворяющего пространства школы. Тем не менее, в некоторых исследованиях (М.М. Безруких [2], И.Н. Воробьева [5], Л.А. Дзодзикова [6], И.Э. Куликовская [12], А.Г. Маджуга [8], И.Л. Орехова [9] и др.) частично сформулированы положения о «моделировании здоровьесотворяющего пространства»: «научный метод исследования различных систем путем построения моделей этих систем, сохраняющих некоторые основные особенности предмета исследования, изучение функционирования моделей с переносом полученных данных на предмет исследования» (А.А. Братко [3], В.И. Загвязинский [7]), научный метод исследования всевозможных объектов, процессов, путем построения их моделей, которые сохраняют основные свойства объектов исследования (С.И. Архангельский [1], М.И. Бекоева [3], В.А. Ясвин [10]). Моделирование здоровьесотворяющего образовательного пространства, по мнению И.Н. Воробьевой, способствует совершенствованию учебно-воспитательного процесса, интеграции, системности знаний о здоровье человека; развитию системы инфраструктуры для активного развития, укрепления и сохранения здоровья; улучшению качества образования, его комфортности, стимулированию развития адаптационных механизмов учащихся [5, с. 55-58].

Формирование целей статьи (постановка задания). Высокие темпы развития современного общества предъявляют новые, более ужесточенные требования к здоровью человека, и особенно молодого специалиста, вступающего в новые для себя условия насыщенной эмоционами и зачастую ответственной работы, связанной с напряжением психических и физических возможностей. Ценности здоровья, отдыха, активности, присвоенные студентами, обуславливают и их собственное состояние организма, и те приоритеты, которые они расставят

в будущей профессиональной деятельности. Поэтому проблема подготовки студентов к моделированию здоровьесберегающего пространства школы предполагает, кроме формирования профессиональных компетенций и получения качественного образования, приобретение навыков самооздоровления, базирующихся на знании основ здоровья и здорового образа жизни. Целью данной статьи является частичное решение обозначенной проблемы.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Здоровье учащихся находится в определенной зависимости от здоровья учителя, которое тем или иным образом отражается на состоянии здоровья учащихся, и речь, прежде всего, идет о психологической взаимозависимости учителя и учащихся. Личность и жизнь учителя – модель и образец пути здоровья, а, следовательно, нравственности и мудрости для учащихся и их родителей. Это значит, что учитель, не занимающийся своим здоровьем, не увлеченный этим делом, не ценящий здоровье детей как важное условие их успешной жизни и учебы, не способен обеспечить условия для сохранения и укрепления здоровья своих воспитанников, увлечь их этим делом, гарантировать формирование у них готовности к здоровьесозданию, ибо, как известно, сформировать у учащегося некоторое качество способен только тот учитель, который сам обладает таким же качеством на необходимом и достаточном уровне [9, с. 48-50].

Наше исследование опиралось на понимание здоровьесоздающего образования как качественное характеристике особым образом организованного целостного педагогического процесса, нацеленного на формирование у учащихся и учителей готовности к здоровьесоздающей деятельности, которая является качеством личности, обуславливающим здоровый образ их жизни и обеспечивающим благодаря этому становление (то есть сохранение, поддержание, укрепление и наращивание) их здоровья, что в конечном итоге способствует полноценному решению образовательных задач. Особенности здоровьесоздающего пространства школы определяется тем, что, обеспечивая становление здоровья ребенка, которое понимается как гармоничное, сбалансированное функционирование его целостного организма во взаимодействии с окружающей средой, это пространство тем самым способствует становлению целостной личности, готовой к выживанию (т.е. самосохранению) и полноценной самореализации в жизни. В связи с тем, что наше исследование проводилось в Северной Осетии, мы учитывали национальные традиции и нормы, их валологическое содержание, обуславливающее создание внутренней мотивации на сохранение здоровья [6, с. 10-18].

Целевые ориентации моделирования здоровьесоздающего образовательного пространства вытекают из общих методологических установок и направлены на разрешение противоречия между существующими в педагогической практике перегрузками учащихся и их нормативно-правовыми нагрузками. Соответственно мы убедились в необходимости определения понятия «готовность студентов педагогического вуза к моделированию здоровьесоздающего пространства школы» как профессионально-личностного качества, характеризующего мотивацию, умение и способность моделировать здоровьесоздающее пространство школы. Структура такой готовности включает мотивационно-аксиологический (понимание ценности здоровья, интерес к моделированию здоровьесоздающего пространства школы), содержательный (знания о здоровье, способах его сохранения и творения в образовательном пространстве школы и др.), технологический компоненты (владение технологией моделирования здоровьесоздающего пространства школы, способность к взаимодействию с сокурсниками). Сочетание компонентов определяет адаптивный или творческий уровень готовности студентов к модели-

рованию здоровьесоздающего пространства школы. При этом особое внимание в моделируемом образовательном пространстве уделялось традициям и нормам, обычаям и стереотипам северокавказских народов, сохраняющим, развивающим и творящим здоровье.

Для выявления динамики готовности будущих учителей физической культуры к моделированию здоровьесоздающего пространства школы нами было проведено экспериментальное исследование. Опытное-экспериментальная работа проводилась на базе СОГПИ. В качестве экспериментальной группы был выбран факультет физического воспитания. В эксперименте приняли участие 120 студентов. Экспериментально-опытная работа включала в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На первом (констатирующем) этапе опытно-экспериментальной работы была всесторонне изучена организация образовательного процесса в вузе и определено исходное состояние готовности студентов к моделированию здоровьесоздающего пространства школы. Были решены следующие задачи: определение критериев и показателей готовности студентов к моделированию здоровьесоздающего пространства школы; самооценка студентами своего здоровья; выбор конкретных методик для диагностического исследования и их реализация.

При проведении опроса выяснилось отношение студентов различных курсов к ведению здорового образа жизни. Исследование показало, что среди прибывших к занятиям физической культурой гораздо больше тех, кто оценивает свое здоровье лучше, чем просто «удовлетворительное». Среди не занимающихся гораздо больше тех, кто вообще не мог оценить состояние своего здоровья, а каждый седьмой оценил его как «неудовлетворительное» или «плохое». Мы наблюдаем высокий процент физически нездоровых и недовольных своим физическим состоянием студентов, а также пренебрежение к здоровому образу жизни в сочетании с выраженной гиподинамией.

В результате анализа мотивов выбора видов деятельности в часы досуга, проведенных среди студенток (всего 40 человек), выявлено предпочтение общению с друзьями (26,1%), с любимым человеком (17,8%), желанию поднять настроение (17,8%). Что касается мотивов, связанных с физическим совершенствованием, восстановлением сил после учебы, то они оказались слабо выражены (6,5% - 7,5%). По данным 79,4% из 120 студентов регулярно посещают занятия в вузе, однако целенаправленно занимаются физической культурой только 17,3%. При этом 93% студентов согласны с тем, что физическая активность улучшает их здоровье. Студенты достаточно информированы о влиянии физической культуры на работоспособность, 22,1% черпают информацию на эту тему их специальной литературы, 82,6% из спортивных программ, 61,1% от преподавателей. В большинстве своем (58,9%) они отмечают наличие косвенной связи занятий физической культурой с развитием интеллектуальных способностей. Мы констатировали, что у студентов не сформирована потребность в самостоятельных занятиях физическими упражнениями. Данная проблема оказывает влияние на снижение уровня индивидуальности здоровья, умственную и физическую работоспособность, физическое развитие и физическую подготовленность студентов.

Нами исследовались мотивы и ценностные ориентации студентов на основе модификации опросника Дж. Равенна. Исследовалась структура мотивов на различных уровнях ценностных ориентаций. На высоком уровне ценностных ориентаций был выявлен блок личностного, эмоционального и физического развития: личностное развитие (30%); положительный эмоциональный настрой (42%); совершенствование своего телесного «Я» (28). На умеренном уровне – блок ценностных ориентаций на профессиональную компетентность: профессиональная ориентация (38%); учебные знания сверх

программы (22%); развитие компетентности (40%). На низком уровне – блок усвоения правил социума: информация, используемая в повседневной жизни (52%); формальные требования к поведению и аттестации (58%).

Исследование мотивации студентов показало примерное совпадение мнения студентов разных курсов. Нами выявлены три основные группы мотивов: группа актуальных мотивов: своевременное получение зачета; обретение уверенности в себе; избежание конфликта с преподавателем; повышение уважения к себе со стороны товарищей по группе, близких; улучшение внешнего вида и впечатления, производимого на окружающих (улучшить телосложение, подчеркнуть выигрышные особенности фигуры, улучшить пластику движений); совершенствовать двигательные умения и навыки; группа оздоровительных мотивов: потребность в повышении физической подготовленности и работоспособности; улучшение физического развития; получение максимальной оздоровительной пользы от движений; группа психологически значимых мотивов: снятие эмоционального напряжения; предупреждение развития стрессовых состояний; отвлечение от неприятных мыслей; восстановление психической работоспособности; гедонистические мотивы.

Многие студенты не воспринимают физическое воспитание как учебную дисциплину, которая имеет свое научно-практическое содержание, понятия, принципы, закономерности, методы, правила и способы деятельности. Они не приобретают опыта ее творческого использования. Для многих студентов физическая культура ассоциируется с деятельностью чисто механического характера. В отношении созданных условий в пространстве образовательных учреждений для обеспечения физического, психического и социального благополучия обучающихся: организацией учебного процесса были удовлетворены почти 60% обучающихся; организацией питания в образовательных учреждениях – 64% опрошенных; возможностью заниматься физической культурой и спортом оценили 20% обучающихся; 68% обучающихся посчитали, что в образовательных учреждениях административно-управленческий и профессорско-преподавательский состав уделяет не достаточное внимание проблеме сохранения и укрепления здоровья обучающихся; 76% обучающихся не удовлетворены условиями образовательной среды, которые должны способствовать сохранению и укреплению их здоровья; 23% обучающихся были бы готовы обратиться за психолого-педагогической помощью к специалисту, если бы в образовательном учреждении была такая возможность; 36% не исключали возможности своего активного участия в различных оздоровительных мероприятиях в образовательном учреждении; о необходимости в учебной программе курса о здоровье и здоровом образе жизни, где обучающихся научили бы управлять своим здоровьем, высказались 47% опрошенных;

Полученные данные позволили сделать выводы о том, что представления студентов о здоровьесберегающем пространстве и здоровом образе жизни недостаточны, весьма скудны. Все известные им способы сохранения здоровья и ведения здорового образа жизни направлены исключительно на улучшение физического (соматического) состояния и на достижение телесного комфорта. Представление о здоровом образе жизни включает содержание о рациональном питании, режиме труда и отдыха, занятиях спортом, но при этом не включает психогигиену и заботу о собственном психическом здоровье. Как следствие, наблюдается пассивность и отчужденность по отношению к своему душевному благополучию, что выражается в отказе от индивидуальной ответственности за состояние своего здоровья. При этом здоровье оценивается не как постоянная характеристика личности, но как особое состояние, которое может быть достигнуто лишь при наличии благоприятных внешних условий. Здоровый образ жизни определяется как систе-

ма искусственно принятых мер, призванных искоренить устоявшиеся вредные привычки и избавить человека от уже приобретенных им недугов, а не как естественный способ существования. Само понятие «здоровье» редко наполнялось конкретным индивидуально-личностным содержанием и чаще всего рассматривалось как отвлеченный показатель, характеризующий некую усредненную личность, которая должна соответствовать определенным нормативам (температура, вес, внешний вид и т.п.).

На втором этапе был проведен формирующий эксперимент, в процессе которого апробировалось содержание экспериментальной работы; определялись и проверялись педагогические условия; фиксировались данные о ходе эксперимента на основе промежуточных срезов. Для этого были апробированы педагогические условия формирования готовности студентов к моделированию здоровьесберегающего пространства школы через целостное включение будущего учителя физической культуры в здоровьесберегающую деятельность через интеграцию всех аспектов готовности, обогащение информационного поля будущего учителя за счет создания системы взаимосвязанных и взаимодополняющих дисциплин, моделирование здоровьесберегающей деятельности учителя физической культуры в процессе взаимодействия физического, когнитивного, мотивационного, рефлексивного и практического компонентов готовности.

Формирование готовности студентов к моделированию здоровьесберегающего пространства второй экспериментальной группы было реализовано в два этапа: прохождение спецкурса, посвященного ознакомлению студентов с практикой здоровьесберегающей деятельности школы, и апробация полученных знаний и сформированных умений в ходе педагогической практики. Решение задачи по формированию и углублению знаний студентов о здоровье, здоровом образе жизни осуществлялось на основе спецкурса, который был построен в соответствии с определенной последовательностью в усложнении учебных заданий, что позволило переакцентировать зону учебных интересов студентов с индивидуальной здоровьесберегающей проблематики на собственно исследовательскую и практически-педагогическую деятельность в области здоровьесбережения в педагогическом процессе школы.

В целях формирования практической готовности студентов к здоровьесберегающей деятельности в школе проводился спецсеминар, включавший в себя систему специальных исследовательских заданий, построенных на проблемной основе. Участники группы ЭГ проводили самоисследования и исследования своей группы по тематике, определенной самостоятельно с учетом особенностей здоровьесберегающей педагогической деятельности. Им предлагались задания на определение оптимального для себя режима занятий и отдыха с учетом учебных нагрузок, оптимального выбора стратегии поведения в конфликте. Помимо этих заданий студенты оценивали собственные индивидуальные циклы «работоспособность – усталость», «сон – бодрствование»; проводили самоанализ полярных состояний «здоровье – недомогание», «положительные эмоции – отрицательные эмоции», «адаптированность – дезадаптированность», «стресс – дистресс». По итогам выполнения каждого задания студенты оформляли самоотчет с анализом результатов выполнения задания. Характер заданий стимулировал практическую активность студентов в нескольких направлениях: исследовательско-поисковом, диагностико-аналитическом, практически-педагогическом, рефлексивном. В рамках педагогической практики студентами проведены деловые игры, ролевые игры, беседы с элементами игры и др.

Третий этап (контрольно-корректирующий) включал: анализ полученных экспериментальных данных; сверку аналитических материалов с целью, задачами и гипотезой исследования; обработку результатов экспе-

римента, составление графиков, таблиц, схем; контрольную диагностику уровня готовности студентов к моделированию здоровьетворящего пространства школы; осмысление и аналитическое изложение материалов и выводов. Результаты контрольного среза показали статистически значимое влияние выделенных нами педагогических условий на формирование готовности будущих учителей физической культуры к моделированию здоровьетворящего пространства в школе.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. В результате экспериментальной работы установлено, что процесс формирования готовности будущего учителя физической культуры к моделированию здоровьетворящего пространства школы становится эффективным тогда, когда реализуются заданные педагогические условия. Мотивационный компонент готовности будущих педагогов физической культуры к здоровьесбережению учащихся в некоторой степени сформирован. У многих студентов наблюдалось позитивное отношение к деятельности, направленной одновременно на сохранение и укрепление здоровья школьников и на повышение их общей успеваемости, проявлялась уверенность в том, что данная деятельность необходима. Однако при этом активность большинства будущих учителей в приобретении и накоплении опыта соответствующей деятельности оставалась низкой. Исходное состояние когнитивного компонента готовности студентов к осуществлению здоровьесбережения учащихся школы можно оценить удовлетворительно будущие педагоги обладают определенными познаниями в сфере здоровьесберегающего образования, хотя по отдельным направлениям их компетентность была недостаточна (нечеткие представления о взаимосвязи образованности и здоровья учащихся, об основных подходах к осуществлению здоровьесберегающей деятельности с использованием средств физической культуры и др.). Способность большей части студентов к самостоятельному практическому применению в работе с учащимися средств физической культуры, содействующих одновременному решению задач сохранения здоровья и повышения успеваемости, характеризовалась чрезвычайно низким уровнем. Уровень развития рефлексивного компонента готовности студентов к здоровьесбережению учащихся в педагогическом процессе школы также развит недостаточно, что обуславливает необходимость проведения дальнейших исследований в данном направлении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архангельский С.И., Михеев В.И., Машников С.А. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента. – М.: Знание, 1974. – 48 с.
2. Безруких М.М. Здоровьесберегающая школа. – М.: МГПИ, 2008. – 222 с.
3. Бекоева М.И. Педагогические условия использования модульного подхода в современном вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. – № 3 (14). – С. 295-298.
3. Братко А.А. Информация и психика. – Новосибирск: Наука, 1977. – 197 с.
4. Булацева З.Б. Этнокультурные традиции народов Северного Кавказа как механизм формирования здорового образа жизни подрастающего поколения // Известия Южного федерального университета. №5. – С. 96-102.
5. Воробьева И.Н. Современное состояние проблемы формирования мотивационно-ценностного отношения школьников к здоровому образу жизни // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2013. – № 3 (14). – С. 55-58.
6. Дзодзикова Л.А. Педагогическое сопровождение здоровьесбережения студентов // Научные проблемы гуманитарных исследований, 2008. – №7(14) – С. 10-18.
7. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
8. Маджуга А.Г. Педагогическая концепция здоровьесозидающей функции образования. Автореф. дис. ... док. пед. наук. – Владимир – 2011.
9. Орехова И.Л. Оздоровительные компетенции как системообразующий фактор эколого-валеологической подготовки будущих педагогов // Высшее образование сегодня. 2010. – № 5. – С. 48-50.
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
11. http://www.who.int/healthinfo/global_burden_disease/GlobalHealthRisks Global health risks: mortality and burden of disease attributable to selected major risks // World Health Organization Report. 2009. URL: (дата обращения 08.11.2013).
12. Kulikovskaya I.E. Axiological Sphere of Dialogue of Cultures: Phenomenon, Architectonics, Ontogenesis // World Applied Sciences Journal 25 (10): 1416-1422, 2013.

TEACHING BASICS ZDOROVETVORYASHEGO MODELING SCHOOL SPACE

© 2014

Z.B. Bulatseva, senior lecturer, department of general hygiene and physical culture, applicant of the department of general and social pedagogy North Ossetian state pedagogical institute, North Ossetian State Medical Academy, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: In this paper the relevance of forming students' readiness for modeling space health creative school, formulated the basic concepts of the study, the results of experimental work. We prove that the dynamics of formation of future teachers ready to modeling school health creative space depends on what you create it pedagogical conditions associated with the orientation of the educational process of the university to maintain and strengthen the health of students; implementation of educational content aimed to improve students' readiness for modeling space health creative school.

Keywords: pedagogical high school students' readiness, simulation, space health creative school health promotion.

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К МОДЕЛИРОВАНИЮ
ЗДОРОВЬЕТВОРЯЩЕГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ**

© 2014

З.Б. Булацева, старший преподаватель кафедры общей гигиены и физической культуры, соискатель кафедры общей и социальной педагогики Северо-Осетинского государственного педагогического института

Северо-Осетинская государственная медицинская академия, Владикавказ (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются теоретико-методологические основы профессионально-педагогической подготовки будущего преподавателя физического воспитания как средство формирования системы ценностей, в которых личность и здоровье ученика воспринимаются как ценность, требующая сохранения и развития. Сформулировано основное понятие исследования «здоровьетворящее образовательное пространство», базовыми ценностями которого являются – «здоровье», «творение» и «образование». Определена структура здоровьетворящего образовательного пространства, компоненты которого взаимосвязаны, многофункциональны и представляют целостную образовательную систему школы.

Ключевые слова: здоровье, здоровьетворящее пространство школы, профессиональная готовность будущего учителя, пространственный подход, антропологический подход, аксиологический подход.

На современном этапе развития общества возрастает значение формирования здорового образа жизни подрастающих поколений как приоритетной ценности государственной социально-экономической политики. Важное место в механизме формирования готовности студентов к организации здоровьетворящего пространства развития школьников, воспитания их ценностных ориентаций занимает система высшего профессионального образования. Несмотря на имеющиеся фундаментальные изыскания ученых в области психологии здоровья, вопросы подготовки студентов к моделированию здоровьетворящего пространства современной школы не были предметом специального изучения.

Наше исследование базировалось на *пространственном, антропологическом, аксиологическом, культурологическом, деятельностном и компетентностном подходах*.

Пространственный подход обуславливает определение тех внешних и внутренних условий, которые позволяют наполнить содержание образования личностными смыслами, реализуемыми в процессе творчества, свободного самоопределения, реализации способности жить и действовать в неоднозначном, быстро меняющемся мире (Е.В. Бондаревская, Г.И. Герасимов, В.А. Конев, В.Т. Кудрявцев и др.). В трудах многих ученых образовательное пространство характеризуется гуманистической, личностной ориентацией, единством действий всех субъектов образования и всех сопряженных с образованием сфер, особенно культурологии, психологии, физиологии. Это обуславливает использование в современной педагогике понятия социокультурного образовательного пространства (Н.М. Борытко, Н.Л. Селиванова, С.А. Скворцова), интегрального образовательного пространства (А.Я. Данилюк), пространства дошкольного детства (Л.В. Абдульманова, И.Э. Куликовская, Р.М. Чумичева). Образовательное пространство рассматривается ими как среда воспитания культурного человека.

Е.В. Бондаревская рассматривает образовательное пространство как фактор социального воспитания, как реально-существующий пространственно-временной континуум функционирования определенных отношений в сфере содержания и организации образования, базирующийся на реальной информационно-директивной основе, а также как упорядоченные, устойчивые взаимодействия личности с открытой социально-образовательной средой [1, с. 104]. В.И. Слободчиков образовательное пространство определяет как существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей. По мнению исследователей (И.Д. Фруммин, Б.Д. Эльконин), характерными чертами образовательного пространства являются: поляризация и пограничность между творчеством и самоизменением. Полюс взросления - возрастное пространство (самоиз-

менения), целью которого является учебность, которая сводится к самоизменению действующего человека. На невозрастном полюсе (продуктивности) должны акцентироваться продуктивное и причастное начала действия. Границу между полюсами (между творчеством и самосознанием) может удерживать коллектив взрослых.

Понятие «здоровьетворящее образовательное пространство» мы формулируем на основе содержания базовых для него ценностей – «здоровье», «творение» и «образование». Отсюда здоровьетворящее образовательное пространство – это целенаправленно организованное со-бытие учителя и учащихся, ориентированное на самостоятельное, творческое самораскрытие и присвоение ценности здоровья, как феномена культуры. Такое со-бытие обуславливает интеграцию в сознании учащихся множества способов сохранения здоровья, существующих в разных культурах (восточная, славянская, собственная национальная). Здоровьетворящее образовательное пространство, по нашему мнению, становится в этом случае качественной характеристикой особым образом организованного целостного педагогического процесса, нацеленного на формирование у учащихся и учителей готовности к здоровьетворению, которая является качеством личности, обуславливающим здоровый образ их жизни и обеспечивающим благодаря этому становление (т.е. сохранение, поддержание, укрепление и наращивание) их здоровья [2, с. 191-200].

Антропологический подход как основа образования предполагает изучение человека как «предмета воспитания». Учение, по мнению антропологов, должно воспитывать логическую точность и дисциплину ума, волю, силу сосредоточенности, терпение, прилежание, трудолюбие. Они исходят из идеи социальной природы мотивации учения. Живая связь с окружающей действительностью – прекрасное средство положительной мотивации воспитанников. А педагог как бы «ведет» воспитанника: во-первых, диагностирует каждого воспитанника, во-вторых, планирует необходимые изменения в его психике и поведении, способствует появлению у него определенных качеств, для того, чтобы воспитать здоровую и полноценную личность. Он достигает этого, помогая войти ребенку в мир культуры, создавая педагогические ситуации, где ребенок сможет самореализовываться, проявить свою активность. Все это учитель делает, максимально учитывая уровень личного развития ребенка, доминирующие мотивы его поступков, актуальные интересы, способности и потребности. Педагогическое руководство органически соединяется с саморазвитием ребенка и оказывает свое «формирующее» влияние через это саморазвитие, в основе которого лежит двуединый процесс опредмечивания – распрямления культуры, в ходе которого происходит творческое преобразование и мира, и человека. Под руководством педагога происходит самоопределение ребенка, самостоятельно и осоз-

нанно делающего свои большие и маленькие жизненные выборы [2, с. 191-200]. Широко известны антропологические исследования в области образования таких ученых как Б.М. Бим-Бад, К.Н. Воробьева, В.И. Максакова, Н.М. Невзоров, А.Н. Орлов, Л.К. Рахлевская, В.А. Слостенин, В.В. Чистяков и др. Большинство этих педагогов-исследователей обращаются к антропологическому подходу как инструменту поиска научно-педагогического знания и совершенствования учебно-воспитательной деятельности [3, с. 18].

С позиций антропологического подхода воспитание рассматривается как специфически человеческий способ бытия и как специальная деятельность, имеющая чрезвычайно высокую ценность. Целостный и противоречивый характер воспитания проявляется, в частности, в том, что каждый наставник является воспитанником и, наоборот, всякий воспитанник – наставником, а любой человек – одновременно и объектом, и субъектом воспитания. Следовательно, целостность и парадоксальность этого процесса состоит в том, что воспитывать другого можно, только перевоспитывая себя [4]. При выборе целей, средств и путей воспитания в рамках антропологического подхода педагоги должны рассматривать человека как целостную личность, которая готова к поиску новых способов саморазвития и самовоспитания.

В конце XX столетия в педагогике все большее развитие получают гуманистические направления, которые определяют возникновение новых систем ценностей и роли ребенка в системе образования. Современная система образования, основанная на гуманистических принципах, своей основной ценностью видит, прежде всего, личность и здоровье учеников. Реализация гуманистических принципов образования невозможна без *аксиологического подхода*, поскольку именно данный подход позволяет рассматривать процесс профессионально-педагогической подготовки будущего преподавателя физического воспитания как средство формирования системы ценностей, в которых личность и здоровье ученика, воспринимается как ценность, требующая сохранения и развития. Аксиологический подход к профессиональной подготовке позволяет формировать будущего учителя физического воспитания как личность, которая своей главной целью видит поиск возможностей развития индивидуальных особенностей ученика и сохранение его здоровья.

Аксиологический подход впервые был использован в педагогической науке в конце XIX века и положил начало изучению ценностного феномена человека. Весомый вклад в развитие аксиологического подхода в педагогике внесли такие ученые как К.Д. Ушинский, М.М. Рубинштейн, С.И. Гессен, П.Ф. Каптерева, А.П. Нечаев, П.П. Блонский, И.А. Сикорский, Ю.В. Артюхович, В.А. Слостенин и другие. Аксиологический подход рассматривается учеными как философско-педагогическая стратегия, позволяющая реализовать профессиональные аксиологические ориентации в системе образования; формировать знания о личностных, общечеловеческих, педагогических и профессиональных ценностях, а также дает возможность учителю для личностного и профессионального развития. Анализируя основные направления аксиологического подхода, можно убедиться в том, что данный подход позволяет осуществить две основных задачи в процессе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей физического воспитания. Первая задача заключается в формировании ценностных ориентаций будущего педагога на гуманистической основе, которое находит свое выражение в ценностном отношении к личности и здоровью будущих учеников. Вторая задача заключается в формировании ценностного отношения к своей будущей профессии, которая может быть выражена в понимании педагогических, профессиональных ценностей, а также ценностей физического воспитания [7].

За последние годы высшее образование претерпело

ряд качественных изменений: оно становится элементом общей культуры человека, а личная культура выпускника становится одним из значимых компонентов профессионального образования. *Культурологический подход* к проектированию современных образовательных систем в последнее время был исследован в работах В.И. Андреева, Е.В.Бондаревской, Н.Б. Крыловой, Н.С. Розова, Е.Н. Шиянова и др. В основе этих подходов лежат соответствующие концепции культуры: деятельностная (М.С. Каган, В.В. Трушков, З.И. Файнбург, О.В. Ханова); ценностная (А.А. Зворыкин, Г.Г. Карпов, Н.З. Чавчавадзе); структуралистская (К. Леви-Строс, Ю.М. Лотман); диалогическая (М.М.Бахтин, В.С. Библер) и др.

Культурологический подход к образованию можно трактовать как потребность в особой рефлексии. С этой позиции культурологические аспекты образования, влияние культурных доминант на становление различных образовательных парадигм, культурологический подход к конструированию содержания образования отражены в работах С.И. Гессена, М.С. Кагана, В.А. Конева, В.С. Степина, Е.Н. Шиянова и др. Однако наиболее целостно и системно, позволяя выделить ключевые концептуальные понятия, культурологический подход представлен в понимании Е.В. Бондаревской как «видение образования сквозь призму понятия культуры, то есть его понимание как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способному к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей» [1, с. 84]. Целью такого образовательного подхода выступает становление «Человека культуры», в образе которого большее значение придается идее его целостности – «чтобы в человеке нашли отражение и природные, и социальные свойства, и его свойства как субъекта культуры, при этом развитие и природных и социальных начал представлено в контексте культурных свойств, имеющих общечеловеческую ценность» [6, с. 151-153].

Основная идея *деятельностного подхода* связана с пониманием деятельности как условия становления и развития субъектности ребенка, то есть его способности выбирать, оценивать и конструировать те виды деятельности, которые адекватны его природе, удовлетворяют его потребности в саморазвитии, самореализации. Деятельностный подход предполагает рассмотрение процесса развития ребенка в контексте его деятельностей, влияющих на исследовательское, преобразующее и практическое отношение к миру и самому себе (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Учитывая основные положения деятельностного подхода мы разработали логику организации здоровьесберегающего пространства школы.

Первым шагом является этап изучения и осознания факторов, оказывающих неблагоприятное воздействие на здоровье субъектов воспитательного процесса. Так, среди патогенных факторов в аспекте охраны участников образовательно-воспитательного процесса необходимо выделить 2 основные группы:

- факторы, непосредственно связанные с образовательным процессом, образовательными учреждениями (их часто называют «внутришкольными»);
- все остальные факторы, потенциально оказывающие воздействие на здоровье людей.

Следующий этап посвящен анализу внешнего состояния среды (анализ воспитательных возможностей всех потенциальных субъектов воспитания микросоциума) и анализу внутреннего состояния среды (изучение эффективности воспитательного процесса, направленного на сохранение и укрепление здоровья также всех потенциальных субъектов воспитания, а также анализ потенциальных возможностей образовательной и воспитатель-

ной среды, теоретической и методической подготовленности педагогического коллектива).

На третьем этапе преобразования воспитательной среды в здоровьесберегающее пространство осуществляются практические действия для достижения желаемого результата.

Новые условия существования образовательной среды, обновление содержания образования, инновационных форм и методов обучения, возрастающие требования к качеству знаний, усложнение форм организации урока – все это требует повышения профессиональной компетентности и формирования готовности будущего учителя к выполнению профессиональной деятельности [7, с. 25]. Изучению различных сторон подготовки будущих педагогов в системе высшего образования посвящены концептуальные исследования, связанные с современным пониманием: природы педагогической деятельности, основных компетенций педагогов (Е.П. Белозерцев, Н.В. Бордовская, Е.О. Галицких, Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк, А.П. Гряпицина, И.Д. Чечель и др.) [4, с. 214]. В научных трудах И.Ф. Исаева, В.А. Сластенина, Н.А. Сорокина, Е.Н. Шиянова, И.Л. Яцуковой и др. рассматриваются различные аспекты готовности учителя к педагогической деятельности.

В исследованиях В.А. Сластенина профессиональная готовность будущего учителя рассматривается как сформировавшееся активно действующее состояние его личности, обеспечивающее быструю адаптацию, эффективную актуализацию и использование в процессе практической работы приобретенных в вузе знаний, умений, навыков [7, с. 198]. Ядром профессиональной готовности являются положительное отношение студентов к профессии учителя, устойчивые мотивы педагогической деятельности, наличие профессионально значимых качеств личности, совокупность профессионально-педагогических знаний, умений и определенный опыт их применения на практике. С точки зрения Н.В. Бордовской, готовность учителя к реализации педагогического процесса представляет собой целостное состояние личности, выражающее ее общую культуру, ценностные ориентации и морально-психологическую готовность к профессиональной деятельности [1, с. 32].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования выстроен на *компетентностном подходе*. По мнению ученых-педагогов, компетентностный подход в образовании понимается как развитие и оценка различных компетентностей через решение субъектом соответствующих задач. Профессиональная компетентность рассматривается учеными как «интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [5, с. 78].

Для нашего исследования является важным определение соотношения понятий «профессиональная готовность» и «профессиональная компетентность» учителя. И.А. Зимняя представляет следующую структуру компетентности специалиста, которая по своим содержательным характеристикам сближает понятие профессиональной компетентности с понятием профессиональной готовности: 1) готовность к проявлению компетентности, то есть ее мотивационный компонент (рассматривается как проявление субъектных сил специалиста); 2) владение знанием содержания компетентности – когнитивный компонент компетентности; 3) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях, то есть ее поведенческий аспект; 4) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения – ценностно-смысловой аспект компетентности, выступающий в контексте мотивационного; 5)

эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Целью подготовки студентов педвуза к компетентному решению ППЗ является формирование готовности к данному виду деятельности. Структуру изучаемого вида готовности мы представляем как единство взаимосвязанных компонентов: когнитивного, практического, мотивационного, эмоционально-волевого. Представления о сущности готовности будущего специалиста физической культуры к здоровьесберегающей деятельности, позволяют констатировать тот факт, что она является системным объектом, обладающим качествами сложной и функционирующей системы.

Современные условия жизни человека характеризуют как условия неопределенности, стимулирующие к принятию самостоятельных решений и выбору образа жизни, пониманию ценности и смысла всего происходящего в мире, пониманию своих возможностей и способностей реализовать себя в этом мире, готовности к диалогу с людьми разных культурных традиций [4, с. 22]. В связи с этим одной из ведущих задач педагогического процесса подготовки будущего учителя является преобразование студента в учителя-профессионала, способного решать многообразные задачи, связанные с сохранением и укреплением своего здоровья и здоровья школьников. Подготовка – это «обретение человеком теоретических, практических, психологических потенций, накоплений и возможностей в отдельных видах деятельности для реализации готовности» [8, с. 39].

Раскрывая особенности подготовки будущего учителя к здоровьесберегающей деятельности, мы выделяем основную компетенцию, освоение которой позволит будущему учителю быть успешным в здоровьесберегающей деятельности. Этой компетенцией является компетенция (ПК-7), содействующая готовности будущего учителя к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности. Анализ паспорта и программы формирования компетенции (ПК-7) показал, что под компетенцией «Готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-7)» понимается использование знаний анатомии, физиологии и здоровьесберегающих технологий для рациональной организации процесса обучения и воспитания, индивидуально-подхода в обучении, воспитании и сохранении здоровья учащихся.

Таким образом, в соответствии с основными подходами, на которых основывалось наше исследование, в моделируемом здоровьесберегающем образовательном пространстве основными направлениями являются: создание комфортной здоровьесберегающей образовательной среды; формирование ценностного отношения к здоровью у детей; трансляция учащимся базовых знаний, формирование умений и навыков, обеспечивающих здоровую жизнедеятельность; формирование мотивации здоровой жизнедеятельности на основе культурных ценностей народа; совершенствование спортивно-физкультурной работы; организация досуга и социально-оздоровительных кружков по интересам, мониторинга здоровья; создания необходимых условий для личностной самореализации школьников и студентов в художественном, танцевальном, спортивно-физкультурном пространствах; сформированность понимания сущности здоровья, ЗОЖ и осознание культуры здоровья как общечеловеческой и национальной ценности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования. – Ростов-на-Дону. – 2000. – 218с.
2. Булацева З.Б. Динамика готовности студентов педагогического вуза к моделированию здоровьесберегающего пространства школы // Известия Южного федерального универ-

ситета. Педагогические науки. 2013. № 12. – С. 191-200.

3. Воробьева К.Н. Развитие атропологического подхода в педагогике семейного воспитания во второй половине XIX – начале XX вв. Автореф. дис. кандидата педагогических наук. – Москва – 2007. – 22 с.

4. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2005. – 348 с.

5. Максакова В.И. Педагогическая антропология. – М.: – 2001. – 256с.

6. Скворцова С.А. Педагогические условия формирования компетентности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки // Вестник науки ТГУ. 2011. – №1. – С. 151-153.

7. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студ. вузов. – М.: Академия, 2007. – 576 с.

8. Тукачев Ю.А. Ситуации педагогической деятельности как единицы анализа профессионального опыта педагога // Матер. IV Всерос. н.-п. конф. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2004. – С. 109-112.

FORMATION OF STUDENTS READY TO MODELING SCHOOL SPACE ZDOROVETVORYASCHEGO

© 2014

Z.B. Bulatseva, senior lecturer, department of general hygiene and physical culture, applicant of the department of general and social pedagogy North Ossetian state pedagogical institute, North Ossetian State Medical Academy, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: The article examines the theoretical and methodological foundations of vocational and educational training of the future teacher of physical education as a means of formation of the system of values in which the identity and health student perceived value, requiring maintenance and development. Formulated the basic concept study «zdorovetvoryaschee educational space», which are the core values - «health», «creation» and «education». The structure zdorovetvoryaschee educational space, the components of which are interrelated, are multifunctional and holistic educational system of the school.

Keywords: health, school zdorovetvoryaschee space, professional readiness of the future teacher, spatial approach, anthropological approach, axiological approach.

УДК 372.3 : 745

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО УРАЛА КАК КУЛЬТУРНОЕ СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2014

Н. В. Бутенко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования
 Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск (Россия)

Аннотация: В современных условиях развития дошкольного образования, когда появляется тенденция к разнообразности и дифференциации обучения, обращение к народному декоративно-прикладному искусству выступает ведущим и равноправным компонентом художественно-эстетического развития личности ребёнка дошкольного возраста. Приобщение к культуре формы, цвета, ритма народного искусства способствует разностороннему развитию ребёнка, отражаясь в продуктах детского творчества.

Ключевые слова: народное искусство, декоративно-прикладное искусство Урала, образовательное пространство музея, декоративное творчество, художественно-эстетическое развитие, дети дошкольного возраста.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В период гуманизации образования обращение к народному искусству выступает возможностью формирования в период дошкольного детства общекультурного интеллекта личности, готовой в дальнейшем наследовать духовные ценности народа и вести диалог культур разных эпох. На ранних стадиях истории человечества всё искусство было народным. Народное искусство, построенное на Красоте, Добре и Справедливости, как культурная память народа «неотделима от самых глубоких устремлений современности» (М.А. Некрасова). На протяжении нескольких столетий народное искусство рассматривается как носитель исторической памяти народа и особый тип художественного творчества. По специфике народное искусство является прикладным, так как охватывает все стороны материальной культуры человечества. Произведениям народного искусства присущи характерные черты: ясность и сила художественного языка, умение понять и использовать материал, органическая связь художественного и утилитарного начал.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. В отечественной культуре только в середине XIX века началось подлинно научное изучение художественно-эстетической ценности народного искусства (А.В. Бакушинский, И.Я. Богоусланская, В.С. Воронов, М.А. Некрасова,

Т.М. Разина, А.Б. Салтыков, А.К. Чекалов и др.), коллекционирование которого началось несколько раньше. Особую значимость в развитии народных промыслов имели Всероссийские художественно-промышленные выставки (Москва 1831; Нижний Новгород 1896; Санкт-Петербург 1829, 1870, 1902; Екатеринбург 1887 и т.д.) и участие русских народных умельцев во всемирных выставках и заграничных ярмарках (Париж 1900, 1904; Лейпциг 1907 и др.). В художественных произведениях народного декоративно-прикладного искусства основные художественные средства «языка» изобразительного искусства выражались авторской спецификой и приобретали новое культурное звучание.

В отечественной историографии понятие «народное искусство» базируется на соотношении ремесла и сохранении традиционности искусства, которое определялось, прежде всего, смыслом, раскрываясь в своеобразной художественной форме Мастером, который переосмысливает образы разных культур и традиций. В народном искусстве выражается сущность творчества Мастера и его духовно-нравственная основа, обогащающая его художественно. Сложность точного определения понятия «народное искусство» заключается в синкретизме народного творчества, синтезирующего практическую и творческую деятельность людей.

Формирование целей статьи (постановка задания). Декоративно-прикладное искусство как область декоративного искусства основано на создании художественных изделий, отличающихся декоративной образностью

и практической направленностью. Декоративные изделия не только демонстрируют эстетический вкус художника-мастера, но и ярко выражают черты стилевого направления эпохи. Народное декоративно-прикладное искусство можно назвать перспективным культурным средством художественно-эстетического развития и формирования ценностно-смысловых ориентаций ребёнка в окружающем мире, поскольку оно отражает духовный мир автора и мироощущения той культуры, в которой он живёт, является ярким средством выражения живых традиций, передачи преемственности поколений и универсальных человеческих ценностей.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В период дошкольного детства самый верный и наиболее плодотворный путь приобщения к народному искусству – это живое общение с ним. Чувственная достоверность, наглядность делают произведения народного искусства общедоступными для детей дошкольного возраста. Ознакомление и приобщение детей дошкольного возраста к народному декоративно-прикладному искусству, приобретающих необходимые для собственного творчества художественные впечатления, является основой их художественно-эстетического развития. Именно эмоционально-образное созерцание и восприятие окружающей картины мира ребёнком через народное Мастерство остаётся важным художественным объектом в эстетическом познании.

По мнению исследователей (Ю. Арбат, Л.Д. Рондели, Н.П. Сакулина, О.А. Скоролюпова и др.) проявление творчества народа по своей природе созвучно творчеству ребёнка обобщённостью образов, простотой и завершённой формы. По данным С.Н. Обуховой [1], возможности осмысления декоративно-прикладного искусства в период детства объясняются бурно развивающейся эмоционально-чувственной сферой, творческим воображением, наглядно-образной памятью и мышлением, которые в этом возрасте облагаются наибольшей пластичностью и легко поддаются педагогическому воздействию. Т.Г. Казакова [2] отмечает, что ознакомление детей с декоративно-прикладным искусством способствует развитию детского творчества, которое постепенно развивается из простых форм и в каждом возрастном периоде имеет собственное отражение.

Сегодня в дошкольном образовании Южного Урала накоплен богатый опыт по изучению и приобщению детей дошкольного возраста к народному декоративно-прикладному творчеству через знакомство с народными традиционными художественными ремёслами и промыслами. Учёными-педагогами (Е.С. Бабунова, Л.В. Градусова и др.) разработана и активно внедряется в практику дошкольных образовательных учреждений региональная программа «Наш дом – Южный Урал» [3], в которой представлены познавательные сведения об истории, жизни, быте и особенностях изобразительного искусства народов Южного Урала.

В дошкольных учреждениях г. Челябинска особое внимание уделяется выстраиванию целенаправленной и системной работы по ознакомлению детей дошкольного возраста с культурой и народным декоративно-прикладным творчеством Урала.

Цель: приобщение детей дошкольного возраста к народному декоративно-прикладному искусству; знакомство с видами ДПИ, их характерными признаками, материалами, особенностями росписей и историей промыслов.

Задачи:

- развитие ценностного отношения к культуре и истории Уральского края;
- формирование толерантного отношения к культурам других народов;
- формирование познавательного интереса и эмоциональной отзывчивости к образцам народного декоративно-прикладного искусства;

- создание условий для «открытия» ребёнком личностных смыслов в культуре Южного Урала на основе эмоциональных переживаний;

- стремление к художественной выразительности творческих образов, созданных ребёнком на основе декоративного обобщения природных форм, основных законов композиции, симметрии и ритма;

- накопление творческого опыта ребёнка на основе принципов народного искусства.

Организация целенаправленной работы в ДОУ по приобщению детей дошкольного возраста к народному декоративно-прикладному искусству предполагает создание следующих условий:

- создание художественно-эстетической среды для восприятия произведений декоративно-прикладного искусства;

- создание радостной атмосферы общения дошкольников с народным искусством;

- создание моментов эстетических переживаний в «рассекречивании» произведений народного мастера: художника, гончара, литейщика, вышивальщицы и т.п.;

- использование красоты родной уральской природы как вечного источника народного творчества;

- использование художественных вещей народных мастеров как образцов, помогающих ребёнку усвоить художественные приёмы и средства выразительности образов;

- применение методических приёмов, обеспечивающих возрастающий интерес ребёнка к произведениям декоративно-прикладного искусства;

- формирование образных представлений в декоративной работе ребёнка на основе активизации детского творческого поиска.

Практика работы в ДОУ позволяет утверждать, что формирование устойчивого интереса к народному декоративно-прикладному искусству основано на вариативности направлений педагогической деятельности по ознакомлению детей дошкольного возраста с культурой Урала:

- *архитектура Южного Урала* (знакомство с известными зданиями и сооружениями г. Челябинска; южно-уральской архитектурной резьбой: деревянные надоконные доски, наличники, фриз);

- *народное гончарное ремесло* (знакомство с гончарными изделиями народных мастеров г. Верхнеуральска и Чебаркульского района: бытовой грубой керамикой; есаульской глиняной игрушкой – окариной; бродокалмакскими свисточками);

- *урало-сибирская роспись* (знакомство с видами уральской домовой росписи: сени, горница – простенки, потолки, двери, голбцы, палаты, заборки и т.п.);

- *южно-уральский фарфор* (знакомство с производством изделий Южно-Уральского фарфорового завода из керамики и фарфора: кувшины, вазы, подсвечники, чаши, блюда и т.п.);

- *каменное искусство Урала* (знакомство с художественным творчеством уральского живописца-камнереза А.К. Денисова-Уральского: наборные картины из уральских камней, фигурки из самоцветов, декоративные скульптуры);

- *народное ковроткачество* (знакомство с творчеством народной художницы Л. Кудрявцевой «Художественный гобелен»; домоткаными тропинками и дорожками из г. Шадринска, Курганской области, Уйского района; коврами из г. Карталы, с. Канаш);

- *каслинское и кусинское художественное литьё* (знакомство с малой художественной пластикой – кабинетной скульптурой: серии «Человек», «Дикие животные», «Птицы»);

- *златоустовская гравюра на стали* (знакомство с пейзажной живописью, изображённой на металле «Время Нового года», «Зимний рассвет», «Весенний день», «Лесные дали», «Вечер», «Глухарь», «Осенний этюд»).

Для более глубокого изучения произведений декоративно-прикладного искусства в полной мере педагоги ДОУ используют образовательные пространства краеведческого музея и областного музея изобразительных искусств г. Челябинска, в запасниках которых хранится бесценное наследие уральских мастеров. Музеи, являясь центрами хранения культурно-исторического и художественно-творческого наследия, способствуют формированию у дошкольников интереса и любви к народному декоративно-прикладному искусству, выводя индивидов за границы социума в мир культуры и общечеловеческих ценностей, что способствует художественно-эстетическому развитию личности [4].

Освоение народного искусства непосредственно связано с *художественной деятельностью ребёнка*, в процессе которой ребёнок овладевает способами и приёмами декоративного творчества на основе индивидуального и коллективного создания образов, мотивов и сюжетов декоративно-прикладного искусства с учётом ведущих принципов – повтора, вариации и импровизации. Как отмечает М.Я. Шпикалова [5], развитие декоративного творчества у детей дошкольного возраста обеспечивается решением художественно-творческих задач разного типа. Содержательное наполнение выделенных принципов представим следующим образом.

Повтор характерен для определённой школы народного мастера (дымка, хохлома, городец, филимоново, гжель и т.п.), который в своих произведениях применяет повтор главных отличительных элементов орнамента. На основе эстетического восприятия художественных произведений у ребёнка формируется индивидуальное видение орнаментальных мотивов, которое выражается в умении создавать выразительные узоры.

Вариации направлены на решение ребёнком творческих задач, включающих повтор главных элементов декоративной росписи и интерпретация её вариантов. В своей работе ребёнок, применяя варианты декоративной трактовки, учится придумывать и составлять новые композиции на основе знакомых декоративных элементов узора, на основе соблюдения определённого ритма, симметрии, соразмерности элементов.

Импровизация выделяется как наиболее сложная творческая задача, основу которой составляют усвоенные навыки и умения, позволяющие ребёнку с помощью ритма, цвета, ритмических единиц импровизировать по мотивам народного творчества, выходя за пределы тра-

диционной художественной школы.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, вариативность и импровизация как способы существования народного искусства способствуют развитию у детей дошкольного возраста творческого воображения, фантазии и возможности в игровой атмосфере почувствовать себя частью своего народа. Такая организация работы с детьми позволяет формировать начала системных знаний по декоративно-прикладному искусству; практически устанавливать связь декора с назначением вещи, её конструкцией, формой и материалом, из которого она изготовлена.

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что «вхождение» ребёнка в региональную культуру через приобщение к декоративно-прикладному искусству способствует художественно-эстетическому развитию личности, которое невозможно без народного искусства, выступающего частью художественной культуры, преобразованной в народных образах, в которых тесно переплетены человеческий мир, мир природы, мир гармонии и красоты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Обухова, С.Н. Приобщение дошкольников к декоративно-прикладному искусству Урала. Челябинск: Изд-во «Челябинская государственная медицинская академия», 2009.
2. Казакова, Т.Г. Детское изобразительное творчество. М.: «КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА», 2006.
3. Бабунова, Е.С., Турченко, В.И., Лопатина, Е.Н., Градусова, Л.В. «Наш дом – Южный Урал»: программа воспитания и развития детей дошкольного возраста на идеях народной педагогики. Челябинск: «Взгляд», 2007.
4. Бутенко, Н.В. Образовательное пространство музея изобразительных искусств в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста: учебное пособие для педагогов. М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2013.
5. Шпикалова, Т.Я. Возвращение к истокам: Народное искусство и детское творчество. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000.
6. Шабалина, Н.М. Традиционные художественные ремёсла и промыслы Южного Урала (вторая половина XIX – середина XX вв.). Челябинск: МОУ Южно-Уральский профессиональный институт, 2007.

ART AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

© 2014

N. V. Butenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the theory and technique of preschool education of the Chelyabinsk state pedagogical university
Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia)

Annotation: In modern conditions of development of preschool education when there is a tendency to different options and training differentiation, the appeal to national arts and crafts acts as a leading and equal component of art and esthetic development of the identity of the child of preschool age. Familiarizing with culture of a form, color, rhythm of folk art promotes versatile development of the child, being reflected in products of children's creativity.

Keywords: folk art, arts and crafts of Ural, educational space of the museum, decorative creativity, art and esthetic development, children of preschool age.

УДК 658.5

ИННОВАЦИОННАЯ ИНЕРТНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ: ПРИЧИНЫ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ АНТИИННОВАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕРСОНАЛА

© 2014

Н.А. Бухалова, кандидат социологических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»
М.А. Бухалов, магистрант второго года обучения по направлению подготовки 080200 «Менеджмент»
Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, Княгинино (Россия)

Аннотация: статья содержит результаты авторского исследования причин сопротивления сотрудников организаций инновационным изменениям. Выделены три группы причин инновационной пассивности организации: психологические, личностные и организационные. Каждая группа обладает определенными характеристиками и особенностями развития антиинновационного поведения персонала.

Ключевые слова: инновации, сопротивление персонала, инновационная пассивность, инновационная инертность.

Любая организация находится в процессе непрерывных изменений, так как, в противном случае, ее способность к выживанию и адаптации в динамичной обстановке ставится под угрозу. Тот, кто первым и наиболее удачно осуществил назревшую инновацию, вознаграждается сверхприбылью при технологической или экономической инновации, политическим или социокультурным успехом. Инновационные изменения в организации, которые отличаются новизной, качественным характером изменения, значимостью последствий для персонала организации.

Однако инновационный процесс – явление довольно противоречивое, неустойчивое, рискованное. Тот, кто сегодня имел все, завтра может остаться ни с чем и наоборот. Выход за границы принятого, отлаженного в новое, неизведанное – это всегда риск. И чем он обернется, неизвестно. Риск, неопределенность, боязнь перемен, различие ценностей, трудности адаптации – это еще не полный перечень причин отказа от нововведений. Причем, этот отказ может принимать более крайние формы, доходя до сопротивления изменениям. Сопротивления, конфликтность инновационной среды способствуют формированию негативной оценки и негативного восприятия инновационного процесса, что в свою очередь тормозит его и препятствует дальнейшему развитию. Таким образом, организация сталкивается с проблемой инновационной инертности, преодолеть которую порой довольно сложно.

Инновационной инертностью организации являются любые действия работников и руководства предприятия, направленные на задержку или противодействие осуществлению инноваций в организации. Проявляется в противодействии персонала и в целом организации инновациям, неприятию новых практик, процессов и структур, представляющих собой значительный отрыв от традиционных норм и связанного с экономическими и социальными условиями функционирования данной организации. Инновационная инертность организации может проявляться в таких формах как отсутствие убежденности в своевременности и необходимости инноваций, отсрочка начала процесса изменений, попытки саботировать изменения внутри организации, отсутствие готовности принять личное участие в мероприятиях по осуществлению нововведений.

Факторами развития феномена инновационной инертности организации являются частота возникновения сопротивления со стороны ее сотрудников, интенсивность сопротивления или его формы, наличие или отсутствие негативного опыта осуществления нововведений, объем и характер трудностей инновационного процесса, специфика инновационного сознания.

Сопротивления организационным изменениям рассматриваются в контексте различных концепций организационного развития. Согласно концепции Дж. Коттера, среди причин сопротивления можно выделить, непонимание и недостаток доверия, низкую терпимость изменениям, различную оценку ситуации, давление со стороны коллег, усталость от изменений, предыдущий неудачный опыт проведения изменений. Сазанов выделяет

индивидуальные и организационные сопротивления. А.И. Пригожин выделяет три группы причин антиинновационного поведения, которые в свою очередь могут выступать в качестве благоприятной почвы для конфликтов: психологические причины, социальные причины, экономические причины. Согласно теории К. Дэвиса, причины сопротивления персонала организационным нововведениям могут быть трех типов: экономические, личностные и социальные.

С целью исследования проблем анти инновационного поведения персонала организации был проведен опрос руководителей предприятий г. Нижнего Новгорода и г. Дзержинск (глубинное интервью с руководителями 11 организаций, имеющими практику осуществления инновационной деятельности).

На основе анализа полученных в ходе интервью данных производится характеристика условий развития инновационной пассивности организации. Инновационная инертность и сопротивление персонала организации инновационным изменениям сильнее проявляется в неявной, нежели в явной форме. Это сопротивление исходит чаще всего от подчиненных сотрудников, а также от вышестоящего руководства и руководителей равного ранга. Инновационные изменения одним сотрудникам обещают хорошие перспективы карьерного продвижения и профессионального роста, другим – утрату своего положения в организационной иерархии. Поэтому персонал по-разному реагирует на перспективы изменений: одни становятся активными сторонниками инноваций, другие – активными противниками, третьи – пассивными наблюдателями за развитием событий. Но все они оказывают влияние на инновационную деятельность, и их воздействие должно быть учтено руководителями организаций. Подавляющее большинство руководителей предпринимает определенные действия по преодолению сопротивления инновационным изменениям, используя при этом различные стратегии.

Возникающие в организации конфликты, столкновения, противоречия расслаивают коллектив организации на несколько групп:

- сотрудники, активно поддерживающие планируемые изменения;
- не решившие для себя, какую позицию они будут занимать;
- равнодушные, безразлично относящиеся к развитию организации;
- противодействующие либо пассивно, либо активно.

Первые не высказывают вслух и не демонстрируют явно свое негативное отношение к требованиям и действиям руководителя, но при каждом удобном случае указывают коллегам на его ошибки и малейшее отклонение от объявленной им программы. Вторые же, т. е. активно противодействующие, постоянно и явно, с основанием и без него, порицают, критикуют руководителя, высказывают свое негативное отношение к его требованиям, к его собственному поведению и действиям.

Для нас будет представлять интерес последняя группа сотрудников, т.е. противодействующие нововведениям. Данная группа работников в первую очередь будет

способствовать возникновению и развитию инновационной инертности организации. Перед нами встает задача выявления мотивов поведения представителей данной группы. Соответственно, возникает вопрос: что толкает их на это противодействие, на сопротивление нововведениям?

Согласно полученным в ходе интервью данным, мотивы, толкающие людей к сопротивлению инновациям, многообразны. Во-первых, это психологические причины, основанные на различных опасениях, возникающих в силу неопределенности и неуверенности: страхе потерять свое рабочее место; опасении того, что нововведение ухудшит существующее положение.

Так, процесс осуществления нововведения не проходит бесследно для внутриорганизационных связей. В результате происходящих изменений происходит определенная реконструкция взаимоотношений внутри организации. Особенно ярко изменение характера взаимодействия между членами организации прослеживается в случае возникновения разногласий в процессе внедрения инноваций. Отношения становятся более формальными, безличными, напряженными, натянутыми, учащаются конфликтные ситуации, усиливается недовольство каждой из сторон. Повышается требовательность к качеству выполняемых операций, усиливается контроль над их исполнением. В то же время усиливается ответственность каждого члена организации за исполняемую им функцию, возрастает сознательность.

Организационные изменения могут приводить к кадровым перестановкам, увольнению ряда сотрудников. Соответственно, это приводит к потере или изменению круга общения.

Кроме того, к группе психологических причин антиинновационного поведения относится боязнь возникновения трудностей в адаптации к новому ритму работы.

Адаптации сотрудников организации к произошедшим изменениям является логическим следствием процесса осуществления нововведений. Адаптация нередко протекает довольно болезненно для персонала предприятия и сопровождается различными трудностями.

Так, по мнению интервьюируемых руководителей, адаптация, во-первых, может быть затруднена в силу привыкания к определенному распорядку, к определенной организации рабочего процесса. Ситуация может усугубляться в силу отсутствия должной квалификации, навыков работы с новой техникой и новыми технологиями. Зачастую персонал испытывает недостаток времени для освоения новых правил, обязанностей, функций. Нередко ограниченные сроки, в рамках которых работники должны приобрести новые навыки, оказываются слишком малы для того, чтобы осуществить это. Человеку трудно усвоить за короткий срок необходимый объем знаний и умений. Он стремится получить как можно больше информации, но в итоге приобретает лишь поверхностные знания. В конечном результате он не может эффективно исполнять свои функции.

Во-вторых, трудности адаптации могут возникать в силу психологических причин. Сам факт того, что будет нарушен старый порядок, произойдет вмешательство, вызывает определенные опасения. Новое, неизвестное активизирует боязнь неизвестности, страх потерять свое рабочее место, положение в организации. В таком состоянии человек будет везде ждать подвоха. Такая обстановка делает условия работы напряженными.

В-третьих, члены организации могут испытывать трудности в процессе освоения новых социальных ролей. Им трудно сопоставить свои ценностные ориентации с ценностями организации, и при этом возникает некая неопределенность. Возникает проблема осознания того, что новые нормы и новые условия деятельности безопасны и значимы для достижения целей организации.

Для того чтобы как-то облегчить процесс адаптации персонала к происходящим в организации изменениям,

сгладить противоречия, которые при этом возникают, руководство стремится оказывать работникам помощь. Она может выражаться в создании благоприятной для рабочего процесса атмосферы, условий, при которых персонал чувствовал себя комфортно.

Кроме того, руководство нередко организует краткосрочные курсы повышения квалификации, дополнительное бесплатное обучение для работников, которое позволяет восполнить пробелы в знаниях и приобрести недостающие навыки. Система подготовки специалистов должна быть ориентирована на те требования, которые предъявляет инновационная деятельность к личности.

Также оказывается и психологическая поддержка сотрудникам организации. Это возможно путем психологических тренингов, различных собеседований и собраний.

Адаптация к изменениям, произошедшим в организации в результате процесса осуществления нововведения, не всегда заканчивается успешно. Как правило, это связано с трудностями приобретения в короткие сроки необходимых навыков и знаний [1-4]. Подобные ситуации чаще всего заканчиваются увольнением работника либо перемещением его на другую более низкую должность, а организация вынуждена искать нового специалиста.

Вторую группу причин антиинновационного поведения составляют личностные мотивы, основанные на нежелании потерять что-то ценное, например, положение, материальную выгоду, комфорт, привычную обстановку, привычные связи внутри организации, и т.д.; на стремлении сохранить определенные полномочия, привилегии. Каким бы плохим не было положение в организации, всегда есть лица или же группы, которые заинтересованы в его сохранении. Они не хотят терять те преимущества, которыми располагают на данный момент. Кроме того, к этой же группе причин сопротивления можно отнести также момент, связанный с незначительным участием в процессе осуществления нововведения. Это может быть оценено, как некая дискриминация работника и его интересов.

В-третьих, сопротивление может быть вызвано приверженностью традиции, привычному ходу вещей. Люди, достаточно долго работающие в организации на определенной должности, постепенно привыкают к своему месту, к своим обязанностям и выполняемым функциям. Они привыкают к определенным шаблонам поведения. А любые изменения требуют от человека готовности отказаться от привычного. Некоторые люди оказываются не в состоянии приспособиться к изменениям, они испытывают определенные сложности в адаптации к новым условиям. Соответственно, им выгоднее и удобнее сохранить все на своих местах.

Наконец, последнюю группу антиинновационных мотивов, обозначенных интервьюируемыми руководителями, назовем организационными. Одной из возможных причин сопротивления в рамках данной группы может выступать предыдущий неудачный опыт проведения изменений. Если люди пострадали от ранее проведенных изменений, то, скорее всего, они будут сопротивляться грядущим нововведениям. Еще одной причиной могут быть чрезмерные, регулярные изменения. Кроме того, причиной может послужить недостаточная или искаженная информированность о предстоящем нововведении. Отсутствие должной информации может вызывать непонимание целей осуществления нововведения.

Таким образом, спектр причин антиинновационного поведения членов организации, а, соответственно, и предпосылок возникновения инновационной инерции организации довольно разнообразен и обширен. Инновационная инертность организации зависит от целого спектра причин, детальный анализ которых необходим для разработки путей преодоления инновационной пассивности организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баталова А.Н. Социальные технологии управления адаптацией персонала в организациях инновационного типа // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 1. С. 161-165.
2. Воронцова Л.В., Крамин Т.В. Разработка модели инновационного управления образовательным процессом, предназначенной для адаптации к изменениям внешней институциональной среды // Актуальные про-

блемы экономики и права. 2012. № 3. С. 78-81.

3. Куприянова М.Д. Зарубежный опыт адаптации транснациональных корпораций (ТНК) // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2012. № 26. С. 23-27.
4. Артамонова А.А. Роль тренингов и деловых игр в процессе обучения и профессиональной адаптации персонала современной организации // Вектор науки ТГУ. 2013. № 2 (24). С. 229-232.

CAUSES AND FACTORS OF DEVELOPMENT OF THE ANTI-INNOVATION BEHAVIOR OF PERSONNALS

© 2014

N.A. Buhalova, candidate of sociological sciences, docent of the chair "Humanities"
M.A. Bukalov, master of the second course in 080200 "Management"
Nizhny Novgorod State Engineering and Economic Institute, Knyaginino (Russia)

Annotation: The article contains the results of the author's research on the causes of the resistance of employees against innovative changes. There are three groups of reasons of innovative passivity of an organization: psychological, personal and organizational. Each group has specific characteristics and peculiarities of development of anti-innovation behavior of personnel.

Keywords: innovations, personal resistance, innovative passivity, innovative inertia.

УДК 378.14

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОБЪЕКТИВНОЙ НЕОБХОДИМОСТИ СОЗДАНИЯ ИНТЕГРАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ «СОЦИАЛЬНЫЙ СЕРВИС»

© 2014

N.A. Buhalova, кандидат социологических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»
O.A. Pavlova, кандидат исторических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»
O.N. Shumilova, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»
Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, Княгинино (Россия)

Аннотация: В данной статье рассмотрена проблема становления сферы социальных услуг на примере отдельно взятого города. Проанализированы демографическая ситуация и ситуация на рынке труда. Выявленное противоречие между наличием большого количества потребителей и недостаточной степенью развития рынка социальных услуг позволили предположить, что создание интеграционного профиля подготовки бакалавров «социальный сервис» является одним из способов решения данной проблемы.

Ключевые слова: сфера социальных услуг, социальная работа, социальный сервис, интеграционный профиль подготовки бакалавров.

Социальная сфера общества традиционно является приоритетом деятельности государства. Однако, в любом государстве всегда существуют проблемы, не связанные с политикой и экономикой, это проблемы отдельного человека, касающиеся болезней, потери трудоустройства, наркомании, старости и т.д. Социальная работа в России сегодня является довольно разработанным направлением.

В быстро меняющихся социальных условиях часто требуется оперативное и комплексное реагирование на возникающие проблемы, и государство не всегда может позволить себе незапланированные социальные расходы. В связи с этим возникает необходимость становления и развития сферы социальных услуг в государстве или развитие социального сервиса.

Социальный сервис предполагает оказание услуг разного рода предприятиями, учреждениями, организациями, органами управления по созданию, распределению и потреблению товаров и услуг, имеющих информационное, социально-культурное, социально-экономическое назначение.

Преимуществом социального сервиса перед социальной работой государства является большая ориентированность на индивидуальные потребности человека, гибкая система и широкий спектр услуг. Федеральная система социальной работы не всегда удовлетворяет потребности индивида, иных социальных групп, проживающих в конкретное время в конкретном месте. Социальную работу на местах реализует в первую очередь федеральные и региональные программы, что не позволяет в полной мере удовлетворить потребности всех категорий населения.

В настоящее время актуальной становится проблема теоретического обоснования категории «социальный сервис» и анализа практической реализации социальной сервисной деятельности. Данная проблема рассматривается в трудах зарубежных и отечественных социологов, экономистов, политологов, историков, философов. Подробный анализ теоретических аспектов социального сервиса как социального института представлен в диссертации И.В. Маковской [2].

Данная статья представляет собой попытку теоретического и практического обоснования создания инновационного профильного направления подготовки бакалавров в области социального сервиса на базе Нижегородского государственного инженерно-экономического института, расположенного в небольшом провинциальном городе Княгинино Нижегородской области.

Княгининский район один из небольших районов Нижегородской области. По оценке уровня социально-экономического развития, проводимой министерством экономики, район имеет стабильно средний уровень развития. В структуре экономики более 80 % занимает промышленность (Рис.1). Всего в районе функционирует 10 промышленных предприятий, 3 из них – крупных, 7 малых. В этой отрасли экономики занято более 1,0 тыс. человек.

Демографическая ситуация в Княгининском районе характеризуется крайне низким уровнем рождаемости, не обеспечивающим простого воспроизводства населения, высоким уровнем смертности, особенно мужчин в трудоспособном возрасте, а естественная убыль уже давно не компенсируется миграционным притоком.



Рис. 1. Структура экономики Княгининского района за 2013 год

В 1990г. возник так называемый «русский крест», или «русские ножницы» (по России в 1992г.), когда кривая падения рождаемости пересеклась с кривой роста смертности, в результате чего возник эффект естественной убыли населения Княгининского района (рис. 2).

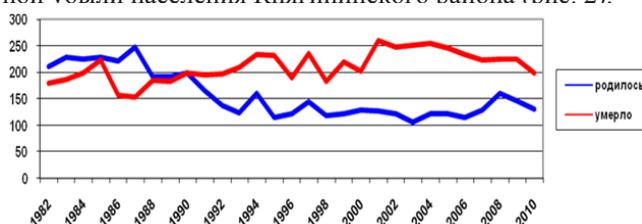


Рис.2. «Русский крест» Княгининского района – динамика численности родившихся и умерших, человек

Естественная убыль за 2013 год составила 69 человек, это на 10 человек меньше, чем в предыдущем году. Продолжается отток населения, в частности квалифицированных молодых кадров, в более индустриально-развитые районы и в другие населенные пункты с лучшими возможностями трудоустройства и заработка, такие как Нижний Новгород, Кстово и др. Отрицательное сальдо миграции еще более ухудшает демографическую ситуацию. В 2013 году в районе миграционный прирост сменился на убыль и составил 21 человек. Только за последние десять лет размер депопуляции составил около 1 тыс. человек.

По данным отдела статистики в Княгининском районе на 1 января 2011 года проживало 11975 человек постоянного населения, в том числе: в г. Княгинино - 6557 человека и 5418 человек – в сельских поселениях. Гендерная диспропорция в районе выглядит следующим образом: на 1000 мужчин приходится 1207 женщин (в городе – 1257, а в сельской местности – 1155 женщин, соответственно). Спустя три года гендерный дисбаланс сохранился (таблица 1).

Таблица 1 - Динамика численности постоянного населения Княгининского района (кол-во человек)

На начало года	Все население			Городское			Сельское		
	оба пола	мужчины	женщины	оба пола	мужчины	женщины	оба пола	мужчины	женщины
2011	11975	5400	6575	6557	2909	3648	5418	2491	2927
2012	11969	5422	6547	6736	2984	3752	5233	2428	2805
2013	11880	5382	6498	6682	2960	3722	5198	2412	2786

Для Княгининского района характерны две практически противоположные демографические тенденции: старение населения и сезонный приток молодежи. Княгининский район относится к числу регионов с высоким удельным весом лиц старше трудоспособного возраста: практически каждый четвертый житель (23,6%) пенсионного возраста. Согласно международным стандартам население считается старым, если доля людей в возрастах 65 лет и старше во всем населении превышает 7 процентов. В Княгининском районе практически каждый шестой житель (15,6%) достиг указанного возраста.

Всего в районе на 01.01.2013г. проживало 1853 человека пожилого возраста (65 лет и старше).

Выход на пенсию – переломный момент в жизни большинства россиян. Пожилой человек оттесняется из ранее занимаемых высоких или средних позиций в социальной структуре общества и власти – это естественный процесс смены поколений. Но для каждого отдельно взятого пожилого человека это воспринимается как потеря социального статуса, что ведет к нарастанию тревожности, неудовлетворенности жизнью, снижению самоуважения. Исключение пожилых людей из большинства социальных сфер провоцирует изоляцию старшего поколения [2, с. 311 – 313]. Население района сокращается и стареет, в связи с этим возникает дефицит рабочей силы, а также необходимость социально-психологической адаптации пожилых людей.

Несколько лет назад г. Княгинино был признан самым студенческим городом Европы. НГИЭИ обеспечивает сезонную миграцию студентов: 10 месяцев в году на территории района проживает более 1500 тысяч молодых людей в возрасте 18-22 лет. Особенно актуальны проблемы социальной адаптации, организации досуга, трудоустройства молодежи.

Изменения в социально-демографической структуре населения существенно влияют на занятость и качество трудового потенциала. Трудоспособность, поведение на рынке труда и в трудовой сфере у разных социально-демографических групп населения различаются. Есть направления, по которым гендерная и возрастная структуры населения могут реально воздействовать на экономическую активность и занятость. Например, молодые женщины фертильного возраста часто заняты воспитанием детей и их экономическая активность ниже, чем у ряда других половозрастных групп. Поэтому при прочих равных условиях (постоянном уровне детности семей, постоянном уровне и степени дифференциации доходов в семьях) повышение доли молодых женщин в населении может оказывать понижающее влияние на предложение труда (экономическую активность) в данном обществе. В свою очередь многие пожилые люди, которых Росстат включает в свои обследования как потенциально экономически активных (до 72 лет), реально уже не могут работать по состоянию здоровья, поэтому старение потенциальной рабочей силы также понижает общий уровень экономической активности.

За последние 3 года ситуация на рынке труда Княгининского района характеризовалась сокращением численности населения в трудоспособном возрасте (Таблица 2). На 1 января 2013 года трудоспособное население составляет более 60%, 16,1% приходится на лиц младше трудоспособного возраста, 23,6% – на лиц старше трудоспособного возраста. Средний возраст жителей Княгининского района на 1 января 2013 года – 36,9 года, в том числе мужчин – 34,5 и женщин – 39,2 года. Данный факт обусловлен большим количеством молодых людей в возрасте 18 – 22 лет, обучающихся в НГИЭИ и существенно влияющих на средний возраст княгининцев.

Таблица 2 - Численность населения Княгининского района трудоспособного возраста (по состоянию на 1 января 2014)

Показатель	2009г	2010г	2011г.	2012г	2013г
численность населения Княгининского района в трудоспособном возрасте / человек	7384	7342	7271	7217	7163
в % к общей численности населения района	60,8	60,9	60,7	60,3	60,3

Максимальная в текущем десятилетии доля трудоспособного населения района была отмечена по итогам за 2010 год, она составила 60,9% от всего населения. К началу 2013 года эта численность уже сократилась на 2,4% или на 179 человек.

Самым уязвимым звеном в монопрофильных городах является социальный сектор, поскольку благополучие горожан напрямую зависит от функционирования градообразующего предприятия. Княгининский район, насчитывающий почти 12 тысяч жителей, постоянно

проживающих на территории, из которых почти 5,5 тысяч человек (45,8%) имеют легальную работу (заняты в экономике района – по данным отдела экономики администрации Княгининского района), характеризуется нерациональным распределением трудовых ресурсов: основная часть работодателей находится в районном центре – Княгинино. 56,2% всех жителей района проживают непосредственно в городе Княгинино. Концентрация трудовых ресурсов составляет 70,6% в городе, 29,4% – на селе.

Однако распределение работающих выглядит еще более удручающе: в г. Княгинино на конец 2013 г. работало 84,9% от всех работников крупных и средних предприятий, а в сельской местности всего лишь – 15,1%. Альтернативных рабочих мест в Княгининском районе практически нет, поэтому при смене места работы жителям часто приходится менять и профессию. Отсутствие служб по переподготовке кадров способствует оттоку работоспособного населения из района.

В районную службу занятости в 2013 году обратились по вопросам трудоустройства в целом по Княгининскому району 465 человек. Среди безработных доля женщин составила 56,1%, а доля жителей города Княгинино – 61,0%. Динамика безработицы Княгининского района такова: за последние 10 лет в 2002 году была зарегистрирована минимальная численность безработных – 54 человека, в 2005 и 2009 годах видны заметные скачки в сторону увеличения численности безработных. Так, в 2009 году была зарегистрирована максимальная численность безработных за рассматриваемый период – 106 человек. К началу 2013 года численность безработных стала двигаться в сторону уменьшения и составила 82 человека.

Особый интерес представляет количество граждан, получивших профориентационные услуги в 2013 году – 467 человек, что на 12,9% меньше, чем в предыдущем году. 90 человек получили услуги по психологической поддержке. Так же 79 безработных граждан получили услуги по социальной адаптации на рынке труда, после чего 28 человек нашли работу (доходное занятие), 33 безработным гражданам были оказаны услуги по содействию самозанятости. 143 безработным гражданам были оказаны услуги по временному трудоустройству.

В течение 2013 года за государственной услугой содействия в подборе необходимых работников обратился 81 работодатель. Востребованность данной услуги сократилась. Работодатель в настоящее время предъявляет к кандидатам на трудоустройство высокие требования: наличие высшего профильного образования, квалификационного разряда и опыта работы; способность к совмещению нескольких видов деятельности; соблюдение трудовой дисциплины; отсутствие вредных привычек.

Анализ демографической ситуации и ситуации на рынке труда в Княгининском районе Нижегородской области показал наличие большого числа потенциальных потребителей социальных услуг. Сегодня в Княгининском районе социальные проблемы решаются исключительно силами социальных работников бюджетных организаций, деятельность которых основана на Федеральных законах: «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации»; «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов»; «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»; «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации и иных нормативных правовых актов Нижегородской области».

Социальные учреждения Княгининского района Нижегородской области представлены тремя организациями:

1. Управление социальной защиты населения (УСЗН);
2. Центр социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов (ЦСОГПВИ);

3. Княгининский дом-интернат для престарелых и инвалидов.

УСЗН организовано в 1980 г. Целями УСЗН является организация исполнения нормативных правовых актов в пределах своей компетенции, защита конституционных прав граждан в сфере социальной поддержки, социального обслуживания населения, реализация областных целевых программ, направленных на повышение уровня жизни населения, оказание адресной социальной помощи гражданам, находящимся в трудной жизненной ситуации, совершенствование мер социальной поддержки семьи, материнства, отцовства и детства, пожилых граждан, ветеранов и инвалидов боевых действий, членов семей погибших (умерших) ветеранов или инвалидов.

В 1993 г. был создан Центр социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов (ЦСОГПВИ). В настоящее время в структуре центра имеются:

- отделение дневного пребывания на 25 мест;
- отделение социально-бытового обслуживания на дому на 74 места;
- отделение социально-медицинского обслуживания на дому на 37 мест;
- отделение срочного социального обслуживания;
- отделение социально-консультативной помощи;
- отделение социально-консультативной помощи;
- пункт проката реабилитационных средств и предметов первой необходимости;
- служба «Мобильная бригада»;
- служба сопровождения семьи и ребенка;
- «Школа ухода» за маломобильными гражданами.

кроме того, введена должность специалиста по социальной работе при сельской администрации; получена лицензия на осуществление медицинской деятельности по лечебной физкультуре и массажу.

Штат ЦСОГПВИ состоит 55 штатных работников и 12 медицинских работников, работающих по совместительству, как в г. Княгинино, так и в селах района.

За 2014 г. в центр поступило более 11 тысяч различных обращений граждан, из них:

- 42% пенсионеры;
- 23% инвалиды;
- 35% другие категории граждан.

Анализ демографической ситуации Княгининского района Нижегородской области и имеющихся социальных организаций выявил существующее противоречие: наличие большого количества потребителей социальных услуг и практическое отсутствие предприятий и организаций сферы социального сервиса.

Вышеизложенные обстоятельства послужили основанием для создания в Нижегородском государственном инженерно-экономическом институте, расположенном в городе Княгинино, нового профиля подготовки бакалавров «Социальный сервис» в рамках уже существующего направления «Сервис». Особенность его заключается в том, что он интегрирует в себе два направления: «Социокультурный сервис» и «Социальная работа». Основная задача, которая ставилась при открытии данного направления, – соединить фундаментальность образования в области сервиса, накопленный к тому времени опыт института в преподавании теоретических и прикладных дисциплин с большим набором новых курсов по социальной работе. Такой подход был положен в основу учебного плана и его программного обеспечения, что выгодно отличает подготовку бакалавров социального сервиса от уже существующих профильных направлений.

Введение данного профиля позволило готовить специалистов, обладающих высокоразвитыми личностными качествами и достаточной компетентностью в области оказания социальных услуг различным группам населения в системе социальных служб.

Бакалавр по профилю «Социальный сервис» должен

обладать знаниями в области социального законодательства, уметь разрабатывать стратегию и тактику деятельности предприятий и организаций, предоставляющих социальные услуги, владеть основами экономики и предпринимательства, менеджмента и маркетинга в социальном сервисе, осуществлять организацию помощи и взаимопомощи людям и группам, попавшим в трудные жизненные ситуации, их психосоциальную реабилитацию и интеграцию, оказывать помощь семьям, группам населения, отдельным лицам, нуждающимся в социальной поддержке.

Проектирование нового профиля, требований к его содержательной подготовке, разработка ООП и проверка на практике отдельных ее компонентов проводились в течение двух лет, работа осуществлялась научно-педагогическими работниками кафедры «Гуманитарные науки» экономического факультета НГИЭИ.

Одним из основных документов, входящих в содержание ООП, является учебный план, в структуру которого входят следующие элементы:

1. Календарный график учебного процесса.
2. Сводные данные по бюджету времени (в неделях).
3. План учебного процесса, который включает в себя перечень, объемы и последовательность изучения дисциплин, их полную и аудиторную трудоемкость, деление часов по видам учебных занятий, вид аттестации по каждой дисциплине, объемы и последовательность практик, перечень наименований курсовых работ, формы итоговой государственной аттестации, закрепление учебных дисциплин и практик за кафедрами.

При разработке учебного плана мы руководствовались следующей нормативно-правовой документацией:

- ФГОС ВПО 100100 – Сервис (квалификация (степень) «бакалавр»);
- Примерной основной образовательной программой, утвержденной на заседании Президиума Совета Учебно-методического объединения по образованию в области социальной работы при Министерстве образования и науки Российской Федерации;
- Типовым положением об образовательном учреждении высшего профессионального образования;
- Методическими рекомендациями координационного Совета учебно-методических объединений (УМО), научно-методических Советов (НМС) высшей школы по проектированию ООП, реализующих ФГОС ВПО.

Дисциплины профессионального цикла базовой части остались неизменными в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению «Сервис»: «Сервисология», «Сервисная деятельность», «Психодиагностика», «Психологический практикум», «Профессиональная этика и этикет», «Информационные технологии в сер-

висе», «Менеджмент в сервисе», «Маркетинг в сервисе», «Основы предпринимательской деятельности», «Организация и планирование деятельности предприятий сервиса», «Метрология, стандартизация и сертификация».

Вариативная часть учебного плана была сформирована с учетом максимального включения дисциплин профиля «Социальная работа», в нее вошли такие учебные курсы как «Социальная защита населения», «Занятость населения и ее регулирование», «Пенсионное обеспечение», «Девиантология», «Социальная геронтология», «Социальный сервис в молодежной среде», «Социальный сервис в учреждениях культуры и спорта», «Социальный сервис в образовательных учреждениях» и т.д.

Важнейшим направлением в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов являются практики – их прохождение планируется в различных социальных учреждениях Княгининского района: Управление социальной защиты населения, Центр социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов, Княгининский дом-интернат для престарелых и инвалидов, Детский дом «Солнышко», Детский реабилитационный центр «Пеликан», образовательные учреждения города и района, отдел культуры и спорта Княгининского района.

Кроме того, некоторые дисциплины разработаны в виде «sandwich course», сочетающий в себе получение теоретических знаний с «производственной» практикой, во время которой студент приобретает необходимые для будущей специальности практические навыки, работает по специальности.

В заключении следует отметить, что создание нового профиля подготовки бакалавров «Социальный сервис» способствует решению проблемы дефицита социальных услуг в отдельно взятом районе, убеждены, что опыт нашего вуза имеет уникальную практическую значимость, так как данная проблема является типичной не только для Нижегородской области, но, возможно, и для других регионов России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виктор, К. Старость в современном обществе: Руководство по социальной геронтологии / К. Виктор // Социальная геронтология: современные исследования: Реферативный сборник. – М.: РАН НИИ по общественным наукам, 1994.
2. Маковская И.В. Российский сервис как социальный институт / И.В. Маковская / автореферат на соискание степени кандидата социологических наук. – М.: 2010. С.146 .

THEORETICAL AND PRACTICAL BACKGROUND OF THE OBJECTIVE INDISPENSABILITY OF CREATION OF THE INTEGRATION STRUCTURE OF PREPARATION OF BACHELORS «SOCIAL SERVICE»

© 2014

N.A. Bukhalova, the candidate of sociological sciences, the docent of the chair “Humanities”
O.A. Pavlova, the candidate of historical sciences, the docent of the chair “Humanities”
O.N. Shumilova, the candidate of pedagogical sciences, the docent of the chair “Humanities”
Nizhny Novgorod State Engineering-Economic Institute, Knyaginino (Russia)

Annotation: In the given article the problem of development of area of social services on an example of separately taken city is considered. The demographic situation and a situation on a labor market are analyzed. The revealed contradiction between availability of a plenty of consumers and an insufficient degree of progress of the market of social services have allowed to assume, that creation of an integration structure of preparation of bachelors « social service » is one of ways of the decision of the given problem.

Keywords: area of social services, social work, social service, integration structure of preparation of bachelors.

Аннотация: В статье даны определения семьи, как ячейки общества, приводится классификация ее типов. Прилагаются социологические данные о проблемах, с которыми часто встречаются молодые семьи. Широко рассматривается тема материальной обеспеченности супругов, и как следствие вопрос демографической политики РФ.

Ключевые слова: молодая семья, социология семьи, государство, семейная политика, социально-экономические проблемы семьи.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Семья всегда была и останется производственно-воспитательной основой государства, его фундаментом, на котором возводились все основные подстройки общества. Из благополучия и целостности семьи вытекает богатство и единство всего государства. Таким образом, семья является своеобразной лакмусовой бумажкой, за которой пристально наблюдают педагоги, социологи, психологи, политологи и руководители любого государства. И это не удивительно. Ведь глядя на каждую отдельную семью, можно увидеть миниатюрную картину тех же противоречий и противоположностей, в которых движется общество. В свою очередь и социально-политические условия влияют на развитие семьи.

Семья как малая социальная группа поставлена сегодня в тяжелые социально-экономические условия, разрушающие моральные, материальные и нравственные устои. Она больше, чем любая другая социальная группа, участвует в передаче новому поколению трудовых навыков, духовных ценностей, преемственности традиций. От того, чему научится ребенок в этой микро ячейке общества, от того в какой атмосфере и условиях растет еще маленький человек, зависит какой вклад он внесет в общество будучи зрелым индивидом. Безусловно, нельзя оставлять проблемы молодой семьи без внимания.

Также стоит подчеркнуть, что целью брака и семьи является рождение и воспитание детей. Общество, ни при каких обстоятельствах не может отказаться от воспитания и подготовки к жизни нового поколения.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Значительный интерес для определения концептуальных основ нашего исследования имели научные подходы к проблеме семейного воспитания Н.Н. Авдеевой, Ю.П. Азарова, Ш.А. Амонашвили, Е.П. Белозерцева, А.Ю. Гранкина, С.И. Голод, Э. Гидденса, А.С. Макаренко, В.М. Медкова, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, А.Г. Харчева, И.А. Хоменко. Согласно классическому понятию, данному одним из ученых С.И. Голод, под семьей понимается «группа людей, связанных прямыми родственными отношениями, взрослые члены которой принимают на себя обязательства по уходу за детьми» [4, с. 118].

Другое определение семьи дает социолог А.Г. Харчев: «Семья – это исторически-конкретная система взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми; это малая социальная группа, члены которой связаны брачными или родительскими отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения» [7, с. 86].

Формирование целей статьи (постановка задания). Как известно, наиболее благоприятной средой воспитания детей во все времена признавалась семья, отвечающей не только за улучшение демографической ситуации, но и за воссоздание определенного образа жизнедеятельности населения. Именно в семье, через определенные виды совместной деятельности, осуществляется

ориентация детей на нравственные идеалы и духовные ценности, и таким образом, оптимизируется их социальное развитие, формируются навыки морального поведения. В этой связи крайне актуально развитие исследований института семьи с точки зрения его трансформации, а также качественных характеристик внутрисемейных отношений.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Сложных семей, включающих две супружеские пары или более, в России очень мало – всего 3,4%, что подтверждает интенсивность нуклеаризации семей. Значительную долю, в нашем обществе, составляют неполные семьи – 13%. В подавляющем числе случаев это семьи одиноких матерей, разведенных женщин и вдовцов. В большинстве этих семей один, реже два ребенка [3].

В разделе «Общие положения» постановления Верховного Совета Российской Федерации от 3 июня 1993 №5090-1, «Основные направления государственной молодежной политики в Российской Федерации» дано следующее определение молодой семьи: «Молодой семьей принято понимать семью в первые три года после заключения брака, в которой оба супруга не достигли возраста 30 лет и состоят в первом браке, а также семью, состоящую из одного из родителей в возрасте до 30 лет и несовершеннолетнего ребенка. [4].

По мнению доктора социологических наук, профессора Ф.А. Мустаевой, существует три типа молодых семей.

Первый тип – традиционный. Семья такого типа характеризуется ориентацией супругов исключительно на семейные ценности, на двухдетную (или более) семью. Лидером в семье, по крайней мере, формальным является муж. Однако лидерство в семье в значительной мере определяется лидерством в хозяйственно-бытовой сфере ее деятельности (финансы, устройство жилья). Круг друзей у супругов, как правило, общий и довольно ограниченный, возможен даже временный уход только в семейные дела. Досуг чаще совместный, закрытый.

Второй тип – супруги ориентированы преимущественно на развитие личности, имеют установку на малодетную семью. Наблюдается социально-ролевое равновесие (по возможности используется помощь родителей супругов). Семья может быть и открытой, и закрытой для микроокружения. Тип лидерства – демократический: совместный или раздельный по сферам жизнедеятельности семьи.

Третий тип – молодые супруги ориентированы преимущественно на развлечения. При этом муж и жена имеют как общих друзей, так и каждый своих из числа, как правило, прежнего окружения. Репродуктивные установки предполагают бездетную или малодетную семью. Лидерство в семье может быть как авторитарным, так и демократическим. [5]

Молодая семья – это новая, только задорившаяся ячейка общества, и перед каждым членом, этой малой группы, все предстает в новом свете. Молодые супруги их отношения в семье проходят ряд серьезных испытаний. Иными словами – это структурный кризис. Молодую семью отличает от остальных типов семьи то, что в ней

основная ось отношений определяется не родством и родительством, а супружескими отношениями, которые доминируют по сравнению со всеми остальными.

Многим начинает казаться, что любимый человек отдаляется. Проявляются различного рода социально-психологические проблемы, это проблемы адаптации супругов, к родственникам, смена ролей и стереотипов. Оба молодых супруга переживают переломный момент, помимо того, что привычный образ второй половинки для них меняется, им еще предстоит научиться жить самостоятельно. Теплое крыло родителей остается в прошлом, а в этой новой жизни друг в друге они ищут поддержку и опору. Но зачастую в этот сложный момент внутренних взаимоотношений, ситуацию усугубляют нерешенные внешне-экономические задачи. Сюда можно: необеспеченность жильем, низкую заработную плату и социальной неустроенностью. Также в особо трудном материальном положении оказываются студенческие семьи с детьми до трех лет. В большинстве случаев, такие родители сами являются иждивенцами.

Наряду с данной типологией также выделяют следующие основные типы семей:

Традиционная (патриархальная) семья, где главная роль отводится старшему мужчине и четко распределены мужские и женские обязанности.

Нетрадиционная (эксплуататорская) семья, где помимо распределения мужских и женских ролей за женщиной закрепляется право на участие в общественном труде наряду с мужчиной.

Эгалитарная (равная), семья, в которой домашние обязанности пропорционально делятся между супругами. Преобладающий тип семьи в стране – это простые нуклеарные семьи, состоящие из супругов с детьми или без них (67% семей). Семьи этого типа делятся примерно поровну на три части: без детей (молодые семьи, еще не имевшие детей, и старые, где взрослые дети живут отдельно); с одним ребенком; с двумя детьми. Еще 12% супружеских пар живут с одним из родителей супругов или с другими родственниками.

Во многих экономически развитых странах, и особенно в Европе, происходит процесс изменения брачно-семейных отношений. Семья все больше меняется сторону автономизации, что неизбежно влечет за собой снижение рождаемости, увеличение числа разводов и всех сопутствующих проблем. В связи с этим многие ученые характеризуют нынешнее состояние семьи как кризисное.

По данным социологического Левада-центра, на вопрос: «Что в вашей семье «не так»?» были получены следующие ответы: низкие доходы – 69%; плохое здоровье – 29%; бытовые трудности – 17%; усталость – 16%; опасение потерять работу – 14%; безысходность и плохое жилье – 12%; невозможность дать детям хорошее образование – 9%; нехватка свободного времени – 8%; пьянство, наркомания – 2%; плохие взаимоотношения в семье – 2%; затруднился ответить – 9% [6].

Проанализировав вышеречисленное, становится ясным, что общество идет по пути социально-экономического расслоения. Социальные проблемы выражаются в нехватке средств на социальные цели, невозможности географической мобильности, в снижении рождаемости, в ухудшении здоровья, в росте количества неполных семей, в повышении коэффициента иждивенчества; в насилии родителей по отношению к детям, социальном сиротстве и во многом другом.

Мониторинговое исследование социально-экономического потенциала семей показало, что общество практически перешагнуло допустимый рубеж имущественной дифференциации. Из года в год увеличивается число бедных людей. В 2005 г. около 18% россиян находились за чертой бедности. За чертой бедности оказались не только социально уязвимые семьи (многодетные, неполные, семьи инвалидов и т.д.), но и семьи, считавшиеся прежде благополучными. Доходы 10% самых богатых превышали доходы 10% самых бедных в 14,8

раза. По данным Института социально-экономических проблем народонаселения РАН, прирост доходов самых богатых примерно в 40 раз выше прироста доходов бедных. Увеличивается количество безработных. В 2005 г. их число составило 6 млн. 345 тыс., или 8,8% экономически активного населения. По неофициальным данным, в стране насчитывается около 10 млн. безработных. В Тамбовской области – 10,2%, в Республике Коми – 12, а в Ингушетии – 54,4% [7].

Для многих молодых семей остро стоит вопрос улучшения жилищных условий. И тут даже широко разрекламированное ипотечное кредитование непосильная ноша для молодых супругов. В зависимости от материальных возможностей, каждая семья по-разному решает данный вопрос. Чаще всего встречается два варианта: молодые живут вместе с родителями одного из супругов, либо снимают квартиру.

Другая проблема – это вопрос трудоустройства. Часто молодожены относятся к социальной группе «молодежь», а это люди заканчивающие, либо уже закончившие профессиональное обучение. Они являются самой уязвимой группой на рынке труда, мало у кого уже имеется профессиональная квалификация, или есть достаточный социальный опыт, как следствие они менее конкурентоспособны.

В связи с отсутствием работы, многие молодые люди стеснены в вопросе финансов, из-за чего не могут содержать семью самостоятельно. Этот вопрос существенно отражается на молодой семье, а иногда вообще ставит под угрозу ее существование.

Помимо этого, не каждая молодая семья может позволить пользоваться учреждениями культуры и отдыха, услугами здравоохранения. Все это, следствие того, что эти услуги становятся платными.

Вопрос материальной обеспеченности напрямую влияет на рождаемость. Все больше молодых семей откладывают вопрос пополнения в семье. Ведь рождение ребенка влечет за собой неминуемое увеличение расходов. А в ситуации, когда молодая мама остается с ребенком и как следствие не может работать, тогда материальный вопрос становится особо остро. Таким образом, роль семьи в улучшении демографической политике государства огромна. Но выделяемый государством «материнский капитал» крайне недостаточен для всестороннего воспитания и развития детей. К тому же зачастую родители используют его не по назначению – иногда тратят его для улучшения жилищных условий, на строительство домов и т.д. что, в общем-то, не способствует демократической политике общества. А следствия таковы, что из-за неудовлетворительного состояния рождаемости детей, в стране иногда закрываются отдельные школы, поэтому в отношении материнского капитала, говорят депутаты Государственной Думы. К какому результату приведут эти меры, трудно прогнозировать, но ясно одно – подобная политика правительства стала настолько необходимой, неотложной.

И все же если супруги решили продолжить свой род, появление первенца должно внести радость и гармонию в дом, а не напротив, стать фактором, дестабилизирующим отношения в молодой семье. В зависимости от того, насколько государство готово считаться с появлением нового гражданина и поддержать молодую семью для того, чтобы родившийся малыш был для родителей источником радости и надежды, от этого уже зависит готовность супругов к рождению второго и последующих детей. Что повлечет за собой увеличение либо снижение рождаемости. А в настоящее время, когда демографический кризис не потерял своей остроты, на эти вопросы нельзя закрывать глаза. Государство заинтересовано в создании здоровой и прочной семьи. О положении дел на государственном уровне, можно судить по тому, в каком состоянии находится современная семья, насколько эффективно она способна выполнять свои основные функции.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Подводя итог можно сказать, что главными социально-экономическими проблемами молодых семей являются недостаток отдельного благоустроенного жилья и нехватка материальных средств, для удовлетворения основных социальных, физиологических, и духовных потребностей. У современной молодежи формируется ориентация на бездетность. Молодые супруги, аргументируют это тем, что наибольших успехов в достижении высокого экономического и профессионального статуса в современной ситуации добиваются семьи без детей.

Сбой в системе процессов функционирования семьи ведет в итоге к появлению в семье различного рода девиаций (неполной семье и т.д.). Стоит обратить внимание, что, именно, неблагополучие молодых семей может приобрести самые тяжелые, иногда даже катастрофические последствия, как для конкретной семьи, так и для государства и общества в целом. Считаю необходимым, обратить внимание на важность глобальных последствий. Поскольку социально-экономическое положение молодых семей, определяет их готовность реализовать одну из важнейших своих функций – демографическую, важнейшим институтом которой является репродуктивное поведение молодых семей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аккерман Н. «Семья как социальная и эмоциональная единица». – СПб.: Питер 2000. – 184 с.
2. Алешина Ю.Е. Цикл развития семьи: исследование и проблема // Вестник московского университета, 2008. – №5. – С. 23-29.
3. Гавров С.Н. Исторические изменения институтов семьи и брака. – М.: МГУД, 2009. – 134 с.
4. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. – СПб.: Питер 2008. – 272 с
5. Законопроект «Общие положения» постановления Верховного Совета Российской Федерации от 3 июня 1993 №5090-1, «Основные направления государственной молодежной политики в Российской Федерации».
6. Медков В.М. Бомба депопуляции: Опыт России – итоги и уроки // Вестник московского университета, 2000. – №4. – С. 75-78.
7. Харчев А.Г. Некоторые методологические проблемы исследования брака и семьи // Семья как объект философского и социологического исследования. – Л.: Наука, 1984. – 155 с.
8. Хоменко И.А. К вопросу об определении понятия «семейное воспитание» // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. Вып. 1. 2012. Т.17. – С. 88 – 93.

YOUNG FAMILY PROBLEMS AS SOCIAL STRUCTURE

© 2014

E.V. Varzieva, interdepartmental graduate student of the department of pedagogy and psychology
North Ossetian State University K.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: This article presents the definition of family as a social unit, it provides a classification of types. Efforts sociological data about the problems that often young families. Widely regarded topic material security spouses, and as a result the question of demographic policy of the Russian Federation.

Keywords: young family, sociology of the family, the state, family policy, social and economic problems of the family.

УДК 372

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2014

Л.Н. Галкина, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
«Теория и методика дошкольного образования»

Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются возможности социально-нравственного воспитания и формирования нравственных качеств у детей дошкольного возраста с учетом современных требований. Необходимость подготовки педагогических кадров к осуществлению социально-нравственного воспитания детей в условиях дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: социально-нравственное воспитание, социально-нравственные качества, компетентность педагогов, дети дошкольного возраста.

В социальном развитии ребенка ведущее место занимает приобретение общечеловеческих, нравственных ценностей, которые рассматриваются как ориентиры в поведении людей, их представления о добре и зле с моральной стороны.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования особое внимание уделяется социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста, которое направлено на присвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками; становлению самостоятельности, ответственности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий. Основным акцент ставится на социально-нравственное воспитание и формирование социально-нравственных качеств у детей дошкольного возраста.

В психолого-педагогическом понимании нравственность тождественна морали – совокупность норм и правил, регулирующих отношения людей в обществе на основе общественного мнения, стимулирующих или тормозящих их поведение и деятельность.

Социально-нравственное воспитание ребенка и формирование личностных качеств с давних пор яв-

ляется предметом изучения педагогов и психологов. Такие исследователи как А.В. Суровцева, В.К. Котырло, Е.Ю. Демурова, Л.А. Порембская, З.Н. Борисова, Л.Н. Галкина, Е.Н. Бехтерева и др. изучали процесс становления и развития нравственных качеств, определяли условия, способствующие реализации поставленных задач.

Е.Ю. Демурова изучала процесс воспитания дисциплинированности у детей. Она обосновала ведущую роль этого качества в воспитании моральных черт человека. В исследованиях Л.А. Порембской большое внимание уделялось воспитанию у детей самостоятельности, средством воспитания которой является, по мнению автора, бытовой труд, ибо именно в нем ребенок ставится в условия выполнения несложных обязанностей. Исследования З.Н. Борисовой, Е.Н. Бехтеревой были посвящены возможностям воспитания у детей ответственности в разных видах детской деятельности детей. В.А. Горбачева изучала проблему формирования у детей организованного поведения и его регуляции посредством правил. Автор показала, что вначале ребенок действует по подражанию поступкам, которые одобряет воспитатель, позднее правило его выполнения связывается с авторитетом педагога, и лишь еще позже правило отделяется от взрослого и

становится требованием ребенка к себе, т.е. регулятором поведения, при этом условия организованное поведение характеризует воспитанность. Л.Н. Галкина рассматривает возможности формирования таких качеств, как бережливость, экономность, расчетливость, деловитость, трудолюбие и др., у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.

В исследованиях В.Г. Нечаевой, В.Г. Фокиной, Е.И. Корзаковой, Е.И. Радиной рассматриваются вопросы становления трудовой деятельности в дошкольном возрасте и такого качества как трудолюбие, возможности включения детей в труд взрослых, естественно в той мере, которая доступна дошкольникам. Авторы подчеркивают, что участие в труде взрослых побуждает детей не только подражать их действиям, но и проникаться их отношением к деятельности, понимать ее значимость.

Особый интерес для нас представляют исследования И.В. Житко, Р.И. Жуковской, Л.Я. Мусатовой, В.Г. Нечаевой, Л.А. Порембской, Т.И. Полиманской, Г.П. Радиной, И.И. Розановой, Л.А. Шураковской и др., которые рассматривали проблемы формирования нравственных качеств личности, в частности бережливости по отношению к природе, вещам (книгам, игрушкам и др.) Исследования Р.И. Жуковской были направлены на поиск способов, приемов формирования бережливости, как одной из важных сторон воспитания ребенка, воспитания коллективиста. При этом воспитывалось у детей умение сохранять нужные вещи для себя и для других, не становясь при этом рабом вещей. В ее исследовании убедительно показано, что воспитание бережного отношения к вещам возможно лишь в сочетании с трудовым воспитанием, приучением к порядку, воспитанием ответственности за сохранность вещей, как результату труда.

И.И. Розанова изучала особенности формирования бережливости в продуктивных видах деятельности (рисование), в развивающей предметно-пространственной среде, которая может дать эффективный результат в воспитании у детей дошкольного возраста бережного отношения к общественной собственности.

В работах В.И. Логиновой, Л.И. Сайгушевой, Д.В. Сергеевой, А.Г. Тулегеновой рассматривались вопросы формирования трудолюбия у детей в совместной деятельности.

Исходя из анализа психолого-педагогических исследований, мы придерживаемся следующих понятий:

Трудолюбие – это качество личности, предполагающее положительное отношение к трудовой деятельности, увлеченность и удовлетворенность самим процессом труда, потребность и привычку трудиться, инициативность и добросовестность, понимание смысла и стремление к получению хороших результатов своего труда.

Самостоятельность – это качество личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность, предполагающее интеграцию мыслительных и эмоционально-волевых процессов для выработки самостоятельных суждений и действий, складывающееся в ходе самостоятельной деятельности с учетом сознательного мотивирования действий и желанием добиваться успешного выполнения принятых решений вопреки возможным трудностям.

Ответственность – качество личности, отражающее зависимость личности от социального окружения с учетом осознанного соблюдения нравственных, правовых и социальных норм общества, государства, обозначающее степень соответствия индивидуального поведения существующим нормативным образцам, предполагающее готовность к ответу за результат своей деятельности перед самим собой и социумом.

Вежливость – качество личности, характеризующее поведение человека в повседневной жизни, предполагающее уважительное отношение одного человека к другому, соблюдение стандартных правил этикета с использованием общепринятых речевых категорий (спасибо, пожалуйста,

извините и т. п.), исключение из речи любого рода грубых слов (жаргонизмов, вульгаризмов, просторечных), оскорбительных интонаций голоса, а также в проявлении такта, терпения, деликатности, умения слушать и понимать, уступать друг другу независимо от эмоционального состояния.

Под социально – нравственными качествами мы понимаем интегративные качества личности, связанные с присвоением общечеловеческих, нравственных ценностей, которые рассматриваются как ориентиры в поведении людей с учетом готовности к рефлексии своего поведения с позиции морали и нравственных правил.

Таким образом, проблемы нравственного воспитания и формирование социально – нравственных качеств таких, как: самостоятельность, ответственности, вежливость, трудолюбие являются наиболее актуальными в связи с изменениями происходящими в дошкольном образовании, а именно с введением ФГОС дошкольного образования. В этой связи возникает необходимость готовности выпускника факультета дошкольного образования, будущего специалиста, осуществлять данное направление образования в системе дошкольного образовательного учреждения.

Формирование готовности педагогов к работе в ДОУ – это комплексный и творческий процесс, в котором осуществляется практическое обучение педагогов методам и приемам работы с детьми (А.И. Васильева, Л.А. Бахтурина).

Вопросам формирования готовности педагогов к работе в ДОУ всегда придавалось большое значение. Основные идеи сконцентрировались в трудах Ю.В. Васильева, Ю.А. Конаржевского, М.М. Поташица, С.Л. Рубинштейна и др., которые определили формирование готовности к педагогической деятельности.

К.Ю. Белая рассматривает формирование готовности педагогов к работе в ДОУ «как часть системы непрерывного образования воспитателей, ориентированную на достижение и поддержание высокого качества воспитательно-образовательного процесса, содействующего развитию навыков анализа, теоретических и экспериментальных исследований».

С.Ф. Багаутдинова отмечает, что «формирование готовности педагогов следует считать аспектом управления и рассматривать как деятельность, направленную на обеспечение качества образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения».

Согласно определению В.И. Зверевой, формирование готовности педагогов – это систематическая коллективная и индивидуальная деятельность педагогов по повышению своей научно-теоретической и методической подготовки, профессионального мастерства с целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и улучшения конечных результатов работы образовательного учреждения.

В настоящее время качество и эффективность обучения во многом зависят от степени профессиональной подготовленности, интеллектуальных умений, компетентности, являющейся частью профессионально-педагогической компетентности.

Другими словами, компетентность представляет собой синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта саморазвития человека, обобщением личностного и деятельностного опыта.

Исходя из вышеизложенного, компетентность определяется нами наличием системы знаний и умений, мотивов осуществления деятельности и ценностных ориентаций в области нравственного воспитания дошкольников, а также сформированностью рефлексивно-оценочных умений. Таким образом, в структуре компетентности будущих педагогов в области социально – нравственного воспитания дошкольников мы выделяем мотивационно-ценностный, содержательно-процессуальный и рефлексивный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент компетентности представляет собой совокупность ценностных ориентаций, социальных установок, потребностей, интересов,

составляющих основу мотивов — все то, что характеризует направленность личности (направленность на усвоение знаний и саморазвитие, интерес к нравственности, морали.)

Содержательно-процессуальный компонент компетентности представляет собой совокупность специальных знаний, умений и навыков, необходимых для достижения качества и результатов деятельности. В содержательно-процессуальный компонент включаются знания теоретических основ в области социально-нравственно-го воспитания детей дошкольного возраста.

В области умений, составляющих компетентность студентов, можно выделить:

- умение организовывать развивающую среду в условиях дошкольного учреждения: оборудовать гостиную, уголки в группах по социально-нравственному воспитанию с дидактическими играми и т.п.;

- умение оснащать педагогический процесс необходимым материалом для социально-нравственного воспитания дошкольников: разрабатывать дидактические и наглядные пособия в соответствии с их функциональным назначением, требованиями методики, возрастными особенностями детей; составлять методические рекомендации по реализации созданного материала; эффективно использовать изготовленные дидактические и наглядные пособия в работе с детьми;

- умение диагностировать уровень социально-нравственных качеств детей на основе адекватно подобранной методики обследования;

- умение прогнозировать совершенствование своего педагогического мастерства;

- умение реализовывать задачи социально-нравственного воспитания детей, определять пути и средства их реализации;

- рационально выбирать методы и формы работы с дошкольниками;

- планировать работу по воспитанию социально-нравственных качеств;

- устанавливать контакт с коллективом детей, находить индивидуальный подход к каждому ребенку.

Рефлексивный компонент компетентности предполагает осознание, оценку своих знаний, умений результатов деятельности и включает в себя самосознание, самоконтроль, самооценку.

Одним из путей формирования компетентности студентов к реализации непрерывного социально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста (детский сад, начальная, средняя, профессиональная школа, трудовая деятельность специалиста) и повышения уровня профессионального образования является разработка курса по выбору, связанного с формированием социально-нравственных качеств у детей дошкольного возраста.

Разработанный нами курс по выбору «Формирование социально-нравственных качеств у детей дошкольного возраста» может быть представлен в виде блоков, которые обеспечивают теоретико-информационную, информационно-контрольную, информационно-исследовательскую и информационно-производственную направленность.

Остановимся на характеристике данных направлений:

1. Теоретико-информационное направление обеспечивается содержанием курса по выбору, куда входят темы: социально-нравственное воспитание как социокультурная проблема, основные нравственные поня-

тия и категории, социально-нравственное воспитание детей дошкольного возраста, методика формирования социально-нравственных качеств, диагностика сформированных качеств у детей дошкольного возраста, предметность работы дошкольного образовательного учреждения с семьей и начальной школой по социально-нравственному воспитанию.

2. Информационно-контрольное направление обеспечивает организацию контроля за уровнем усвоения знаний и умений студентов, заключающуюся в подборе индивидуальных заданий уровня характера.

К ним относятся задания: подобрать педагогические ситуации по формированию социально-нравственных качеств (самостоятельность, ответственность, трудолюбие, вежливость), показать мастер — класс по формированию у детей социально-нравственных качеств, разработать рекомендации для родителей по формированию социально-нравственных качеств и другие.

3. Информационно-исследовательское направление предполагает организацию исследовательской работы на базе дошкольных образовательных учреждений по проблемам: социально-нравственное воспитание детей дошкольного возраста, формирование социально-нравственных качеств.

4. Информационно-производственное направление включает рекомендации к осуществлению социально-нравственного воспитания в ходе производственной педагогической практики студентов, а именно: планировать работу по формированию социально-нравственных качеств, осуществлять диагностику социально-нравственных качеств, осуществлять работу с семьей по формированию социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста, принимать участие в осуществлении экспериментальной работы по социально-нравственному воспитанию дошкольников в рамках курсового проектирования и др.

В заключение хотелось бы отметить что, изучение курса по выбору «Формирование социально-нравственных качеств у детей дошкольного возраста» обеспечивает повышение личностного и профессионального уровня студентов, компетентность студентов, будущих педагогов к осуществлению работы по социально-нравственному воспитанию детей в условиях дошкольного образовательного учреждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буре, Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Методическое пособие. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. - 80 с.

2. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. - СПб.: Питер, 2013. - 464 с.

3. Социальные и психолого-педагогические контексты развития человеческого потенциала: матер. междунар. науч.-практ. конф. (10-12 октября 2012 г., г. Пермь) / под ред. Ю.М. Хохряковой; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. - Пермь, 2012. - 462 с.

4. Элективные курсы в подготовке специалистов дошкольного образования в вузе: учебное пособие / под ред. С.Ф. Багаутдиновой, Н.И. Левшиной – 2-е изд. доп. – Магнитогорск: МаГУ, 2012. - 300с.

TRAINING TEACHERS TO THE IMPLEMENTATION OF SOCIAL AND MORAL EDUCATION PRESCHOOL CHILDREN

© 2014

L.N. Galkina, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair
«Theory and methodology of preschool education»
Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia)

Annotation: The article discusses the possibility of moral education and the formation of moral values in children of preschool age with the current requirements. The need for training teachers in the implementation of moral education in pre-school educational institutions.

Key words: social and moral education, moral character, competence of teachers, pre-school children.

УДК 37.013.78

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2014

А.Р. Георгян, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ, (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются специфические характеристики и особенности гендерной социализации детей среднего дошкольного возраста, анализируются различные подходы к гендерной идентификации дошкольников, раскрывается понятие гендерной принадлежности, которое оказывает существенное влияние, как на психику, так и на эмоциональное равновесие и самочувствие дошкольников.

Ключевые слова: гендер, гендерная социализация, гендерная идентификация, гендерная принадлежность, социализация дошкольников.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В настоящее время центральным направлением в педагогике является личностно-ориентированный подход к каждому ребенку. В связи с этим, на первое место поднимается проблема учета гендерных особенностей воспитанников.

Социальная стратегия государства, направленная на создание условий для устойчивого развития Российской Федерации на основе использования и совершенствования человеческого потенциала, предполагает включение гендерных компонентов во все области общественной жизни: в политику, экономику, культуру и образования.

Понимание гендерной принадлежности оказывает влияние, как на психику, так и на эмоциональное равновесие и самочувствие человека. Идентификация и осознание идентичности происходят непрерывно на протяжении всей жизни, но большинство исследований в этой области фокусируется на подростковом возрасте, который известен кризисами самосознания и самоутверждения. Между тем, детям необходимо еще до школы получать знания о гендерно-ролевых особенностях, поведении и ожиданиях представителей мужского и женского пола.

Гендерная идентичность – один из основных структурных элементов личности, тесно связанный со всеми ее сферами: когнитивной, эмоциональной, волевой. Поэтому, нарушение в сознании себя мальчиком или девочкой может внести дисбаланс в общее развитие ребенка.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Следует заметить, что последние годы гендерные аспекты детства привлекают внимание многих специалистов (Е.В. Антипова, Ш. Берн, В.Е. Каган И.С. Кон, Т.А. Репина, А.А. Чекалина). Однако на фоне значительного числа публикаций проблема гендерной специфики развития остается практически не изученной [1, 4, 6, 12, 13]. По определению ООН, именно гендерные отношения представляют собой одну из главных проблем XXI века. Возрастание роли гендерных исследований в педагогике получило так же законодательное обоснование в указаниях Комиссии по вопросам положения женщин в РФ при правительстве РФ от 22.01.2003г. в приказе Минобрнауки РФ от 17.10.2003г. «Об освещении гендерных вопросов в системе образования», в которых были даны официальные рекомендации по изучению основ гендерных знаний в системе образования.

В настоящее время ведутся исследования по проблемам гендерной социализации семьи (И.С. Клецина, Е.А. Конышева, Т.А. Репина, Л.В. Штылева), разрабатывается концепция гендерного образования современных школьников, открываются Центры гендерного образования, но относительно детей дошкольного возраста исследования обозначенной проблемы носят единичный характер [5, 7, 12, 13]. Однако проблема гендерной идентификации дошкольников недостаточно исследована,

что затрудняет создание педагогической системы, направленной на формирование у детей понимания своей гендерной принадлежности.

Формирование целей статьи (постановка задания). В настоящее время к гендерной психологии у исследователей наблюдается широкий интерес. Это связано, прежде всего, с проблемами гендерной социализации, включающие в себя вопросы формирования психологического пола ребенка, психических половых различий и полоролевой дифференциации как одной из важнейших и актуальных проблем современной психологической науки. К этому вопросу необходимо обратиться потому, что вопросы пола в нашей стране долгое время не изучались на должном уровне, а в настоящее время требуется их теоретическое обоснование и практическое разрешение, так как без решения данной проблемы невозможно разрабатывать методы дифференциального подхода к воспитанию детей разного пола для формирования у них основ таких качеств, как мужественность и женственность, необходимых для успешного выполнения в будущем своих общественных и семейных функций.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Целью гендерного подхода в психологии является воспитание детей разного пола, одинаково способных к самореализации и раскрытию своих потенциальных возможностей; повышение психологической компетентности педагогов дошкольного учреждения в вопросах гендера; развитие интереса у педагогов к планированию образовательного процесса с использованием дифференцированного подхода по половому признаку. Для реализации данной цели необходимо решение следующих задач:

1) накопление игрового материала (отдельно для мальчиков и девочек) для развития психофизического, умственного, речевого, нравственного потенциала дошкольников и их творческих способностей;

2) подбор и изготовление дидактических игр, способствующих формированию гендерных представлений у детей и желание использовать полученные знания и умения в игровых ситуациях и быту;

3) стимулирование у педагогов желания заниматься решением данной проблемы и повышение их профессиональной компетентности в данном вопросе через изучение специализированной литературы;

4) организация предметно-развивающего пространства в группах, способствующего формированию гендерной идентичности и гендерной социализации дошкольников [10, с. 38].

Актуальность проблемы формирования гендерной идентичности детей в дошкольных учреждениях обусловлена тем, что в существующих программах воспитания дошкольников делается упор на психологических, индивидуальных и возрастных особенностей детей, без учета их гендерных особенностей. В дошкольных учреждениях осуществляется «бесполое» (усредненное) воспитание, что в конечном итоге может привести к формированию феминного мальчика и мускулиной девочки [3].

В ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, утвержденной и введенной в действие приказом Минобрнауки РФ от 23.11.2009г. №655, в области «Социализация» поставлена задача – формирование у детей гендерной принадлежности. Появление данного личностного качества невозможно без определенного интеллектуального развития ребенка [9, с. 11-19].

По утверждению И.С. Кона, полноценное формирование личности ребенка не может осуществляться без учета психологических особенностей его пола, и самая первая категория, в которой ребенок осмысливает свое «Я», – это половая принадлежность [6, с. 763–776].

Ориентация ребенка на ценности своего пола, прежде всего, происходит в семье, где он обнаруживает различия мужчин и женщин в их одежде и манере себя вести. Постепенно типичное поведение мужчин и женщин запечатлевается ребенком. Ребенок подражает как полезным формам поведения, которые представляют человека с лучшей стороны, так и негативному стереотипному поведению взрослых, являющемуся вредной социальной привычкой.

Взрослые сознательно или бессознательно обучают ребенка его половой роли. В соответствии с общепринятыми традициями ориентируют его в том, что значит быть мальчиком или девочкой. Таким образом, ребенок, поступающий в детский сад, уже имеет первичные представления о своем поле.

Задача педагогического коллектива – продолжать полоролевое воспитание в группе детского сада, т.к. в дошкольном возрасте, особенно в период около пяти лет, идет интенсивный процесс развития самосознания ребенка, важным компонентом которого является осознание ребенком себя как представителя определенного пола в группе сверстников. Группа детского сада – это ранняя ступень социальной организации детей, где у ребенка развивается общение в разнообразных видах совместной деятельности, и формируются первые отношения с другими детьми.

В дошкольные годы появляются различия в интересах мальчиков и девочек, выражающиеся в тематике их игр и рисунков, предпочитаемых книг, музыкальных произведений, в особом познавательном отношении к различным сторонам действительности. Большое значение в этот период имеет направленность педагогических средств на максимальную активизацию самих детей в присвоении идеалов мужественности и женственности и варьирование различных форм воспитательных воздействий.

Известны случаи, когда уже в дошкольном возрасте у ребенка наблюдалось расстройство половой идентификации – глубокое нарушение чувства принадлежности к женскому или мужскому полу. Оно представляет собой постоянное желание принадлежать к полу, противоположному биологическому, в сочетании с выраженным отказом от поведения, признаков одежды, присущих своему полу. В дошкольном возрасте это не лечат, а только наблюдают за проявлениями данной патологии.

Формирование устойчивой гендерной идентичности у ребенка происходит в возрасте от 2 до 7 лет. В эти же годы усиливается половая дифференциация активности и установок детей: девочки и мальчики по собственной инициативе выбирают игры и партнеров в них. Общаясь с товарищем, ребенок стремится управлять его действиями, учит, навязывает собственный образец поведения, демонстрирует свои умения и способности.

По мнению М.А. Панфиловой, воспитание и развитие детей с учетом гендерных особенностей формирует у детей навыки общения мальчиков и девочек в быту, в режимных моментах, а так же определенные гендерные аспекты на занятиях, позволяют учитывать их психофизиологические различия под руководством компетентного взрослого [10, с. 41].

По мнению Т.Н. Дороновой, в настоящее время, в системе дошкольного образования возникают серьез-

ные проблемы по вопросам гендерной социализации. Это связано с тем, что в программно-методическом обеспечении дошкольных образовательных учреждений России не учитываются гендерные особенности. В результате этого содержание воспитания образования ориентировано на возрастные и психологические особенности детей, а не на мальчиков и девочек того или иного возраста, которые, по мнению ученых различаются: в физическом развитии и социальном поведении; в интеллектуальных и визуально-пространственных способностях и уровне достижений; в проявлении агрессии и многом другом [2, с. 3-6].

Период дошкольного детства – это тот период, в процессе которого педагоги и родители должны понять ребенка и помочь ему раскрыть те уникальные возможности, которые даны ему своим полом, если мы хотим воспитать мужчин и женщин. В самый ответственный период формирования гендерной устойчивости, девочки и мальчики в течение длительного времени пребывания в дошкольном образовательном учреждении, подвергаются исключительно женскому влиянию, что приводит к формированию специфических типов мужского поведения: феминизированного, излишне послушного и робкого, или напротив, активно протестующего, что выражается и во взаимодействии с девочками. Возникает противоречие между необходимым дифференцированным подходом к воспитанию детей разного пола и современной системой воспитания, которая не отводит места в их социализации. По мнению Т.А. Репиной, к 4-5 годам ребенок начинает сознательно различать людей по полу, опираясь при этом на внешние признаки (одежду, длину волос и прочее). Выделяются следующие гендерные особенности мальчиков и девочек: волосы разные – 21%; разные голос и рост – 20%; разная одежда – 11%; игры и игрушки разные – 5%; описательные характеристики: девочки-невесты, мальчики-женихи, они сильные, защищают девочек – 18% [12, с. 114].

В среднем дошкольном возрасте половая и гендерная принадлежность особенно интенсивно формируется в игровой и изобразительной деятельности. В этом возрасте тематика детских рисунков обусловлена многими факторами. Один из них – принадлежность ребенка к определенному полу и степень его чувствительности к половым различиям. Общая направленность на идентификацию со своим полом придает определенное содержание рисункам ребенка: мальчики рисуют машины, строительство домов, самолеты в небе, корабли в море, а также войну. Девочки чувствительны к женским ролям и рисуют «красивеньких девочек», принцесс, цветы, наряды, всевозможные орнаменты, а также мам, гуляющих с дочками.

С целью расширения представлений ребенка о возможных моделях полоролевого поведения и облегчения идентификационных процессов, а также развития и реализации маскулинных и фемининных свойств детей используются совместные сюжетно-ролевые игры детей обоих полов, этические беседы, сказки и художественные произведения.

При таком подходе к воспитанию у мальчиков поддерживается и развивается смелость, твердость, решительность, рыцарское отношение к представительницам противоположного пола, т.е. предпосылки мужественности. У девочек развиваются мягкость, отзывчивость, нежность, аккуратность, стремление к красоте, т.е. предпосылки женственности.

Организуя с детьми игры с гендерным подходом, нужно соблюдать принципы позитивности, целостности, индивидуализации и дифференциации, что означает:

- создание поддерживающей, доброжелательной атмосферы помощи;
- сотрудничества при формировании позитивного отношения к себе и к представителям противоположного пола;

- оказание помощи в самопознании и формировании у ребенка – позитивных представлений о своей будущей социальной роли;

- учет психологического своеобразия мальчиков и девочек и индивидуального опыта полоролевого поведения каждого ребенка.

Учитывая половозрастные и индивидуальные особенности детей дошкольного возраста можно выделить задачи гендерного воспитания, направленные на формирование гендерной идентичности детей среднего дошкольного возраста (4- 5лет) в процессе гендерной социализации:

-развитие способности идентифицировать себя с представителями своего пола;

-развитие умений соотносить свое гендерное поведение с поведением других, адекватно оценивать гендерное поведение сверстников и свое собственное;

- создание условий для реализации знаний об эталонах «мужского» и «женского» поведения в игровых и реальных взаимоотношениях со сверстниками;

- воспитание потребности и развитие умений заботиться о своем здоровье, организме (на доступном возрасту уровне), чистоте, внешнем виде;

- формирование представлений о «женских» и «мужских» видах деятельности, профессиях; как внешних, так и внутренних аспектах мужественности и женственности;

- развитие понимания партнерского характера жизни в семье и дошкольном образовательном учреждении;

- формирование основ гуманного отношения к взрослым, сверстникам своего и противоположного пола [7, с. 16].

Очевидно, что воспитание с учетом их гендерных особенностей будет во многом определяться индивидуальными особенностями каждого ребенка, зависеть от тех образов поведения женщин и мужчин, с которыми ребенок постоянно сталкивается в семье. Но это вовсе не означает, что воспитательное воздействие, оказываемое на девочку или мальчика в этом нежном возрасте, не повлияет на развитие личности. Проявление у девочек и мальчиков тех качеств личности, которые позволяет им быть успешными в современном обществе.

Важным направлением работы педагогического коллектива является оказание помощи родителям в воспитании мальчиков и девочек. Педагоги акцентируют внимание родителей на воспитании мальчика и девочки адекватно половой роли в настоящем и будущем, информируют о психофизиологических и психологических особенностях мальчиков и девочек.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Воспитание детей с учетом их гендерных особенностей, с одной стороны призвано помочь ребенку осознать себя представителем

того или иного пола. В результате этого у детей должна сформироваться гендерная устойчивость: «Я девочка и буду ей постоянно», «Я – мальчик и всегда буду им». Но вместе с тем, современная ситуация развития общества категорически против того, чтобы мужчины и женщины располагали рядом преимуществ по половому признаку. Например, мальчики, как бедующие мужчины в личных проявлениях, не должны демонстрировать только мужественность, негибаемую волю и «железные» мускулы. Они должны быть добрыми, мягкими, чуткими, проявлять заботу по отношению к другим людям, родным и близким. Девочки, как будущие женщины, помимо традиционно женских качеств должны быть активными, инициативными, уметь отстаивать свои интересы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антипова Е.В. Модель взаимодействия учреждений образования и семьи в формировании педагогической культуры родителей // Вектор науки ТГУ. №1(8). 2012. – С. 34-37.
2. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 320 с.
3. Доронова Т.Н. Девочки и мальчики 3-4 лет в семье и детском саду: Пособие для дошкольных образовательных учреждений. – М.: Линка-Пресс, 2009. – 212с.
4. Каган В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3-7 лет // Вопросы психологии, 2000. – № 2. – С. 53–62.
5. Клещина И.С. Практикум по гендерной психологии СПб.: Питер, 2003. – 479с.
6. Кон И.С. Половые различия и дифференциация социальных ролей.– М., 2009. – С. 763–776.
7. Копышева Е.А. Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры–драматизации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 23с.
8. Моисеева Л.Г. Психологическое сопровождение детей 3-5 лет в условиях ДООУ по формированию гендерной принадлежности // Справочник педагога-психолога, 2012. – №1. С. 16-30.
9. О Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования // Дошкольное воспитание, 2010. – №5. – С. 11-19.
10. Панфилова М.А. Психологические основы воспитания девочек и мальчиков в детском саду и в семье. – М.: Владос, 2009. – 60с.
11. Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации детей. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 245с.
12. Чекалина А.А. Гендерная психология: Учебное пособие. – М.: «Ось-89», 2010. – 256с.
13. Штылева Л.В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. – М.: «ПЕР СЭ», 2008. – 316с.

DIFFERENTIATED APPROACH TO GENDER SOCIALIZATION PRESCHOOL CHILDREN

© 2014

A.R. Georgyan, candidate of pedagogical sciences, associate professor of «Preschool Education»
North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: This paper discusses the specific characteristics and features of gender socialization of children of secondary school age, various approaches to gender identity preschoolers, reveals the concept of gender, which has a significant impact on both the psyche and the emotional balance and well-being of preschoolers.

Keywords: gender, gender socialization, gender identity, gender, socialization preschoolers.

ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

Н.А. Герасименко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация: В контексте проведенного научного исследования мы выявили, что процесс непрерывного профессионального образования включает в себя общенаучную, теоретическую, практическую и общекультурную подготовку. Это дает право рассматривать непрерывное профессиональное образование как основополагающий принцип построения новой модели дополнительного профессионального образования, смыслообразующими факторами которой должны выступать фундаментальность, целостность, системность.

Ключевые слова: региональная система дополнительное профессиональное образование, подготовка и переподготовка кадров, повышение квалификации, региональный координационный центр дополнительного профессионального образования.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В современных условиях наибольшего эффекта в работе дополнительного профессионального образования (ДПО) можно добиться, только объединяя возможности крупных предприятий региона, ведомств, учреждений в сфере образования, экономики, бизнеса, строительства. Решением обозначенных проблем, по нашему мнению может стать создание республиканского координационного центра дополнительного профессионального образования (РКЦДПО), раскрывающего формы и механизмы функционирования региональной системы непрерывного профессионального образования по следующим подсистемам: кадровых рабочих; работников научно-исследовательских организаций и вузов региона; менеджеров предприятий и организаций и т.д.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Проблемы развития системы непрерывного профессионального образования в социально-экономическом аспекте рассматриваются в работах О.В. Агаповой [11], М.И. Бекоевой [2], С.Г. Вершловского [5], Б.С. Гершунского [7], В.В. Ефимова [9], И. Мосичевой [13], Л.И. Гурье [8], А.В. Хорошилова Ю. Шленова и др. [13]. Непрерывное профессиональное образование как фактор развития общества и государства является предметом рассмотрения в работах В.В. Безлепкина, В.В. Валентинова, Р.В. Кондратьева, М.С. Сунцовой [8], Н.А. Тоскиной [11], В. Шестак и др. [13]. Различные аспекты комплексного подхода к непрерывному образованию и его качеству рассматривались российскими исследователями (В.И. Байденко [1], Г.Э. Белицкой, Л.Н. Боголюбовой, В.А. Болотовым, Н.А. Герасименко [6], Г.П. Зинченко [10], Д.А. Махотиным, Н.А. Рототаевым, В.В. Сериковым, В.Д. Шадриковым),

Формирование целей статьи (постановка задания). В рамках данной статьи автор попытался отразить основные направления программы РКЦДПО, которая предусматривала выполнение ряда этапов – от разработки концептуальных основ эксперимента по созданию региональной модели ДПО до внедрения полученных результатов в масштабах России. Она направлена на решение задач ДПО, присущих как отдельным регионам, так и федерации в целом: отсутствие федерального закона «О дополнительном образовании», рамочное несование квалификации уровней ДВПО и международных квалификационных систем, необходимость совершенствования методологической базы ДВПО, несовершенство организационно-экономических механизмов регулирования дополнительного образования региона.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Развивая понятие «дополнительного профессионального образования» и разрабатывая концептуальную модель формирования региональной системы ДПО, мы

обращались к трем основным ее субъектам: личности; образовательному процессу; организационной структуре ДПО. Как правило, при планировании управленческих воздействий необходимо учитывать прогнозируемые естественные долгосрочные изменения ситуации, а также искусственные изменения, и при этом обязательно принимать во внимание неизбежность непрогнозируемых изменений. Наряду со стратегическим управлением можно выделить задачи оперативного регулирования кадрового потенциала, которые требуют организации принципиально разных механизмов и моделей организации региональной системы ДПО. Изучение взаимодействия рынка труда и системы непрерывного профессионального образования привели к необходимости формирования на современном этапе модели, включающей в себя: способы согласования спроса и предложения рабочих и специалистов всех уровней; способы учета требований работодателей к их квалификации; форматы и нормы участия работодателей в деятельности по достижению динамического баланса спроса и предложения.

Анализ эволюции моделей взаимодействия региональных рынков труда и учреждений профессионального образования (О.В. Агапова, С.Г. Вершловский, Н.А. Герасименко, Н.А. Тоскина) [11]; сбор информации о состоянии занятости населения; анализ тенденций развития ДПО как подсистемы непрерывного профессионального образования, сведений о состоянии и повышении квалификации персонала на предприятиях и организациях региона позволили выделить основные виды деятельности по формированию эффективной системы ДПО, которые в современных условиях остаются нереализованными или осуществляются в нерегламентированной форме [6; 11].

Таким образом, формирование эффективной системы дополнительного профессионального образования региона возможно при условии соблюдения следующих принципов управления региональной системой дополнительного профессионального образования:

1. *Принцип целеустремленности*, в основе которого лежит постулат: цель первична, для ее реализации формируется система. Обобщение различных исследований российских авторов (В.В. Безлепкин, В.В. Валентинов, Р.В. Кондратьев) [3, с. 112-116] позволяет сформулировать общие цели развития дополнительного образования региона: создание институциональных условий социальной мобильности и роста конкурентоспособности человеческого капитала региона путем обеспечения доступности дополнительного образования для всех категорий работников, создание адекватной международным стандартам качества и требованиям компетентностного подхода федерально-региональной системы образования; формирование кадрового резерва стратегической конкурентоспособности региона.

2. *Принцип прогнозируемости*: система должна содержать в своей структуре модель прогнозирования для выбора наилучшего функционирования в изменяющихся организационных условиях. Применительно к реги-

ональной системе непрерывного профессионального образования, включающей различные подсистемы, требует глубокого изучения и последующей осторожной реализации ряда проблем, связанных с организационной структурой профессионального образования.

3. *Принцип управляемости:* система должна быть управляемой, то есть способной изменять свое функционирование сообразно новым управляющим воздействиям. Относительно системы ДПО управляющими для старших в иерархическом отношении систем являются воздействия, обусловленные факторами государственной политики в различных сферах деятельности и тесно связанная с ними реакция рынка труда.

4. *Принцип координации:* управление должно быть скоординировано с другими системами, и осуществляться своевременно. Прежде всего, это означает, что управление сферой образовательных услуг должно осуществляться в вертикальном (системное взаимодействие ДПО, а также общего, начального профессионального и высшего профессионального образования) и горизонтальном (тесное взаимодействие разных видов, уровней и форм дополнительного образования региона) направлениях.

Приоритетными направлениями деятельности РКЦДПО являются: координация деятельности руководителей высших учебных заведений, осуществляющих ДПО; развитие взаимосвязей с региональными и муниципальными органами управления, органами управления образованием, работодателями; разработка ценовой политики в сфере платных образовательных услуг; формирование позитивного общественного мнения о региональной системе дополнительного профессионального образования; содействие повышению уровня научно-профессиональной автономии образовательных учреждений и организаций ДПО в реализации комплексного подхода в развитии образовательной сферы в РСО – Алания; активное участие в многосторонних академических программах, организационно-методическое обеспечение обучения всех категорий работников на основе современных технологий обучения; успешное взаимодействие с образовательными и другими структурами международных организаций.

Дополнительное профессиональное образование в рамках РКЦДПО необходимо рассматривать как подсистему непрерывного образования, включающую в себя совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки обучающихся по отдельным дополнительным профессиональным образовательным программам и направлениям, сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов, органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций. Ключевые компетенции профессионала задаются, как правило, работодателями и отражают актуальные потребности и интересы всех субъектов рынка труда, которые были выявлены нами в ходе мониторинга региональной системы ДПО.

Таким образом, в обобщенном формате *основная цель* деятельности Координационного Центра заключается в информационно-аналитическом и экспертно-консалтинговом обеспечении взаимодействия региональной системы профессионального образования и рынка труда. Данная структура обеспечивает реализацию следующих *функций*: среднесрочного и долгосрочного прогнозирования кадровых потребностей развивающейся экономики региона; формирования ежегодных проектов регионального заказа на подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров всех уровней образования; мониторинга регионального рынка труда по показателям актуальных и перспективных требований работодателей к уровню и качественным параметрам профессиональных квалификаций работников началь-

ного, среднего и высшего звена; разработки на основе учета требований работодателей к качеству профессионального образования предложений для формирования и периодической корректировки регионального компонента профессионального образования; информационно-аналитического обеспечения деятельности служб по профориентации молодежи, центров планирования профессиональной карьеры и других посредников между рынком образования и рынком труда в сфере организации информационного обмена по проблемам кадрового потенциала; информационно-аналитического обеспечения региональных и территориальных органов управления образованием, отдельных учреждений профессионального образования, других региональных структур по их запросам; обеспечения участия и учета требований работодателей во внешней (независимой по отношению к системе образования) оценке качества профессионального образования выпускников учреждений начального профессионального образования (НПО) и среднего профессионального образования (СПО) региона (сертификация профессиональных квалификаций). Составление и публикация рейтингов образовательных учреждений по результатам сертификации.

Для эффективной реализации целей и задач деятельности Координационного Центра, в соответствии с теорией организаций и организационных структур, необходимо провести проектирование подразделений и функциональных единиц, их взаимосвязей, которые определяются задачами РКЦДПО и распределением функций, а также структуры управления как отношений соподчиненности по вертикали и горизонтали. Подобные системы с изменяющейся структурой, на наш взгляд, хорошо адаптируются к условиям внешней среды, дают потенциальную возможность высокой эффективности организации в достижении поставленных перед ней целей.

Таким образом, нами была предложена модель РКЦДПО по управлению системой непрерывного образования и прогнозирования подготовки кадров, и рассмотрен механизм его функционирования и взаимодействия с субъектами рынка труда. Отдельные блоки его уже функционируют в республике с 2009 года. На базе «Регионального центра подготовки управленческих кадров», созданного как структурное подразделение ГОУ ВПО СОГУ апробированы механизмы функционального взаимодействия работодателей, центра занятости населения и структурных подразделений вузов, реализующих программы ДПО.

В системе повышения квалификации ГОУ ВПО «Горский государственный аграрный университет» реализована краткосрочная программа «Преподавание в вузе как дополнительная профессия». Отделом дополнительного профессионального образования Министерства образования и науки республики использованы авторские анкеты для проведения мониторинга данной системы. В Северо-Осетинском республиканском институте повышения квалификации работников образования для слушателей реализованы программы «Педагогическое моделирование», «Компетентностный подход в педагогике» и «Инновационные педагогические технологии».

В соответствии с Программой антикризисных мер Правительства РФ на 2011 г во Владикавказе было подписано Соглашение между Правительством Республики Северная Осетия-Алания и Федеральной службой по труду и занятости населения по реализации «Программы дополнительных мер по снижению напряженности на рынке труда». Программой предусмотрено осуществление мониторинга участия учреждений профессионального образования в обеспечении профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации высвобождаемых работников и работников, попавших под угрозу увольнения по программам, адекватным потребностям развития экономики и рынка труда в республике. Однако, механизмы, определяющие направления опережающего профессионального обучения высвобож-

даемых работников и формы содействия работодателей и органов службы занятости в рамках региональных программ дополнительных мероприятий, направленных на снижение напряженности на рынке труда, оказались недостаточно разработанными.

В связи с этим, в январе 2011 года нами был проведен мониторинг с участием представителей образовательных учреждений, региональных систем НПО, руководителей и ведущих специалистов органов управления образованием, Центра по труду и занятости населения г. Владикавказа, учебных центров при предприятиях, отдела профессионального образования республиканского Министерства образования и науки. Предметом специального изучения в рамках данного мероприятия в соответствии с «Программой дополнительных мер по снижению напряженности на рынке труда в РСО – Алания в 2011 г.» была система ДПО, предусматривающая повышение квалификации, подготовку и переподготовку кадров, послевузовское обучение, образование взрослых, программы опережающего обучения высвобождаемых работников и т. д.

В рамках дополнительных мероприятий по снижению напряженности на рынке труда, при поддержке службы занятости населения г. Владикавказа только в 2011 году 1181 человек уже стали предпринимателями, получив безвозмездную субсидию на открытие своего дела. А 266 из них создали дополнительно еще 621 рабочее место для других безработных граждан. Кроме того, образовательными учреждениями, реализующими программы ДПО (в том числе опережающего обучения), производственными организациями и предприятиями различного типа, отдельными работодателями в период с 2009 по 2011 годы было заключено 576 договоров с 340 предприятиями и организациями республики. Из них: с целью сохранения рабочих мест и поддержания доходов граждан общественные работы организованы в соответствии со 137 договорами на 84 предприятиях для 5110 работников, попавших под угрозу увольнения; опережающее обучение организовано в соответствии с 20 договорами для 146 работников 17 предприятий, попавших под угрозу увольнения; для получения первого опыта работы в рамках стажировки в 247 организациях в соответствии с 413 договорами было направлено 1195 выпускников профессиональных учебных заведений к 770 наставникам; по организации рабочих мест для инвалидов заключено 6 договоров с 6 организациями на создание 26 рабочих мест. Однако, как показало наше исследование, действия вузов республики, Центра занятости населения, работодателей, органов управления образованием и экономикой были несоординированы.

Предлагаемая модель функционирования РКЦДПО объединит все эти службы, позволит им действовать согласовано, осуществлять координацию деятельности руководителей высших учебных заведений, организовывать взаимосвязь с региональными и муниципальными органами управления, органами управления образованием и работодателями; курировать помощь и поддержку в разработке и реализации инновационных образовательных программ и прогрессивных образовательных технологий; участвовать в разработке ценовой политики в сфере платных образовательных услуг, способствовать формированию позитивного общественного мнения о данной системе, содействовать повышению уровня научно-профессиональной автономии образовательных учреждений и организаций ДПО в реализации комплексного подхода в развитии республиканской образовательной сферы.

Программы, реализуемые координационным центром, необходимо представлять в виде образовательных модулей, соответствующих государственным образовательным стандартам и обеспечивающих поэтапное освоение дисциплин специальности и специализации. *Только при модульно-компетентностном подходе* система дополнительной профессиональной подготовки, переподго-

товки и повышения квалификации кадров, организации опережающего обучения высвобождаемых работников в условиях регионализации рыночной экономики и трансформации социально-трудовых отношений создаст интегрированное и профессионально диверсификационное поле в образовательном пространстве республики, будет содействовать созданию новых рабочих мест, в том числе в сфере малого бизнеса, формировать инвестиционно привлекательность республики, способствовать повышению конкурентоспособности экономики и улучшению инвестиционного климата.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, координационный центр представляет собой совокупность самостоятельных учреждений ДПО или вузов, реализующих программы ДПО, фирм, предприятий, административно хозяйствующих органов республики связанных друг с другом коммерческими, академическими, производственно - технологическими, административными интересами. Мы предполагаем, что по мере развития в сфере образования экономических отношений, интерес к КЦ будет возрастать и тогда более детально можно будет подойти к вопросу о создании, организационно-экономических аспектах его функционирования, структуре управления и нормативно-правовом обеспечении. Подобный центр, на наш взгляд, способен превратить систему ДПО в один из мощных факторов, позволяющих гражданину быть непрерывно адаптированным к изменениям в социально-экономической сфере; создать условия для удовлетворения потребностей общества в повышении уровня мотивации и профессионализма работников всех категорий. Он сможет так же осуществлять информационно-аналитическое и экспертно-консалтинговое обеспечение взаимодействия региональной системы профессионального образования с рынком труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: Концептуальные, теоретические и методологические проблемы. – М.: Изд. центр «Логос», 1999. С. 77.
2. Бекоева М.И. Сравнительно-внедренческий принцип реформирования системы непрерывного профессионального образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3 (10). С. 30 – 33.
3. Безлепкин В.В., Валентинов В.В., Кондратьев Р.В. Система дополнительного профессионального образования в Российской Федерации. Государственная академия инноваций. Информационно-аналитический вестник № 1-2, 2000 г.
4. Бестаева И.М. Формирование эффективной организационно-экономического механизма управления системой дополнительного профессионального образования. Автореф. дисс. ... канд. экон. наук. – Владикавказ, 2008. 24 с.
5. Вершловский С.Г. Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена: Монография. – СПб.: Питер, 2008. С. 97-101.
6. Герасименко Н.А. Формирование региональной системы непрерывного профессионального образования в рамках Евразийского экономического сообщества // Международная науч. практич. конфер. «Личность в условиях современных социальных изменений». – Магнитогорск, 2010. – С. 29-33.
7. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1998. 426 с.
8. Гурье Л.И., Сунцова М.С. Проблемы организации последиplomного образования в странах Европы и США / Материалы IX Международной конференции по дополнительному образованию. – М., 2008. С. 164-165.
9. Ефимов В.В. Дополнительное профессиональное образование – важнейший путь к повышению конкурентоспособности предприятия / Материалы IX

Международной конференции. – М., 2008. С. 348-350.

10. Зинченко Г.П. Непрерывное образование – веле-ние времени. – М.: Просвещение, 1988. С. 182-184.

11. Технологии образования взрослых. Пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / Под ред. О.В. Агаповой, С.Г. Вершловского, Н.А. Тоскиной.

– СПб. «Питер», 2008. С. 38-40.

12. Хорошилов А.В. К проблеме интернационализации образования // Открытое образование. 2002. №1. С. 57-59.

13. Шленов Ю., Мосичева И., Шестак В. Непрерывное образование в России // Высшее образование в России. 2009. №3. С. 36-49.

REGIONAL MANAGEMENT PRINCIPLES ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM

© 2014

N.A. Gerasimenko, candidate of pedagogical sciences, faculty of management
North Ossetian State University K.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: In the context of scientific research, we found that the process of continuing professional education includes general scientific, theoretical, practical and general cultural training. This entitles you to consider continuing professional education as a fundamental principle of the new model of additional vocational training, semantic factors which should act solidly, integrity, consistency.

Keywords: regional system of additional vocational education, training and retraining, skills upgrading, Regional Coordinating Center for Continuing Professional Education.

УДК 37.011.33

© 2014

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ М.Э. РАСУЛЗАДЕ

Х.З. Годжаева, диссертант кафедры педагогики и методики начального образования
Азербайджанский государственный педагогический университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Педагогические взгляды М.Э.Расулзаде излагает в ряде своих произведений. В частности, он подробно рассматривал такие вопросы образования, как развитие школы, проблемы просвещения, где должны учитываться история народа, его духовное наследие. В частности, должны использоваться возможности устного народного творчества, духовной культуры в целом. Выступая за национальные устои просвещения, выделял три основы начального обучения: общее, принудительное и бесплатное.

Ключевые слова: М.Э.Расулзаде, национальная школа, образование, демократизация образования в начале XX века.

Мамед Эмин Ахунд Гаджи Алекпер оглу Расулзаде родился 31 января 1884 года в селении Новханы, в пригороде Баку, в семье религиозного деятеля. Начальное образование он получил во второй русско-мусульманской школе, впоследствии поступил в Бакинское техническое училище, и по собственному признанию, из-за бедности не смог получить высшее образование.

Он с первых десятилетий XX столетия вступил в революционную борьбу, создав вначале «Мусульманскую молодежную организацию» в 1902 году, затем став одним из создателей Мусульманской Социал-демократической Партии «Гуммат». Будучи в эмиграции, заложил основу Иранской Демократической партии (1910), а в 1911 году вступил в ряды Мусульманской Демократической Партии «Мусават». За короткий период он стал его лидером. Именно в период, когда он возглавлял эту партию, она выдвинула идею национального освобождения страны. Помимо этого, будучи избран Председателем Азербайджанского Национального Совета, он объявил о создании АДР 28 мая 1918 года на весь мир. Вновь созданное государство просуществовало немногим менее двух лет, столицей был Тифлис, затем – Гянджа, и, наконец – Баку. В этот период были осуществлены ряд реформ политического, социально-экономического и культурного плана, страна противостояла вооруженной интервенции извне, стала создаваться национальная армия. Резкое ухудшение международной ситуации привело к тому, что АДР пала. Это случилось 28 апреля 1920 года. Власть на основе определенных условий была передана большевикам. М.Э.Расулзаде из-за преследований скрывался в селении Лачын, но там его подвергли аресту, впоследствии, по указанию Сталина, его освободили. Переехав в Москву, М.Э.Расулзаде стал преподавать в Институте востоковедения персидский язык, затем, в 1922 году, уехав в Финляндию, приехал в Париж, оттуда уехал в Стамбул, а 6 марта 1955 года скончался в Анкаре.

Общественно-политическая, научно-педагогическая деятельность М.Э.Расулзаде исключительно много-

образна и разносторонняя. Его творчество является значительным вкладом в историю нашей культуры. Ответственность за служение народу, решимость воспитывать молодое поколение в духе преданности национальной идее стало жизненным кредо М.Э.Расулзаде, как носителя национального самосознания, лейтмотивом его жизни и творчества.

Педагогическое наследие М.Э.Расулзаде имеет определенное значение с точки зрения исследования истории азербайджанской школы в начале XX века, педагогического движения, основных направлений развития школьного образования, заслуг в этом деле благотворительных организаций. Его оригинальные мысли о школе, культуре, обучении, воспитании сосредоточены во многих произведениях, которые условно можно разделить на две группы:

1) небольшие статьи, опубликованные в азербайджанской печати в 1903-1920 годах;

2) произведения, опубликованные в эмиграции (1922-1955-е годы).

На первом этапе творчества М.Э.Расулзаде рассматривались такие вопросы, как роль образования в приобщении народа к культурному развитию, прогрессу, свободе, проблемы образования и воспитания, основные принципы национализации образования, его демократизации, исследовались такие проблемы, как сущность национальной нравственности, национального самосознания, освободительной идеологии, роль в этом образовании и повышения всеобщей грамотности, в частности, национальной школы, обучения каждого члена общества, что способствовало бы развитию науки и образования, и в конечном счете привело бы к свободной, привольной жизни каждого из нас. В своей речи на похоронах Г.Б.Зардаби он сказал: «Что нужно для того, чтобы пробудить народ, сделать его умным? Просвещение, просвещение и еще раз просвещение» [1, с.98].

В ряде произведений, написанных в эмиграции, М.Э.Расулзаде подробно рассматривает вопросы школы и просвещения, национализации образования, его

демократизации, политику АДР в сфере образования и просвещения, в некоторых же произведениях он анализирует положение просвещения азербайджанского народа в составе советской империи, раскрывает основные особенности образовательной политики в указанный период.

Выдвигая идеи развития школы, просвещения, национализации образования, прежде всего он имел в виду возврат к корням, народным основам духовной культуры, где именно народ является создателем как образования, так и культуры в целом. М.Э.Расулзаде выступал также против насильственной русификации национального образования.

Идея демократизации образования М.Э.Расулзаде состоит в том, что необходимо глубоко и всесторонне изучать народную литературу, историю страны, ее культуру и на основе этих знаний приобщиться к общемировой культуре. Согласно его мнению, основы демократизации образования состоят в том, чтобы каждый человек, вне зависимости от его социального положения, звания, национальной принадлежности мог иметь возможность обучаться на родном языке, сохранять свое национальное достоинство, воспринимать на должном уровне национальные интересы и национальное самосознание. Именно так можно воспитать настоящего гражданина страны, сформировать в каждом человеке настоящие человеческие качества, бороться с социальной несправедливостью. Демократизация образования будет способствовать всестороннему развитию и улучшению экономического положения республики. М.Э.Расулзаде своеобразно пытался обрисовать и обосновать факторы, составляющие экономику как таковую. Азербайджан обладает необходимым материальным и духовным потенциалом, чтобы превратиться в одно из самых могущественных государств региона и мира. Одно из нескончаемых богатств его – это школа, культура, искусство. Именно на этой основе можно обеспечить демократическое развитие страны. В целом стоит отметить, что М.Э.Расулзаде в печати довольно подробно останавливался на проблемах демократизации образования. По его мнению, печать как таковая, также играет существенную роль в развитии представлений, общественного мнения о школе, просвещении, проблем обучения в целом. Тем самым у людей формируется положительное отношение к образованию, пробуждается национальное самосознание, появляется желание быть просвещенным и образованным. Вопросы, которые необходимо освещать в печати, М.Э.Расулзаде делил на следующие категории:

1. преподавание в светских школах и медресе основ азербайджанского языка;
2. создание национальных школ и их развитие, причем с заменой преподаваемого здесь персидского языка на азербайджанский;
3. обязательное введение в государственные школы обучения азербайджанскому языку;
4. ввести совместное управление образованием как духовного, так и светского;
5. организация для мусульман, как и других наций, просветительские и благотворительские общества.

М.Э.Расулзаде, комментируя общее положение школы и просвещения в начале XX века в Азербайджане, писал: «какого бы простолюдина не спросили, все жалуются на невежество, какого бы просвещенного человека не спросили, все жалуются на отсутствие науки и образования. А учитель оплакивает низкий уровень школы, молодежь же также беспокоится об отсталости» [там же, с.213]. Невежество он считал еще большим врагом, нежели внешний враг. Поэтому общее образование здесь – очень существенный фактор: «...если какой-либо народ не хочет быть отсталым и остаться под пятой других народов и при этом быть раздавленным, то должен владеть наиболее общими знаниями, навыками и умениями, нужна всеобщая грамотность, должны развиваться наука и образование, нужно развиваться и идти вперед»

[2, с.22].

По его мнению, главная цель здесь не просвещение отдельных единиц, а всего народа. Ведь обучение отдельных людей не может принести такой большой пользы, как если бы обучали весь народ. Получив образование, некоторые из них отдаляются от народа. Народ не понимает их, а они – народ. Стать просвещенным, «образованным» не может способствовать, образно говоря, заживлению многих ран и болезней. То есть это не панацея от всех бед: «зачастую просвещение некоторых сводится к тому, что они заменяют чуху (армяк) на пальто, архалук (верхняя одежда) на фрак, вместо чарыхов надевают ботинки, вместо папахи – цилиндр, а вместо Тукезбан женятся на госпоже Лизе». Обращаясь к читателям, он спрашивает: «В Баку, вне всякого сомнения, есть около сотни людей, получивших диплом, образование, ставшие так называемыми «высокообразованными». А почему их возможности не обращены на пользу многих?». Здесь автор имел в виду также и помощь имущих людей на уровне благотворительности, создание таких обществ, чтобы открывать начальные школы на родном языке, которые близки местному населению, чтобы заботиться о просвещении народа, потому что «самой большой силой современности являются знания и просвещение, а также искусства и торговля, опирающиеся на них».

М.Э.Расулзаде особенно отмечал заслуги благотворительных обществ «Ниджат», «Нашри-Маариф», «Сафа», отмечая их большую роль в просвещении и образовании народных масс.

Говоря о русско-татарских, или русско-мусульманских школах, он подчеркивал, что здесь надо усиленно разоблачать спрятанное под покровом обучения тенденцию к русификации, что явно просматривалось в учебных планах, которые по духу своему не соответствовали народной культуре, истории, языку. В неделю из 25-30 часов всего 3 часа отводилось на обучение родному языку, 2 часа же – на изучение шариата.

Вот как М.Э.Расулзаде характеризовал три основы обучения: к первой относится всеобщность. Это означает, что дети в возрасте 8-11 лет должны пойти в школу, выучить государственный (то есть русский язык) как свой собственный, выучить шариат. Вторая основа – это обязательность. Это означает, что родители или за свой счет, или за счет государства обязаны обучить детей или в общей школе, или же хотя бы в начальной. В противном случае по закону они должны быть оштрафованы. Третья основа образования – это его бесплатность. Обязательное начальное образование помогло бы гражданам хотя бы знать свои права и уметь их защищать.

Цитируя высказывание одного из французских генералов о том, что они победили не прусского солдата, а прусскую начальную школу, М.Э.Расулзаде отмечал, что в Европе очень быстро растет число начальных школ, а вокруг Баку, в пригородах многие села так и остаются без школ. Об этом он пишет в своей статье «О сельских школах» («Игбал», 1914, № 815), а также в статье «Обучение – всеобщая проблема» («Игбал», 1914, № 818, № 822). Каковы здесь основные причины? Стало ясно, что до 1914 года в таких селах, как Ахмедлы, Баладжары, Горадил, Дигях, Зире, Зых, Кюрдахан, Мухаммеди, Новханы, Тюркян, Фатмай все еще нет школ. Около 1200 детей осталось в стороне от учебы. В целом же в бакинском градоначальстве, в которое входило 42 села, из 162460 человек 140621 – это дети дошкольного возраста.

Именно поэтому М.Э.Расулзаде считал школу одним из основных направлений просветительства народа, которые играют в целом ключевую роль в социальном развитии. Однако эти школы должны соответствовать духу народа, его обычаям и традициям, в противном случае от них пользы не будет никому. Для просветительства народа необходимо, подчеркивал он, увеличить количество школ, в особенности начальных, и добиваться того,

чтобы они в большой мере соответствовали духу народа, его обычаям и традициям. Несомненно, создание школ и их национализация – наша первостепенная задача [1, с.49].

Одной из основных причин малого количества школ является отсутствие необходимого количества кадров школьных учителей. М.Э.Расулзаде критиковал тех, кто считал народ неумелым, не приспособленным к изучению науки, разделов школьной программы. Самое важное препятствие здесь – это отсутствие преподавания школьных предметов на родном языке, и проблема с кадрами учителей. Недостаточно для подготовки учительских кадров для всего Закавказья только Горийской семинарии, обязательно надо открыть семинарию и на национальном языке.

Не стоит забывать о том, что именно учителя обеспечивают своим трудом независимость и счастье всего народа [там же, с.153]. М.Э.Расулзаде ставил перед учителями ряд требований. Главным из них являлось воспитание достойных людей, знающих народные нравы и обычаи. В противном случае от таких «народных» учителей мало прока. От них и пойдут ученики, от которых также мало толку. Если учитель будет рупором народных идей, будет демонстрировать знания народных обычаев и традиций, будет любить свой народ и это проявлять в своем повседневном труде, то в этом случае можно будет говорить о большой пользе, которую он сможет принести своему народу. Если же эти «горе-учителя» даже не будут знать своих ближайших соседей по улице, то ждать от них хорошего не приходится [2, с.26].

М.Э.Расулзаде призывал не только обновлять школьные планы и программы, но и повышать квалификацию тех, кто там ведет занятия, в частности, духовных лиц. Их надо воспитывать в новом духе. Личность мулл, ведущих занятия в духе консерватизма, защиты мракобесия и отсталости, имеет большое значение. Они также должны перестроиться, извлекать необходимые знания из новейших наук, знать новейшие события в мире и стране. В противном случае они будут тянуть всех назад, к невежеству и мракобесию.

М.Э.Расулзаде пропагандировал идеи о национализации школ, о том, чтобы вести занятия на родном языке, причем обосновывал свои идеи не только с политической, но и с научной точки зрения.

В своих статьях «В связи с положением бакинских учителей» («Игбал», 1915), «О новых кадрах учителей» («Игбал», 1915), «Нужны учителя» («Тереги», 1908, №109), «Провозвестник века» (1922), «История современного Азербайджана» (1951) он неоднократно возвращался к проблеме подготовки кадров, стремился решить эту проблему также и в бытность АДР. Он лично участвовал в создании нескольких семинариев, педагогических курсов, даже читал на этих курсах «Османскую историю». Не случайно, что В.Г.Разумовский, первый ректор Бакинского Университета, высоко оценил вклад М.Э.Расулзаде в открытие этого вуза, первого в

Азербайджане.

В своих статьях «Пятничная школа» («Тереги», 1908, №53), «Впечатления от вечерних занятий» («Тереги», 1909 №24), «Пятничная школа» («Иршад», 1908, №40) и др. он касается проблем обучения взрослых. М.Э.Расулзаде пишет о том, что всем, кто хочет выйти из мрака невежества, хотя бы немного надо обучиться элементарному счету и письму, пятничная (у мусульман пятница – воскресный день) школа является лучшим выходом из положения. Это способ просветиться для каждого бедняка и рабочего [1, с.83].

В своих статьях «Читальня» («Иршад», 1906, №67), «Относительно читален» («Иршад», 1906, №84) М.Э.Расулзаде сравнивает вновь открывшиеся читальни с раскрывшимися розами в цветнике нации, однако с болью пишет и о том, что она слишком быстро прекратила свое существование. Читальня, открытая обществом «Ниджат», сыграла существенную роль в городе с 80-тысячным населением; Расулзаде призывал оказать ей материальную помощь, хотя бы посильную.

В педагогическом наследии М.Э.Расулзаде большое место занимают проблемы нравственного воспитания подрастающего поколения. В этом отношении особенно ценными являются его произведения «Что такое национальное возрождение» (журнал «Возрождение», 1914, № 1), «Национальная этика» (журнал «Азербайджан», 1953, № 2) и др. Раскрывая проблему содержания нравственного воспитания, он следующим образом определил основные задачи нравственного возрождения народа:

- а) все посвятить народу, его единству, беречь его целостность и крепость;
- б) быть преданным принципам тюркизма и национального освобождения;
- в) следовать данному слову и обязательствам;
- г) быть нетерпимым к агрессии и угнетению, беречь справедливость, независимость, мир и демократию;
- д) всегда высоко поддерживать свой национальный уровень, проявлять нетерпимость к отсталости и невежеству.

В произведении «Современная история Азербайджана» М.Э.Расулзаде сделал подробный анализ положения народного просвещения в советском Азербайджане, раскрыл основные направления политики государства в области образования, назвал успехи и неудачи, раскрыл сущность формулы коммунистов «форма национальная, а содержание коммунистическое».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. М.Э.Расулзаде. Seçilmiş əsərləri. I cild, Bakı: “Azərnaşr”, 1992
2. F. Rüstəmov. M.Ə.Rəsulzadə məktəb və maarif haqqında // Pedaqoji Universitet Xəbərləri, Bakı, 1995, №2, səh.22-31
3. M.Mərdanov. Azərbaycan təhsil tarixi. Bakı: “Təhsil”, 2011

PEDAGOGICAL VIEWS OF M.E. RASULZADE

© 2014

K.Z. Gojayeva, dissertator department of pedagogy and methodology of primary education
Azerbaijan State Pedagogical University, Baku (Azerbaijan)

Annotation: Pedagogical views MERasulzade sets out a number of his works. In particular, he considered in detail issues such education as the development of school education problems that take account of people’s history, its spiritual heritage. In particular, the opportunity should be used folklore and spiritual culture in general. Speaking for the national education foundations, distinguished three foundations of elementary education: general, compulsory and free.

Keywords: M.E.Rasulzade, national school, education, democratization of education in the early twentieth century.

Аннотация: В статье обосновывается значение развитие системы инклюзивного образования в РСО-Алания, которая является долгосрочной стратегией, требующей терпения и терпимости, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода для ее реализации.

Ключевые слова: инклюзия, интеграция, дети с ограниченными возможностями здоровья, люди с особыми образовательными потребностями.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Актуальность проблемы исследования инклюзивного образования состоит в том, что социально-экономические и политические изменения, произошедшие в России в конце XX века обусловили пересмотр приоритетов в обучении и воспитании детей с отклонениями в развитии. Признание равных прав и возможностей, уважение личности ребенка и индивидуализация образовательного процесса требуют дальнейшего совершенствования регионального образования, так как при всех ее достижениях, в настоящее время она не обладает достаточными возможностями для того, чтобы обеспечить реализацию этих положений в полной мере.

Инклюзивное образование в России является одним из стратегических направлений реализации права каждого ребенка на образование, что закреплено в положениях Конвенции о правах ребенка (1989) и другой Конвенции ООН, направленной на защиту и поощрение прав и достоинства лиц с инвалидностью, – Конвенции о правах инвалидов (2006), подписанной Российской Федерацией в 2008 году.

Поддержка программ по обеспечению социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, их равного доступа к образовательным услугам в детских садах и общеобразовательных школах, наравне с их сверстниками, является одним из направлений деятельности ЮНИСЕФ в России.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Проблемы образования, развития, социализации детей с ограниченными возможностями в физическом и психическом развитии исследовались в трудах Е.Б. Аксенова, В. Бациева [2], И.М. Бгажнокова, Ч. Гюнваль [3], Р. Дименштейна [2], М.А. Егорова, Е.А. Екжанова, Ю.Л. Загуменнова [5], В. Корнеева [2], В.И. Лубовского, Г.Н. Пенинг [6], М.С. Певзнера, Б.П. Пузанова, С.Л. Рубинштейна, В.А. Степанова, Н.Д. Соколова, Л.М. Шпицина и др. Социальные аспекты инклюзивного образования исследовали И.Б. Агаевой [1], Н.В. Антипова, Ч. Гюнваль, Д.В. Зайцев, П. Романов и др. Правовые аспекты инклюзивного образования исследовали Р. Жаворонков, В.З. Кантор, Н.Н. Малофеев [4], Е.Ю. Шинкарева.

Формирование целей статьи (постановка задания). На современном этапе отечественного образования произошли значительные изменения в сфере государственной образовательной политики. В российской системе образования складывается особая культура психолого-педагогического сопровождения, помощи и поддержки ребенка в учебно-воспитательном процессе. Создаются вариативные модели сопровождения на базе школьных медико-педагогических комиссий, социально-психологических служб, специальных профориентационных центров, центров психолого-педагогического консультирования, кабинетов доверия и других. Своевременное и эффективное психолого-медико-педагогическое сопровождение учащихся с задержкой в физическом и психическом развитии обеспечивается как в условиях дифференцированного, так и интегрированного обу-

чения. Приоритетным направлением деятельности по реализации права детей с детьми данной категории на образование является создание вариативных условий с учетом психофизических особенностей их развития в общеобразовательной среде.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Демократические преобразования, происходящие в нашей стране, процесс вхождения в мировое экономическое сообщество обусловили изменения отношения общества к проблемам людей с особыми образовательными потребностями, привели к осознанию необходимости их более широкой интеграции в образовательный процесс. В школьном образовании эта установка воплотилась в создании специальных условий для получения каждым ребенком полноценного образования, включения его в целостный образовательный процесс школы, а также обеспечения равных возможностей детям с особенностями развития в освоении различных ступеней образовательного стандарта [2, с.79]. Развитие инклюзивного образования-процесс сложный, многогранный, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы.

Инклюзивное образование для отечественной образовательной системы находится на стадии становления и развития. Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране на рубеже 1980-1990гг. В Москве в 1991 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации появилась школа инклюзивного образования «Ковчег». Признание государством ценности социальной и образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, по мнению Н.Н. Малофеева, обусловливает необходимость создания для них адекватного процесса именно в общеобразовательном учреждении, которому отводится центральное место в обеспечении так называемого «инклюзивного» образования [4, 21-24].

В течение длительного периода времени государственные и общественные организации в России занимаются разработкой методик в области инклюзивного образования, стремясь тем самым сделать доступным для всех школьников получение качественного образования в образовательных учреждениях общего типа.

Современная система образования развитого демократического сообщества призвана соответствовать индивидуальным образовательным потребностям личности, в том числе:

- 1) потребности в полноценном и разнообразном личностном становлении и развитии – с учетом индивидуальных склонностей, интересов, мотивов и способностей (личностная успешность);
- 2) потребности в органичном вхождении личности в социальное окружение и плодотворном участии в жизни общества (социальная успешность);
- 3) потребности в развитости у личности универсальных трудовых и практических умений, готовности к выбору профессии (профессиональная успешность) [3, с. 73-78].

Во все времена одним из показателей уровня культуры и духовности нации является отношение общества к

инвалидам. В России за последние годы растет количество детей-инвалидов, и это одна из острейших проблем нашего общества. Создание в школах возможностей для удовлетворения этих индивидуальных образовательных потребностей становится основой построения многих систем обучения во всем мире. Вместе с тем существуют группы детей, чьи образовательные потребности не только индивидуальны, но и обладают особыми чертами.

Инклюзивное образование – это специально организованный процесс, обеспечивающий ребенку с ограниченными возможностями здоровья обучение в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по стандартным программам с учетом его особых образовательных потребностей [1]. Согласно другому определению, *инклюзивное образование* – это такой процесс обучения и воспитания, при котором все дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку [7].

Главное в инклюзивном образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками. Родители здоровых детей, которые обучаются по программам ФГОС, иногда высказывают опасение, что наличие в классе учеников, которые требуют особого отношения, может задерживать умственное и психическое развитие их собственных детей. Однако, как показывает опыт, успеваемость детей, которые нормально развиваются, не падает, а, наоборот, иногда их оценки оказываются даже выше в условиях инклюзивного образования, чем в обычном классе. Имеются доказательства, согласно которым образовательные организации, наиболее успешно включающие детей с ограниченными возможностями, оказываются самыми преуспевающими для всех остальных детей. И наоборот: самые престижные школы для всех детей являются лучшими и для детей с ограниченными возможностями в развитии. Что касается поведения, социального развития и успехов в учебном процессе, особенно в коммуникативном аспекте, достижения детей, обучающихся в школе с присутствием инклюзивной формы образования, значительно выше. А отношение сверстников к детям с ограниченными возможностями, как пишет Ю.Л. Загуменнов, напрямую зависит от наличия твердой установки взрослых и морально-психологического климата в классе в целом. Наблюдения американских психологов показывают, что те дети, которые посещали дошкольные образовательные организации вместе с детьми с ограниченными возможностями, относились к ним спокойнее и с большим пониманием, чем даже преподаватели, впервые начавшие работать с детьми-инвалидами [6, с. 41-47].

Современная оценка состояния образования вообще и специального образования, в частности, невозможна без анализа его развития в регионах страны, так как решение вопросов воспитания, обучения и социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями зависит не только от уровня развития педагогической науки в стране в целом, но и от социокультурных условий конкретных субъектов Российской Федерации (РФ), от основополагающих принципов их образовательной политики. В частности, это связано с ускорением процессов политической, культурной, правовой и экономической дифференциации регионов России.

Во многих российских регионах накоплен педагогический опыт, так например в РСО-Алании необходимость открытия инклюзивной школы назрела уже давно, так как в республике насчитывается около 1411 детей с ограниченными возможностями здоровья. Долгое время в республике проводилась работа по анализу ситуации и

перспектив развития сферы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Итоги этой работы были подведены на заседании «круглого стола», к участию в заседании были приглашены депутаты, представители исполнительной и муниципальной власти, руководители реабилитационных центров, общественных организаций, учебных заведений, а также родители детей-инвалидов и сами дети, волею судьбы начинающие жизненный путь в более сложных условиях, нежели их сверстники.

В Северной Осетии с 2011 года реализуется государственная программа РФ «Доступная среда». В районах определены базовые школы для охвата детей с ограниченными возможностями здоровья образовательными услугами. Как по всей России, в РСО – Алания в школах с инклюзивным обучением реализуются все восемь принципов инклюзивного образования, определенные Конвенцией ООН «О правах инвалидов»: ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек способен чувствовать и думать; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; все люди нуждаются друг в друге; подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут; разнообразие усиливает все стороны жизни человека [7].

Система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. Ее целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. Данный комплекс мер подразумевает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с инвалидами. Кроме этого необходимы специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении.

Проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в обычных общеобразовательных школах назрела давно. Понятно, что индивидуальное обучение на дому не способствует социализации и интеграции ребенка-инвалида в общество. Кроме того, эти дети особенно нуждаются в понимании окружающих и гуманном отношении к себе общества в целом.

Уважение и соблюдение прав человека в процессе оказания каких-либо услуг является не дополнительной и выборочной опцией, а представляет собой ключевой набор ценностей и основу для реформирования общественного сектора. Права человека распространяются на экономические, социальные, культурные, гражданские и политические права.

На данный момент в реализации программы «Доступная среда» участвует 10 школ, в ближайшее время в этой же программе примут участие еще 5 школ. Также на базе Северо-Осетинского Республиканского Института Повышения Квалификации Работников Образования создан республиканский ресурсный центр по инклюзивному образованию. Ресурсный центр регулярно проводит различные семинары и организует специальные курсы. Работа с родителями, их совместное с детьми обучение дают наилучшие результаты.

В школах создана система мониторинга и учета детей с ОВЗ, система комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, а также толерантной среды. Для каждого ребенка разрабатываются индивидуальная программа, по которой дети обучаются в рамках внеаудиторной занятости. Индивидуальный учебный план для ребенка с особыми образовательными потребностями разрабатывается и утверждается Советом по инклюзии общеоб-

разовательного учреждения на основании рекомендаций ПМПК и индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида, с обязательным учетом мнения родителей ребенка с образовательными потребностями.

Проблемы инклюзии гораздо более глубоки и многогранны, чем может показаться. Многообразие потребностей детей с особыми образовательными нуждами требует целостного изменения всей системы общественного отношения. В классах для детей с ограниченными двигательными функциями имеется специальная мебель, в том числе столы с регулируемой высотой, наклонном столешницы, стулья, регулируемые по высоте. Из форм обучения детей с ограниченными возможностями здоровья наиболее приемлемыми считается смешанная (дом-школа) и обучение на дому.

Основными направлениями являются: необходимость дифференцированного подхода к особым образовательным нуждам детей с ограниченными возможностями здоровья уже на этапе дошкольного образования, организация профессиональной психосоциальной поддержки родителей; усиление позиций представителей научного общества в жизни ребенка, проявляющих интерес к науке. Работа в направлении инклюзивного общества должна проводиться очень активно и включать в себя представление и осознание того, что все люди могут осуществить свой вклад в этот процесс. Признание права любого ребенка на получение образования, отвечающего его потребности и полноценно использующего возможности развития. Обусловило важнейшие инициативы и ориентиры новой образовательной политики.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, образовательные учреждения осознают необходимость создания целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей с ограниченными воз-

можностями здоровья, образовательного пространства школы, которое позволит обеспечить развитие учащегося, его подготовку к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной жизни.

Анализ организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в муниципальных образовательных учреждениях доказывает актуальность и обоснованность разработки и реализации программы по созданию модели инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаева И.Б. Терминологический словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии. – Красноярск, 2008. – 180 с.
2. Бациев В., Дименштейн Р., Корнеев В. Реабилитация и образование особого ребенка: от прогрессивных законов к их реализации. Кн. 2. – М.: ИПО «Профиздат», 2003. – 96 с.
3. Гюнваль Ч. От «Школы для многих» к «Школе для всех» // Дефектология, 2006. – № 2, С.73-78.
4. Малофеев Н.Н. Почему интеграция в образовании закономерна и неизбежна // Альманах ИКП РАО, 2007. – №11. – С. 21-24.
5. Загуменнов Ю.Л. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся // Минская школа сегодня. – 2008. – № 6. – С. 3-6.
6. Пенин Г.Н. Инклюзивное образование как новая парадигма государственной политики // Вестник Герценовского университета. – 2010. -№ 9(83). – С. 41-47.
7. Текущее российское законодательство в области инклюзивного образования. http://www.mou13school.narod.ru/inklyuziv_obr.html.

THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF NORTH OSSETIA-ALANIA

© 2014

I.T. Gugkaeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of defectology education

North-Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: The paper proves the importance of the development of the system of inclusive education in the Republic of North Ossetia-Alania, which is a long-term strategy that requires patience and tolerance, consistency, continuity, gradualism and integrated approach to its realization.

Keywords: inclusion, integration, children with disabilities, people with special educational needs.

Аннотация: В статье рассматриваются этапы обучения иностранным языкам для профессиональной деятельности при компетентно-модульной организации учебного процесса. Делается акцент на формировании необходимых будущему специалисту умений в процессе изучения иностранного языка. Особенности учебной дисциплины «иностраннный язык», профессиональной направленности содержания дисциплины и необходимости развития личностных качеств учащихся в процессе организации учебного процесса, основанного на компетентностном подходе.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная профессионально-ориентированная компетенция, компетентно-модульный подход, иноязычная профессиональная деятельность, обучающий модуль.

Всё большую актуальность приобретает сегодня многополярная кросскультурная коммуникация, необходимая всем участникам международных конференций, семинаров или совещаний, где особая роль принадлежит английскому языку, который является не просто интернациональным языком, но посредником в процессе общения представителей разных языковых сообществ [1].

Подготовка будущих компетентных специалистов, владеющих иностранным языком на уровне, достаточном для решения профессиональных задач, является весьма значимой с точки зрения профессионального обучения. Учитывая современные тенденции иноязычного образования и требования Государственных образовательных стандартов последнего поколения, необходимо подчеркнуть, что иноязычная подготовка бакалавров заключается в необходимости обучения языковым и национально-культурным реалиям, особенностям менталитета и адекватному использованию полученных знаний в процессе профессиональной деятельности.

Учитывая выше сказанное, с ориентацией на требования к выпускникам вузов, предъявляемые работодателями, в процессе обучения бакалавров иностранному языку при компетентно-модульной организации учебного процесса нами были выделены следующие последовательные этапы: *проектировочный, процессуальный, кумулятивный и рефлексивно-аналитический*.

Проектировочный этап подразумевает создание необходимой мотивации у студентов к предстоящей совместной деятельности, формировании «области доверия» между преподавателем и студентами, а также внутри группы. На данном этапе проводится входное, желательно компьютерное тестирование для определения уровня владения знаниями и умениями, необходимыми для формирования *интегративной иноязычной коммуникативной профессионально-ориентированной компетенции*, а также общекультурными компетенциями [2].

Еще раз необходимо отметить, что названная интегративная компетенция предполагает совмещение языковой, коммуникативной и профессионально-значимых компетенций в рамках модульной организации обучения, направленных на решение профессиональных задач. Поэтому, на начальном, проектировочном, этапе отслеживается развитие интегративных умений, таких как: самостоятельно находить различные источники информации по заданной теме на английском языке; обрабатывать, интерпретировать, использовать полученную информацию с применением информационно-коммуникативных технологий на английском языке; реализовывать поставленные задачи с использованием коммуникативных и информационных технологий в учебных ситуациях; владеть способностью к межкультурной коммуникации в письменной и устной формах на иностранном языке в соответствии с коммуникативной задачей и с требованиями к оформлению письменного и устного текста [3].

Процессуальный этап решает такие задачи, как: вы-

бор форм, стратегий и технологий обучения в соответствии с иноязычными речевыми возможностями студентов; выделение законченных информационных блоков, создающих определенный банк информации, с учетом межпредметных связей, обеспечивающих мобильность и вариативность общекультурных и профессиональных языковых компетенций. К основным принципам отбора речевого материала относятся общепринятые в методике принципы отбора содержания: аутентичность, информативность, содержательность, доступность, соответствие возрасту и интересам, соотношение второстепенной и основной информации, количество новых слов и другие [4]. Студенты выполняют упражнения, направленные на овладение соответствующей лексикой, определенными структурно-системными связями, специальными речевыми стереотипами.

Следует отметить, что данный этап требует немало времени на отработку предварительного материала, на выполнение языковых упражнений по закреплению лексико-грамматического минимума по данной тематике. Таким образом, обучающиеся приобретают умения, необходимые для формирования интегративной иноязычной коммуникативной профессионально-ориентированной компетенции.

Кумулятивный этап решает те задачи, которые непосредственно относятся к каждой из выбранных форм, стратегий и технологий обучения и направлен на накопление и закрепление полученных знаний и умений с учетом индивидуальных учебных траекторий. После тщательной проработки соответствующей лексики, специальных речевых стереотипов, наконец, самой информации по данным направлениям на процессуальном этапе, студентам предоставлялась возможность выбора форм ведения предприятия, распределения ролей и обязанностей между группами. При этом необходимо отметить, что на данном этапе при взаимодействии студентов друг с другом, необходимо четко регламентировать степень их активности в коммуникативно-познавательной деятельности и степень руководства ею со стороны преподавателя. На кумулятивном этапе также проходит защита самих проектов. После представления подготовленных материалов, обучающиеся отвечают на многочисленные вопросы одноклассников и преподавателя, отстаивая свою точку зрения в случае спорных моментов.

Этот этап реализуется в таких учебных формах, как ролевые/деловые игры, составление и драматизация диалогов, заседания круглого стола, дискуссии по заданной тематике, представление презентаций, защита совместных и индивидуальных проектов и другие.

Рефлексивно-аналитический этап предполагает анализ результатов взаимодействия студентов друг с другом в процессе выполнения ими совместной деятельности. Здесь не только преподаватель, но и сами обучающиеся оценивают деятельность друг друга, учитывая степень оригинальности и новизну предложенных решений, учитывая личностные качества студентов, которые проявились во время совместной деятельности, напри-

мер, желание использовать дополнительную литературу, адекватность используемых речевых средств ситуации общения и поставленной цели взаимодействия.

Заключительным этапом освоения одного или нескольких модулей является демонстрация обучающимися доказательств своей компетентности. Оценочные материалы отражают деятельность, описанную в результате. Это позволяет обеспечить единые требования, предъявляемые к обучающемуся, вне зависимости от того, кто, когда и где его оценивает.

Важным элементом компетентностно-модульной организации обучения является система контроля. Как говорилось ранее, на начальном, проектировочном, этапе проводится входное тестирование знаний и умений для определения уровня готовности обучаемых к предстоящей самостоятельной работе. Контролем входным и промежуточным проверяется уровень усвоения знаний и выработка умений в рамках одного модуля или нескольких модулей [5]. В предлагаемой нами системе входной, промежуточный и итоговый контроль проводится в виде компьютерного тестирования, что дает возможность сохранения полученных студентами результатов для дальнейшего анализа и сравнения при повторном прохождении тестирования. При этом, промежуточное и/или итоговое тестирование проводится на рефлексивно-аналитическом этапе при завершении работы с модулем. Результаты этого тестирования могут служить и как итоговыми, если обучающийся достиг желаемого уровня, и/или как начальными, если обучающийся планирует продолжить изучение иностранного языка. То есть, рефлексивно-аналитический этап предыдущего модуля может быть организован как проектировочный этап для последующего модуля, а итоги промежуточного и/или итогового тестирования могут быть взяты за отправную точку изучения последующего модуля. Затем соответствующая доработка - корректировка, установка на следующую «виток», то есть последующий модуль [6].

Данная организация обучения предоставляет возможность каждому обучаемому принимать свое, самостоятельное решение по выбору стратегий действий, что и как сказать и сделать в условиях выстраивания индивидуальных учебных траекторий, выразить свою личную позицию по отношению к той или иной ситуации.

Показателями обученности могут стать: наличие тезауруса, использование грамматических конструкций в деловом общении, ориентация в ситуациях делового общения, наличие культурных фоновых знаний, умение вести деловую переписку, интерпретация полученной из текста информации.

Обучающиеся добиваются определенных успехов, применяя те или иные стратегии к изучению и использованию языка. Например, студенты с изначально низким уровнем владения языком, при подготовке и защите проектов чувствуют себя более уверенно, так как материал

ими проработан самостоятельно в комфортном для них темпе и объеме. Более того, выбранная тема проекта интересна студенту, и это, несомненно, повышает мотивацию к изучению иностранного языка [7].

В заключении хочется еще раз подчеркнуть, что именно такое управление процессом обучения создает благоприятные условия для активной, творческой и продуктивной совместной деятельности студентов, стимулирует речемыслительную активность. При учете интересов обучаемых, их потребностей и возрастных особенностей, существенно повышается эффективность, результативность методики формирования интегративной иноязычной коммуникативной профессионально-ориентированной компетенции на основе компетентностно-модульного подхода к обучению бакалавров иностранному языку.

Используя разработанную методику в процессе обучения, студенты имеют возможность работать индивидуально по каждому модулю: выделять тезаурус и грамматические конструкции делового общения, ориентироваться в ситуациях делового общения и выходить на решение профессиональных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М., 1975.
2. Башмакова И.С. К вопросу о формировании умений профессионального общения на иностранном языке у студентов неязыковых вузов. // Вестник МГЛУ. - М., 2003. - Вып. 477.
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. Жунич И.И. Интегративно-модульный подход к дополнительной профессиональной подготовке студентов туристского вуза по программам ЮНЕСКО. Дис... канд. пед. наук.: 13.00.08.: М.- 2012. - 189с.
5. Борисова Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию. - М. Домодедово: ВИПК МВД России, 1999.
6. Данилина Е.А. Обучение студентов вуза английскому языку на основе компетентностно-модульной организации учебного процесса (направление подготовки «Туризм», бакалавриат): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: Н. Новгород - 2013. - 249 с.
7. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка. М: Глобус, 2007. - 170с.
8. Мортун. Интеграция и дифференциация обучения: личностные и технологические аспекты // Школьные технологии, 2003. №3 с. 3-9.
9. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие. 2-е изд. - М.: Филоматис, 2010.- 188с.

TRAINING STAGES WITHIN COMPETENCE-MODULAR EDUCATION APPROACH

© 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 paper considers the stages of foreign languages training for professional activity within competence-modular educational approach. Focuses on forming and developing skills necessary for the future specialist in his professional career. Particularity of the academic discipline “foreign language”, the content of vocational subjects and the need to develop personal qualities of students in the educational process based on the competence approach.

Keywords: foreign language communicative professionally-oriented competence, competence-modular approach, foreign language professional activities, a training module.

УДК 378. 37.014

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
РЕСПУБЛИКИ ЮЖНАЯ ОСЕТИЯ

© 2014

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

Аннотация: после вытеснения грузинских войск из Южной Осетии 08.08.08 г. российскими войсками, совместно с Юго-Осетинскими вооруженными формированиями, в республике происходят социально-политические и экономические преобразования, а в сфере образования начались инновационные процессы, которые развиваются по трем направлениям: чему учить (содержание), в какой последовательности (структура) и каким способом учить (технология). Описанию этих процессов и посвящается данная статья.

Ключевые слова: инновационные процессы в образовании, информационные технологии, педагогическая деятельность, республика Южная Осетия.

На протяжении многих веков университет – центр инновационной деятельности региона, гуманизация общества, высшая ступень в образовании, науке и в просветительстве человека. И сегодня университеты всех стран являются первоносителями знаний и мудрости, нравственности, их общее слово в мировых глобальных процессах становится все более весомым.

Наиболее значимой тенденцией, определяющей развитие системы высшего профессионального образования, является интернационализация, позволяющая быстрое реагирование на изменяющиеся рыночные отношения и переход от предметного обучения к межпредметно-модульному на основе компетентностного подхода. Инновации в образовательной деятельности – это использование новых знаний, умений, приемов, подходов, технологий для получения результата в виде образовательных услуг [4, с. 84].

Роль потенциала инновационного подхода в образовательном процессе университетского комплекса в современных условиях рыночных отношений постоянно возрастает. Еще в 2001 год В.В. Путиным была поставлена стратегическая задача перехода к инновационному развитию: «Мы проигрываем в конкуренции на мировом рынке, все более и более ориентирующимся на инновационные сектора, на новую экономику – экономику знаний и технологий».

Инновации есть результат деятельности по обновлению (В.В. Митенев, С.А. Селякова), то есть преобразованию предыдущей деятельности, приводящему к замене одних элементов на другие либо дополнению уже имеющихся новыми. Подобная деятельность имеет общие закономерности: определяются цели изменения, разрабатывается новшество, испытывается, осваивается производством, распространяется и, наконец, «отмирает», исчерпываясь физически или морально. При преодолении инерции сложившегося порядка почти всегда возникает проблема последствий – ожидаемых, желаемых и вредных [5, с. 201].

Необходимо отметить, что составляющие инновационной деятельности – новые научные знания, высокие технологии и высококвалифицированные специалисты стали объектами особого внимания государственных структур, определяющих развитие в области экономики, образования, политики и т.д. Упор на инновационную деятельность, конкурентоспособность и мобильность – важнейшая составная часть современной государственной политики Республики Южная Осетия (РЮО).

Правительство РЮО в последние годы активизирует инновационную политику: в федеральном бюджете создаются условия для объединения усилий государства и предпринимательства, формируется инвестиционный фонд, поощрения инвестиционной и инновационной деятельности налоговым законодательством и другие не менее важные мероприятия.

В настоящее время инвестиционный процесс в Республике Южная Осетия предполагает использование смешанных форм привлечения инвестиций. В этой связи его структурно-функциональная модель должна учиты-

вать и поддерживать, прежде всего, государственные интересы в области развития наиболее значимых отраслей – экономики, образования, сервиса культуры и отдыха и др., как перспективных источников и потребителей инвестиций, а также способствовать решению социальных задач в рамках целостного государства. В этой связи молодому государству необходимо четко определить приоритеты, методы, формы и границы своего финансового и иного вмешательства в инвестиционный процесс, установить жесткий контроль за исполнением инвестиционных проектов, финансируемых полностью или частично из бюджетных средств, обеспечить гарантии (страховые, кредитные, налоговые, административные) для частных инвесторов. Вместе с тем, как отмечает Б. Сазонов, необходимо развивать и рыночный сектор привлеченных инвестиций посредством расширения функций и статуса финансовых инвестиционных институтов, закрепленных законодательно. Эффективной может считаться та функциональная модель инвестиционного процесса, которая будет отражать совокупность потребностей и интересов всех субъектов инвестиционной деятельности на определенном этапе развития государства и общества [4, с. 64].

Цель государственной политики молодой республики в области развития образования и экономики определяется задачами развития инновационной сферы в научной деятельности университетского комплекса, удовлетворяя потребность целенаправленной деятельности по повышению эффективности научных разработок и проектированию методов оценки инновационного потенциала научной деятельности всего университетского комплекса.

В настоящее время в университетском комплексе РЮО сложился российский опыт по формированию сетевых структур, которые обеспечивают высочайшую степень взаимодействия между всеми участниками научной конфедерации, устанавливая теснейшие взаимосвязи между всеми элементами и институтами, заводами, вузами России, обеспечивающими создание инновационного потенциала научного монокомплекса. Поэтому главнейшее условие реализации полного инновационного цикла в научно-технической сфере становится приоритетным направлением деятельности в научной школе Юго-Осетинского государственного университета им. А.А. Тибилова.

Сегодня интеграция по созданию образцов новой техники и технологии определена как сетевая инновационная структура отраслевого характера, а современные университетские комплексы – это образовательные корпорации, способные формировать национальный инновационный потенциал образовательного сообщества, инновационное мышление, инновационную культуру в науке и профессиональном образовании.

В настоящее время ощущается недостаток теоретических и методических научных разработок по вопросам совершенствования методов оценки инновационного потенциала научной деятельности университетского комплекса и выявления резервов его повышения. Поэтому теоретическое обобщение деятельности научного комплекса в инновационной сфере образования и научная

разработка методов оценки их реального потенциала является актуальным и своевременным научным исследованием, способствующим прогрессивному продвижению финансовых активов.

Внедрение в учебный процесс современных технологий постепенно меняет функцию преподавателя. Соглашаясь с мнением известных ученых (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов) отметим, что такой переход требует «специальной психолого-педагогической подготовки, так как в профессиональной деятельности преподавателя реализуются не только специальные предметные знания, но и современные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания [6, с. 224].

Педагогическая деятельность, отмечает М.И. Бекоева, включая инновационную ее составляющую, осуществляется на основе педагогического опыта. Инновационный или новаторский опыт связан с осознанием педагогом необходимости перемен, нововведений. Применительно к педагогическим процессам инновация означает введение нового в цели, содержании, методы, формы обучения и воспитания в учебную программу университетов [2, с. 295-298].

Внедрение информационных технологий в учебно-воспитательный процесс позволяет педагогу повысить уровень технологической культуры обучающегося до уровня международного стандарта и создаст новые возможности для социально-экономической жизнедеятельности будущих специалистов [1; 7-14].

Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилова является многопрофильным высшим учебным заведением, которое подготовило для республики тысячи специалистов, работающих в самых разных сферах. Однако динамизм глобальных перемен в мире, смена экономического и социально-культурного уклада в Южной Осетии способствовали тому, что система образования должна была гибко реагировать на складывающуюся ситуацию.

В настоящее время в Юго-Осетинском госуниверситета налажен процесс подготовки педагогических кадров по экономике для дошкольных и школьных организаций, высших и специальных учебных заведений, промышленных и сельскохозяйственных объектов, задействована работа родительского университета, осуществлены интегративные взаимоотношения между вузом – Юго-Осетинским госуниверситетом и учебно-воспитательными и производственными организациями.

В ЮОГУ, как на экономическом факультете, так и на факультете педагогики и методики начального обучения, введена подготовка будущих специалистов – учителей экономики и бизнеса, на которых будут возложены функции воспитателя, учителя и наставника учебно-воспитательного и производственного процесса. Разработаны и внедрены спецкурсы «Методика преподавания экономики» для студентов экономического факультета, программа «Экономика для начальных классов», «Экономика в компьютерных играх» для студентов ПМНО, «Экономика СМИ» для студентов журналистики, «Региональная экономика» для студентов изобразительного искусства, осетино-иностранный филологии и физико-математического факультетов. Организации некоммерческие общественные организации: «Молодежный центр по формированию экономической культуры – «Зонд» Республики Южная Осетия (РЮО) – «ЦЭК-ИР-ЗОНД И К⁰ – РЮО», на базе которой начали функционировать подцентры «СК; ИР-ЗОНД К⁰» – студенческая учебно-производственная лаборатория, «ШК – Дуг» – школьная компания для старших классов, «Фидан» – бизнес-центр – для учащихся средних классов, «Ир – Ис» («Осетия – есть») – для молодежи сельской местности, «Детство» – для детей дошкольного возраста, начальных классов и их родителей.

И кто бы предположил, что в начале прогрессивного XXI века именно Юго-Осетинский государственный университет окажется в эпицентре новых боев с фашизмом

– более позорным, отягощенным ненавистью националистического психоза народа-родственника, руководимого вновь выявленными грузинскими этнократами. В результате августовской военной агрессии со стороны Грузии 2008 года разгромлен университет, погибли студенты и аспиранты, преподаватели и ученые. Обращены в руины жилые дома, дошкольные и школьные учреждения, учебные и научные корпуса, массовая и университетская библиотека. Утрачены учебные ресурсы, книги, результаты многолетних научных трудов, предметы культурного наследия, рукописи и фолианты.

Приходится начинать заново возрождать республику и, следовательно, образовательный процесс. Монолитный коллектив университета (как и в те далекие годы – Грузия за 75 лет трижды подвергла геноциду народ Южной Осетии) разрабатывает свою собственную инновационную стратегию социально-экономического роста.

Таким образом, в условиях межэтнического противоречия, в которой оказалась интеллигенция республики Южная Осетия, да и Северная Осетия – Алания (еще свежи людские раны, получившие в результате Бесланской трагедии), особо актуализируется проблема введения в образовательное пространство инновационной парадигмы.

С 08.08.08 г. после вытеснения грузинских войск из Южной Осетии российскими войсками, совместно с юго-осетинскими вооруженными формированиями, в республике происходят социально-политические и экономические преобразования, заново отстраивается вся инфраструктура, а в сфере образования начались инновационные процессы, направленные на поиск новых принципиальных подходов к решению проблем стоящих перед образованием.

Современная Южная Осетия с каждым днем все более включается не только в общероссийские, но и в мировые процессы. Поэтому события международного масштаба для нас особо значимы, когда касаются таких глобальных проблем, как системный подход к научным исследованиям и подготовке специалистов, способных реализовать инновационную стратегию и тактику развития национального образования. Основой образования становятся не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления, владения инновационной технологией и применения их в профессиональной деятельности [3, с. 22].

Структура инновационной педагогической технологии по этой проблематике нами видится в повышении уровня знания, умения и навыков, формирование толерантности в межэтнических отношениях, повышения экономической значимости качеств, в эффективном использовании природных ресурсов. Процесс этот непрерывный, сопряженный с преемственностью. Каждый этап сохраняет в себе элементы предыдущих и базируется на них, каждая новая ступень теоретической подготовки и практической деятельности сохраняет знания и умения, полученные на предыдущих этапах в качестве базовых для дальнейшего развития. В зависимости от способа осуществления нововведений их можно разделить на а) систематические, плановые, заранее задуманные; б) стихийные, спонтанные, случайные.

В зависимости от широты и глубины новаторских мероприятий можно говорить: а) о массовых, крупных, глобальных, стратегических, систематических, радикальных, фундаментальных, существенных и др.; б) частичных, малых, мелких [3, с. 18]. Юго-Осетинский госуниверситет, наряду с выше перечисленными новшествами, начал внедрять новые концепции и тенденции в учебно-воспитательный процесс высшего образования. Они развиваются по трем направлениям: чему учить (содержание), в какой последовательности (структура) и каким способом учить (технология).

Изменение содержания образования сводится к повышению роли фундаментальных дисциплин и гуманитаризации технического образования, переходу на многоуровневую систему подготовки специалистов.

Госуниверситет в Южной Осетии на современном этапе переходит на международную систему образования. Переход главного ВУЗа нашей молодой страны на многоуровневую систему образования продиктован современными реалиями. Отсюда следует, что в педагогической технологии, восставшая из руин, происходит эволюционный процесс, учитывающий потребности сегодняшнего дня, вытесняя устаревшие традиционные методы и формы работы, вырабатывая наиболее оптимальный подход к организации учебного – воспитательного процесса с учетом региональной специфики национальных школы и этнокультурной среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абросимова З.Ф. Формирование педагогической культуры будущего учителя в процессе изучения дисциплин педагогического цикла. -Курган, 1994.-106с.
2. Бекоева М.И. Педагогические условия использования модульного подхода в современном вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 295-298.
3. Джагаева Т.Е. Формирование экономической культуры личности в условиях региональной образовательной системы (на примере Республики Южная Осетия): Автореф. дис. ... док. пед. наук. – Владикавказ, 2010. – 31с.
4. Сазонов Б. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования. – М.: ФИРО – 2006. – 184 с.
5. Митенев В.В., Селякова С.А. Организация мониторинга инновационной деятельности в регионе / Экономические и социальные процессы в регионе ВНКЦ ЦЭМИ РАН, 2006. – № 10.
6. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студ. вузов. – М.: Академия, 2007. – 576 с.
7. Богданова А.В., Дмитриев Д.А. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов путем приме-

нения информационных технологий в учебном процессе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 305-309.

8. Гаранин В.А. Особенности формирования познавательной самостоятельности студентов педагогических специальностей средствами информационно-коммуникационных технологий // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 11-14.
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. Моделирование инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды, обеспечивающей качество сформированности инновационной готовности будущих специалистов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2006. № S2-2. С. 44-47.
11. 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.
12. Кастирова 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.
13. 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. № S3. С. 161-166.
14. Савина Т.В. Методика повышения качества и эффективности информационных услуг на основе проблемноориентированного подхода // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2012. № 22. С. 125-128.

INNOVATIVE PROCESSES IN THE PERFORMANCE OF UNIVERSITY OF SOUTH OSSETIA

© 2014

*T.E. Dzhaeva, doctor of education, professor of physics and astronomy
North Ossetian State University K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

Annotation: After ousting Georgian troops from South Ossetia, the Russian troops 08.08.08, together with the South Ossetian armed groups in the country occur socio-political and economic transformation, and education began innovative processes that develop in three areas: what teach (content), in what sequence (structure) and how to teach (technology). Description of these processes and the article is devoted.

Keywords: innovative processes in education, information technology, teaching activities, the republic of South Ossetia.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ТРАДИЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ ОСЕТИН В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

© 2014

Г.Х. Джиева, доцент кафедры педагогики
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются основные направления подготовки студентов на материале народной педагогики, которые строятся с учетом соответствия задач и содержания традиционного педагогического материала целевым установкам учебно-воспитательной работы школы и ВУЗа, логики организации учебно-воспитательного процесса, представлена педагогическая система, основанная на реализации трех основных положений этнопедагогического образования, воспитания – этнокультурной компетентности, диалогичности, преемственности в использовании средств воспитания детей.

Ключевые слова: традиционное воспитание, этнопедагогический потенциал осетинской семьи, этнокультурная компетентность, подготовка студентов.

Согласно исследованиям ряда ученых (Г.Н. Волков [3], Е.П. Белозерцев, М.Г. Харитонов [7], Е.Е. Хатаев [8], З.Б. Цаллагова [9] и др.), система этнопедагогической подготовки учителя предполагает определение основных направлений и этапов работы, активизации в учебно-воспитательном процессе ВУЗа следующих компонентов: *ориентационно-целевого* (привитие осознания непреходящих духовных установок как первичных базовых ценностей); *содержательного* (подбор, систематизация, методическое преломление учебных этнопедагогических материалов, составляющих содержательную основу профессиональной подготовки будущих педагогов к работе по гармоничному воспитанию и развитию детей); *деятельностного* (активное усвоение семейных ценностей народной педагогики при подготовке будущих педагогов в ВУЗе, предполагающей поэтапное формирование у них морально-нравственных ценностей и установок при усвоении этнопедагогических знаний, выработке практических умений и навыков, привития соответствующих семейных ценностей; *результативно-оценочного* (анкетирование, тестирование, письменные творческие, курсовые и дипломные работы, организация студенческих научно-практических и культурно-массовых мероприятий).

Исследователи (Г.Н. Волков [3], А.П. Гапаров [4], А.Г. Глущенко, В.К. Кочисов [5], В.А. Николаев [6], З.Б. Цаллагова [9] и др.), рассматривающие основные направления подготовки студентов на материале народной педагогики указывают, что психолого-педагогическая практика должна носить характер этнопедагогического практикума, помогая соотносить этнопедагогические знания с реальной школьной действительностью. По мнению А.П. Гапарова и А.Г. Глущенко этнопедагогические задачи данной практики должны быть нацелены на: знакомство с опытом работы школы по использованию народной педагогики в воспитании и обучении детей; выявление возможностей использования педагогической культуры осетинского народа на уроках и во внеклассной работе; изучение уровня развития национального самосознания учителей и учащихся; помощь учителю в подборе к урокам и внеклассным занятиям этнопедагогических материалов [4, с. 17].

Система подготовки будущих специалистов к осуществлению воспитания детей на педагогическом опыте традиционной осетинской семьи в условиях педагогического факультета СОГУ предполагает чтение лекций, проведение практических занятий по предмету «Этнопсихология»; насыщение дисциплин «Теория и методика воспитания», «Психология семейной жизни» материалом по культуре воспитания детей в традиционной осетинской семье; разработку специального курса «Этнопедагогический потенциал осетинской семьи в

воспитании детей», чтение его на отделениях педагогики и психологии, ПМНО. Она предусматривает обладание будущими специалистами рядом личностных и профессиональных характеристик. Экспериментальная работа со студентами, проходившая в три этапа, позволила выявить исходное состояние объекта (1-й этап – *констатирующий*); расширить представления студентов об образе жизни народа, его истории, нравах, традициях; сформировать у них потребность в овладении опытом народного воспитания и обучения; создать установку на овладение системой общетеоретических этнопедагогических знаний и эмпирических сведений из народной практики воспитания подрастающих поколений (2-й этап – *формирующий*); выявить эффективность предложенной системы посредством сравнения ЭГ и КГ на начальном и заключительном этапах опытной работы (3-й этап – *контрольный*).

В результате обобщения итогов констатирующего эксперимента, опроса преподавателей, изучения документов, регламентирующих учебно-воспитательный процесс в ВУЗе, согласно модели профессиональной подготовки учителя к воспитанию на 2 этапе этнопедагогической подготовки студентов было предложено внести в учебный план педагогического факультета специальный курс «Этнопедагогический потенциал осетинской семьи в воспитании детей», призванный решать следующие задачи:

а) выявление воспитательного потенциала традиционной семейной культуры. Раскрытие педагогического значения прогрессивного опыта воспитания детей в традиционной осетинской семье;

б) знакомство будущих педагогических работников с теорией и практикой воспитания учащихся с использованием национальных семейных традиций (Е.Е. Хатаев) [8];

в) ознакомление студентов со способами эффективного использования в процессе воспитания и социализации личности этнопедагогического потенциала осетинской семьи;

г) знакомство будущих педагогических работников с памятниками материальной и духовной культуры народа, осознание ими необходимости их использования в практике современного воспитания;

д) формирование у будущих специалистов умения творчески использовать в учебно-воспитательном процессе образовательных систем, в практике семейного воспитания этнокультурные традиции осетинской семьи.

Тематический план спецкурса «Этнопедагогический потенциал осетинской семьи в воспитании детей».

Тема 1. Народная педагогика как часть этнической педагогики. Народная педагогика как источ-

ник педагогической науки. Особенности воспитания детей различных этносов, отраженные в работах Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского. Идея народности в воспитании. Этнические проблемы воспитания в работах С.Т. Шацкого, П.П. Блонского, В.А. Сухомлинского. Этнопедагогика и современная школа. Определение этнопедагогика, данное Г.Н. Волковым. Сущность и содержание этнопедагогика как педагогики межэтнического согласия. Основные идеи и принципы этнопедагогика. Достижение гармонии с природой, обществом и самим собой. Необходимость и возможность использования идей и опыта народной педагогики в современной практике воспитания и обучения. Пути использования этнопедагогика в профессиональной деятельности педагогического работника.

Тема 2. Педагогика традиционной семьи как составная часть народной педагогики. Традиционная культура осетинской семьи. Семья как средоточие нравственной и хозяйственной деятельности человека, смысл ее существования. Педагогическая культура осетинской семьи. Характеристика осетинской семьи, субъектов ее педагогической деятельности. Основные закономерности этнопедагогика осетинской семьи. Особенности воспитания мальчиков и девочек. Трудовое воспитание в семье. Преемственность поколений. Полный педагогический цикл (внук – дед). Взаимоотношения в семье. Отношение к старшим, к женщине, к детям. Культ предков.

Тема 3. Идеал совершенной человеческой личности как цель этнической педагогики. Совершенный человек как цель этнического воспитания. Развитие идеи совершенной человеческой личности в осетинской народной педагогике. Представления народа о сущности и содержании человеческих совершенств. Оценивание совершенств человека в противопоставлении с его отрицательными качествами. Структура совершенной человеческой личности; выделение в ней трех основных граней: физической, духовно-нравственной, интеллектуальной. Пути формирования совершенного человека в этнопедагогике осетинской семьи. Основные формы и средства воздействия на личность (природа, деятельность, быт, язык, религия, фольклор, искусство, мораль, нормы, отношения, этикет, обычаи, традиции, обряды). Роль личностей-символов в обосновании идеала совершенной личности.

Тема 4. Содержание и процесс воспитания детей в традиционной осетинской семье. Традиции, обычаи, обряды осетинского народа. Семейный уклад жизни. Уровень семейной самоорганизации, влияние ее на саморазвитие личности ребенка. Трудовые традиции осетинской семьи, воспитание труженика. Основные формы, средства народного воспитания. Использование педагогического потенциала осетинской семьи в учебно-воспитательном процессе национальной школы, в работе с родителями.

Тема 5. Традиционные средства, методы и приемы обучения и воспитания детей. Традиционные средства воспитания детей в этнопедагогике осетинской семьи: элементы материальной культуры (природа, деятельность, предметы быта, в том числе и труда); элементы духовной культуры (язык, религия, фольклор, искусство); элементы соционормативной культуры (мораль, нормы, отношения, этикет, обычаи, традиции, обряды). Методы и приемы народной педагогики: убеждение (наставление, разъяснение, пожелание, просьба, требование, напоминание, совет, намек), упражнение, пример, поощрение (похвала, одобрение, выражение, благодар-

ность), наказание (замечание, предупреждение, укор, осуждение), запрещение, испытание, состязание, посвящение и др. Их использование в практике современного воспитания.

Подготовка будущего педагога к воспитанию школьников на народных традициях осуществлялась во время аудиторных занятий (лекции, семинары, практические занятия), в процессе педагогической практики дополнялась внеучебной деятельностью студентов (встречи с педагогами-новаторами, выставки творческих работ, экскурсии и др.), их самостоятельной работой (разработка творческих мероприятий и проектов, написание рефератов, курсовых и дипломных работ).

В системе подготовки студентов к осуществлению воспитания детей на этнопедагогическом опыте осетинской семьи существенную роль играет педагогическая практика [4, с. 76]. Исследователями отмечается, что практика выполняет целый ряд существенных функций, среди которых наиболее важными являются: углубление и расширение этнопедагогических знаний; апробация источников и средств народного воспитания в учебной и внеклассной работе с современными детьми; развитие у студентов и учащихся познавательного интереса к народной педагогике; развитие этнопедагогических способностей; совершенствование этнопедагогических умений; формирование творческого подхода в использовании этнопедагогических знаний [6, с. 130].

В ходе педагогической практики должны решаться задачи ознакомления с реальными возможностями использования народной педагогики в школьной практике, закрепление и углубление этнопедагогических умений, формирование устойчивого интереса и потребности к систематическому использованию народного опыта воспитания в работе с детьми. Этнопедагогическое содержание и задачи необходимо конкретизировать, исходя из назначения практики.

В соответствии со сформулированными задачами, в содержание этого этапа практики входят: опросы и беседы с учителями, администрацией школы, связанные с вопросами использования народной педагогики в воспитании и обучении школьников; анкетирование учащихся с целью выяснения знаний в области народных традиций, быта, фольклора, осетинских ремесел и декоративно-прикладного искусства; беседы с учащимися, родителями, анкетирование родителей с целью выявления фактов использования в практике семейного воспитания средств народной педагогики.

Особые условия для использования этнопедагогических знаний студентов создает летняя педагогическая практика в лагерях отдыха детей. Она дает возможность познакомить детей с традициями, бытом, нравами, этикетом, празднично-игровой культурой осетинского народа, формировать у них интерес к духовной и материальной культуре народа [4, с. 68].

Во время психолого-педагогической практики в образовательных учреждениях многие студенты демонстрируют свободное владение материалом народного воспитания, реализуя его в различных, доступных учащимся формах учебно-воспитательной работы. Самостоятельно или небольшими группами, с участием родителей проводят открытые уроки, классные часы, различные внеклассные мероприятия по основным направлениям народного воспитания: «Семья», «Общение», «Труд», «Здоровье», «Интеллект», «Досуг» и т.д.

Одной из ярких, содержательных форм, способствующих формированию этнопедагогической культуры

родителей, развитию гармоничной личности ребенка является программа «Дни семьи», основная цель которой - организация сотрудничества педагогических работников, родителей, учащихся в реализации традиционной семейной культуры осетин в учебно-воспитательном процессе. В рамках этой программы планировалось проведение ряда мероприятий:

1. Конференция «Семейная педагогика: традиции и современность».

2. Выставки:

- результатов поисково-исследовательской работы семей учащихся (материалы по исследованию родословной семьи; научные отчеты по вопросам происхождения фамилий; лучшие сочинения учащихся на темы: «Мой дедушка – настоящий знаток народной мудрости», «Знаменитые люди нашей фамилии (рода, села, района)», «Фамильные башни рассказывают»;

- поделок, рукоделия родителей, учителей, студентов и учащихся. Консультирование гостей, советы по технологии изготовления;

- кулинарного искусства родителей, педагогических работников, студентов и учащихся. Консультирование гостей, советы по технологии приготовления национальных блюд, напитков. Дегустация блюд, напитков.

3. Конкурс рисунков, макетов на тему «*Большая осетинская семья*» (по материалам книги И.Х. Айларова «Ирон фарн»).

4. Создание образа традиционной осетинской семьи по материалам И. Айларова с использованием экспонатов школьного этнологического музея.

5. Открытые уроки с участием родителей.

6. Внеклассные мероприятия с участием родителей:

- сюжетно-ролевая игра «*Уазæг – Хуыцауы уазæг*». (Гость – посланник Всевышнего). Композиции: «*Семья готовится к приему гостя*», «*Семейный этикет приема гостя*»;

- композиция «*В кунацкой*» (конкурсы: «*Искусный сказитель произведений фольклора*», «*Лучший исполнитель национальной песни, национального танца*» и др.).

7. Спортивные конкурсы между командами, в составе которых педагогические работники, студенты, учащиеся, родители.

Программа «Дни семьи» готовилась в течение учебного года. Студенты вместе с учителями, родителями, учениками занимались сбором материала по этнической культуре осетин, ее изучением. Беседовали с представителями старшего поколения, членами «*Стыр ныхаса*» - организации старейшин села, вели поисковую работу. Участники этого мероприятия занимались реставрацией фамильных документов, вели переписку с родственниками, знакомыми, с целью изучения своих корней ездили по ущельям Осетии. Учителя вместе со студентами-практикантами консультировали родителей, оказывали им необходимую методическую помощь, уделяли максимальное внимание их педагогическому просвещению.

Планирование и проведение творческих мероприятий, их обсуждение проходили с участием вузовских преподавателей, учителей школ, родителей, студентов. Мероприятия анализировались по следующим критериям:

- целесообразность;
- соответствие результата цели;
- соответствие организационной формы содержанию;
- организованность учащихся;
- участие родителей;
- атмосфера мероприятия;
- степень взаимодействия учащихся класса, педагога,

родителей, умение общаться друг с другом;

- сила эмоционального воздействия мероприятия на учащихся;

- значимость данного мероприятия для развития этноосведомленности учащихся, для формирования личности ребенка.

На формирующем этапе эксперимента, в результате опытной работы со студентами удалось увеличить показатели уровня владения будущих педагогических работников этнопедагогическим материалом. Экспериментом были охвачены студенты 2 – 5 курсов (180 человек) отделений педагогики и психологии, ПМНО педагогического факультета СОГУ. Результаты разведывающих заданий по окончании опытной экспериментальной работы дали возможность выявить показатели роста знаний, умений и навыков студентов в области этнопедагогической культуры осетинской семьи. Если на констатирующем этапе студенты обнаружили начальный (низкий) и средний уровни (59,2%) и (31,8%), высокий уровень (9%), то по завершении формирующего эксперимента они показали средний (70%) и высокий (28,2%) уровни, и лишь 1,8% – низкий уровень готовности. У них произошли значительные сдвиги в мотивационной сфере. Они стали проявлять большой интерес к педагогической культуре народа, стремились выбирать темы дипломных работ, связанные с проблемами педагогики традиционной осетинской семьи.

Преддипломная педагогическая практика также показала умение будущих педагогов проводить уроки, воспитательные мероприятия, читать лекции, проводить практические занятия на должном научно-методическом уровне; умело использовать методы и приемы этнопедагогики осетинской семьи в воспитании детей, демонстрировать образцы педагогического взаимодействия с детьми, с их родителями. Студенты принимали участие в проведении родительских собраний, читали родителям лекции по этнопедагогическим проблемам. Это способствовало повышению этнопедагогической культуры последних. Выявленная динамика обусловлена осознанием необходимости использования в учебно-воспитательном процессе педагогического ВУЗа опыта воспитания детей в традиционной осетинской семье, осознания эффективности его использования в формировании профессиональной культуры будущих педагогических работников.

Проведенная исследовательская работа позволила заключить, что опыт воспитания детей в традиционной осетинской семье является эффективным средством формирования этнопедагогической культуры педагогического работника и соответственно – эффективным средством формирования и развития детей. Система профессиональной подготовки педагога, предложенная в исследовании и проверенная методика этнопедагогической подготовки обеспечивает достижение большинством студентов достаточного уровня готовности к осуществлению воспитания подрастающего поколения на педагогических традициях осетинской семьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айларты И.Х. Ирон фарн. – Дзауджикау: Ир, 1996. – 522 с.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – Чебоксары: Чувашское кн. изд-во, 1974. – 376 с.
3. Волков Г.Н., Цаллагова З.Б. Этнопедагогика как педагогика межнациональной гармонии. – М., 2002.
4. Гапаров А.П. Подготовка студентов педвуза к трудовому обучению на основе народных промыслов // Авт.

дис. ... канд. пед. наук. – М., 1991. – 17 с.

5. Кочисов В.К. Гуманистические основы осетинской народной педагогики и их значение в воспитании подрастающего поколения. Учебное пособие. – Владикавказ, 1996. – 180 с.

6. Николаев В.А. Этнопедагогическая подготовка учителя русской национальной школы / Под ред. В.А. Слостенина. – Москва-Орел, 1998. – 178с.

7. Харитонов М.Г. Теория и практика этнопедагогической подготовки учителя начальных классов национальной школы //Авт. дис. ... док. пед. наук. – М., 1999. – 32 с.

8. Хатаев Е.Е. Этнопедагогика Северного Кавказа. – Владикавказ, 2000.

9. Цаллагова З.Б. Этнопедагогический диалог культур. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2000. – 196 с.

EDUCATIONAL USE BUILDING OSSETIANS TRADITIONAL PEDAGOGY TO PREPARE STUDENTS

© 2014

G.H. Jioeva, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer department of pedagogy and psychology faculty of pedagogy
North-Ossetian State University K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: This paper examines the main areas of training students on the material folk pedagogy, which are constructed in accordance with relevant objectives and content of traditional teaching material target settings educational work of the school and university, the logic organization of the educational process, presented educational system based on the implementation of the three guidelines ethnopedagogical education, upbringing – ethnocultural competence, dialogic, continuity in the use of child-rearing.

Keywords: traditional upbringing, ethnopedagogical potential Ossetian families, ethno-cultural competence training of students.

УДК 159.9

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ СЕМЕЙНО-БРАЧНОГО ИНСТИТУТА В РОССИИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

© 2014

Л.И. Доева, старший преподаватель кафедры специальной психологии
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация: Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме гендерной дифференциации в семье. Представлены тенденции маскулинизации женщин и феминизации мужчин в современном мире. Рассматривается влияние гендерных представлений на выбор будущего супруга, приведен анализ представлений о будущем супруге, его обусловленность психологическим полом и семейно-брачные установки современной молодежи и их обусловленность психологическим полом.

Ключевые слова: гендер, психологический пол, маскулинность, феминность, андрогинность, стереотип, образ, семейно-брачные установки, роль в семье.

Нельзя понять и оценить состояние и перспективы современной семьи, игнорируя кардинальные перемены, происходящие с ней на протяжении XXI в. – эмансипация детей от родителей, переход от закрытой к открытой системе формирования брака, изменение социального положения женщин, рост личной свободы каждого члена общества и пр. Человек, живущий в той или иной культуре, соотносит свое поведение с присущими этой культуре стереотипами. Он может стремиться как можно полнее соответствовать им или, наоборот, не соответствовать им, но в любом случае они служат для него точкой отсчета. Следовательно, гендерные представления отдельного человека неразрывно связаны с проблемами взаимоотношений в его семье, а проблемы семьи отражают проблемы общества в целом.

В современной научной области активно развивается гендерная психология, изучающая условия внедрения гендерного подхода в различные сферы для обеспечения половой самоидентификации и развития личностных склонностей человека. Объектами современных гендерных психолого-педагогических исследований являются методологические аспекты гендерного подхода в институте семьи (Н. Ажгихина [2], И.С. Голод [4], Е.П. Ильин [5]); возможности образовательного учреждения в осознании гендерной идентичности, познании гендерно-социальных ролей (Е.А. Коновальчик, Г.Е. Смотрицкая [8]); гендерные различия в обучении девочек и мальчиков (Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина [10], Л.П. Шустова [11]); гендерный анализ школьных программ, курсов и учебников (И.С. Клещина [6], Т.Б. Котлова, Л.В. Смирнова); влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование (Е. Каган, И.С. Кон [7]).

Понятие «гендер» было заимствовано отечественными исследователями у зарубежных ученых в 1980 году. Современная наука различает термины «пол» (для обозначения анатомо-физиологических особенностей людей) и «гендер» (для обозначения социальных ролей, различия в поведении и эмоциональных характеристиках). Категория гендер это еще один вектор при анализе социальной стратификации, причем является ли он доминирующим в каждом конкретном обществе – это исследовательская проблема. Например, уже высказывались предположения, что советское общество было патриархальным преимущественно по вектору возраста, то есть власти старших мужчин. Сегодня, похоже, именно этот вектор власти наряду с этничностью являются в большей мере конфликтным, отношения между полами вышли на уровень доминирующего противоречия внутри особых социальных групп. Более сложная проблема в связи с понятием «гендер» стоит в гносеологическом аспекте. Феминистками поставлена проблема ограниченности знания, представленного в истории исключительно мужчинами, то есть в широком контексте речь идет о зависимости теорий и интерпретаций от особенностей субъекта познания, в данном случае по признаку пола. Феминистский подход также вполне согласуется с развитием нового типа рациональности – постнеклассической, которая учитывает не только особенности субъекта познания, но и ценностную ориентацию, другими словами – дает ответ на вопрос «для чего необходимо знание». Если считать женщин маргинальной группой (в том числе в сфере науки), тогда вероятно необходим их вклад с точки зрения «особого видения» социальной реальности. Но, если отталкиваться от факта, что в бывшем российском обществе женщины были достаточно силь-

но представлены в различных социальных институтах, в том числе в науке (Г.А. Брандт [12], С.В. Скутнева [9]), и не имели длительного опыта исключительно «приватного существования» – возникает вопрос об основаниях (помимо биологических) такого особого видения реальности. То есть вопрос о женском особом месте в науке с точки зрения методологии пока остается открытым.

Характеристики гендерных ролей рассматриваются с точки зрения социологических, психологических, биологических, философских теорий. В настоящее время нет единой интегрирующей теории гендерных ролей. Но уже имеющиеся исследования позволяют сделать вывод о том, что на формирование и развитие данных гендерных ролей у человека влияют общество и культура [8, с. 14-16]. Однако термин «гендерные роли» следует отличать от понятия «гендерные стереотипы». Как возникли гендерные стереотипы? Гендерные стереотипы сформировались на основании восприятия и толкования полоролевых различий в разные исторические периоды, в различных культурах, а также в результате веками существовавшего разделения труда [1, с. 12-16].

Гендерные стереотипы, зафиксированные в норме, часто несут на себе «следы» потребностей общества. В частности, такой потребностью выступает разделение труда между мужчинами и женщинами. Это разделение освещалось религиозными представлениями, находило свое закрепление в обычаях, традициях, обрядах – пишет Н. Ажгихина. В качестве примера она приводит заботу о детях. Первоначально обоснование этой необходимости звучало так: «заботиться о детях необходимо, иначе они погибнут, группа будет постепенно вымирать, следовательно, заботьтесь о детях!». Так как заботой о детях занимались в основном женщины, то эта норма была обращена, прежде всего, к ним и постепенно стала носить ярко выраженный гендерный характер: «заботиться о детях необходимо ради выживания группы, следовательно, женщины, вы должны заботиться о детях!» [2, с. 261-273]. Но для того, чтобы женщины заботились о детях, надо чтобы кто-то добывал пропитание, следовательно, появляется норма: «мужчины должны заботиться о добыче и пропитании для женщин и детей!». В итоге эти нормы становятся устойчивыми представлениями о социальных ролях мужчин и женщин и влияют на формирование представлений о том, какими чертами они должны обладать и какими нормами руководствоваться в своей жизни, какую профессию должны выбрать [4, с. 117].

Гендерные стереотипы очень устойчивы. М. Джекмен и М. Сентер выявили, что гендерные стереотипы намного сильнее расовых. Выделяют несколько групп гендерных стереотипов. К *первой группе* относятся стереотипы маскулинности-фемининности. *Вторая группа* гендерных стереотипов включает представления о распределении семейных и профессиональных ролей между мужчинами и женщинами. Для женщин наиболее значимой социальной ролью считается роль домохозяйки, матери. Мужчинам предписывается включенность в общественную жизнь, профессиональная успешность, ответственность за обеспечение семьи. Наиболее значимыми социальными ролями для мужчины являются именно профессиональные роли. *Третья группа* гендерных стереотипов определяется спецификой содержания труда. В соответствии с традиционными представлениями предполагается, что женский труд должен носить исполнительский, обслуживающий характер. Для мужчин возможна творческая и руководящая работа.

Такие представления универсальны в пределах данного общества и усваиваются в процессе социализации. Соответствовать определенному социально-культурному стереотипу – значит играть определяемую им социальную роль. Роль – это совокупность социально или культурно определенных ожиданий относительно поведения индивида в ситуациях конкретного типа. Под гендерной ролью понимают систему средовых стандартов,

предписаний, нормативов, ожиданий, которым человек должен соответствовать, чтобы его признавали как мужчину или женщину. Таким образом, роли задаются обществом, применяются ко всем индивидам определенной категории и являются хорошо усвоенными реакциями. Самая простая модель половых ролей, считают отечественные ученые В.Е. Каган и И.С. Кон, построена по альтернативному принципу «или-или». В ней мужская роль ассоциируется с силой, энергичностью, грубостью, агрессивностью, рассудочностью, а женская – со слабостью, пассивностью, нежностью, миролюбивостью, эмоциональностью [7, с. 68].

Таким образом, гендерные роли и гендерные стереотипы воздействуя, определяют друг друга. Стереотипы устанавливают те задачи, которые должны быть выполнены мужчиной или женщиной, а ежедневное наблюдение за выполнением этих задач мужчинами и женщинами подтверждает действительное существование этих стереотипов.

Исследования в США показали, что в то время как часть женщин находит удовлетворение в роли домохозяйки, в целом удовлетворенность жизнью, включая самооценку и чувство собственной компенсации, выше у работающих женщин. Те женщины, которые видят себя только в роли жены и матери, чаще всего испытывают так называемый синдром домохозяйки. Он проявляется в чувстве беспомощности и безнадежности, в частых депрессиях, низкой самооценке. Как показал американский опыт, годы, посвященные только заботам о семье, лишают женщин ощущений самостоятельности и компетентности, приводят, как правило, к потере «собственного Я», могут вести к психическим и сексуальным расстройствам, к суициду. Так, например, американская исследовательница С. Бэзоу рассмотрела огромное множество работ, посвященных половым и гендерным различиям. Стоит отметить, что вывод каждый раз один и тот же: почти все половые различия – это лишь гендерные различия, т.е. различия, являющиеся продуктом социализации. Дети в любой культуре непроизвольно усваивают эти роли и соответствующее поведение. Они узнают, что ребенок, студент, мужчина и т.д. должен делать.

Традиционно считается, что женщины обладают эксклюзивной способностью воспитания (или выращивания, вскармливания – англ. *nurturance*). Такое представление обычно обосновывают тем, что только женщины могут рожать и вскармливать детей. На основе этого делается вывод о том, что женщины «от природы» больше подходят для заботы и помощи другим людям. Однако, *во-первых*, не было найдено подтверждения материнского инстинкта. *Во-вторых*, нет свидетельств того, что женщины более заботливы, чем мужчины. С.В. Скутнева полагает, что в последнее время социальная ситуация меняется – девушки стали чаще говорить об отказе от собственной карьеры в пользу удачного замужества и возможности не работать. Она считает: причины изменений в ценностных ориентациях могут являться: тяжелый опыт матерей, связанный с двойной нагрузкой, изменения в образе женщины, создаваемом современными средствами массовой информации, высказывания политических лидеров о традиционной женской миссии. Девушки имеют право выбора карьеры домохозяйки, но этот выбор должен строиться на отрефлексированной оценке возможных вариантов жизненного пути, на понимании и переживании его будущих последствий [9, с. 73-78].

Существует тенденция обучать и обучаться поведению, соответствующему гендеру, хотя в зависимости от конкретного общества есть различие в том, чему именно учат. Исследования выявили (Т.В. Бендас [3], Е.А. Коновальчик, Г.Е. Смотряцкая [8, с. 14-16]), что поведение родителей и учителей в процессе социализации детей дифференциально по признаку пола: мальчикам предоставляется больше, чем девочкам, возможностей для самостоятельного решения проблем. Для девочек

делается акцент на послушании, ответственности и трудолюбии, для мальчиков – на стремлении к достижениям, соревновании и опоре на собственные силы.

Гендерные особенности проявляются в том, что современные девочки согласны на непривлекательную работу ради высокого заработка и пренебрегают ценностями семьи во имя карьеры. Мальчики чаще выбирают профессию по интересам. Исследование профессиональных планов показало, что притязания мальчиков более реалистичны по сравнению с девочками, которые зачастую стремятся выбрать профессию, в которой можно было бы сочетать общественное признание, интеллектуальную самореализацию, высокий заработок с «неутомительной» работой и сохранением избытка времени и сил на досуг и развлечения.

Существует ряд обстоятельств, делающих проблему ролевой внутрисемейной структуры особенно актуальной для современной семьи. Женщины осваивают новые сферы деятельности – общественно-трудовую и политико-культурную, начинают преобразовывать семейную сферу и успешно это совмещают. Такому положению дел, как отмечает И.С. Кон, способствует отмирание «двойного» стандарта в отношении возможности получения образования и профессиональной подготовки, участие женщин в общественной жизни, индустриализация домашнего быта, рост числа детских образовательных учреждений и возможность планировать число детей. Однако мужчины, утратив профессиональную монополию, не спешат расстаться с «традиционными» семейными привилегиями, что порождает многочисленные семейные конфликты [7, с. 164].

Вместе с тем наблюдается тенденция к расширению мужской родительской роли, которая постепенно вбирает в себя некоторые составляющие, традиционно приписываемые материнскому поведению. Можно сказать, что супружество – это личностное взаимодействие мужа и жены, регулируемое моральными принципами и присущими им внутренним ценностям. Для такого взаимодействия характерна симметричность прав и в то же время асимметричность ролей супругов.

Иллюстрацией этого может служить тот факт, что по данным социологических опросов большинство женщин (С.И. Голод), занятых профессиональной деятельностью, считают заботы по дому преимущественно своей, а не общей семейной обязанностью [4]. В современной семье все чаще имеет место, так называемое двоевластие, когда супруги являются лидерами по очереди или в разных сферах деятельности. Такие особенности отражают наметившийся в настоящее время постепенный переход от патриархального типа организации семьи, когда ее главой являлся только мужчина, к демократическому, в основе которого лежит правовое и экономическое равноправие мужчины и женщины. Указанные функции управления не сосредоточены в руках одного из супругов (Е.П. Ильин, А.А. Темкина, Е.А. Здравомыслова), а распределяются более-менее равномерно между мужем и женой [5; 10]. Несмотря на эту тенденцию (И.С. Кон), остается еще много семей, где главенствующую роль, как и прежде, играет муж, хотя во многом это главенство носит формальный характер. Имеются также семьи, где главой является женщина [7, с. 84].

И все же окончательно похоронить существовавшие веками полоролевые стереотипы не удалось до сих пор.

В связи с существенными изменениями, происходящими в социальной жизни людей разных стран, сегодня особую актуальность приобретает изучение гендерных стереотипов. Целью данного исследования явилось выявление семейно-брачных установок современной молодежи и их гендерная обусловленность. В качестве объекта исследования выступили юноши и девушки в возрасте 18-25 лет. Общий объем выборки – 220 человек, из них 120 девушек и 100 юношей. В качестве гипотезы исследования выступало предположение о том, что существуют гендерные различия в представлении будуще-

го супруга и его роли в семейно-брачных отношениях: образ будущего супруга и его роль в семье в представлении девушек более универсальны и менее полярны, а представления юношей о будущей супруге и ее роли в семье традиционны (патриархальны) и в большей степени соответствует существующим в нашем обществе полоролевым стереотипам.

По результатам исследования (по методике «Маскулинность – фемининность» и анкете, разработанной с целью исследования представлений о будущем супруге и выявления брачных установок) были получены следующие данные:

В семейной жизни большинство юношей (78%) придерживается традиционных (патриархальных) взглядов, в то время, как девушки (91%) настроены более палитарно. Среди юношей распространена идея предпочтения различий между мужчинами и женщинами, а у девушек наблюдается тенденция, стремление к равенству полов.

Ярким примером могут служить выявленные в ходе исследования взгляды на распределение ролей в семье. Большинство юношей (80%) считают, что материальное содержание семьи должно возлагаться на мужчину, в то время, как половина (50%) женщин готовы разделить эту обязанность с супругом.

Выполнение хозяйственных работ по дому и юноши (46,7%) и девушки (63,3%) считают обязанностью обоих супругов, 20% юношей готовы взять ее на себя и лишь 3,4% девушек готовы возложить ее на супруга, 83,3% юношей и девушек считают, что выполнение хозяйственных работ должна заниматься женщина.

Большинство мужчин (66,7%) считают уход за детьми обязанностью жены, а женщины (60%) чувствуют необходимость разделить ее с супругом. Число девушек (63,3%) желающих разделить с супругом выполнение хозяйственных работ по дому, в том числе и приготовление пищи, значительно превышает число юношей (46,7%), считающих это возможным.

Наблюдается расхождение во взглядах юношей и девушек и на место работы в жизни супруга. Большая часть юношей (76%) считают, что супруга должна заниматься исключительно семьей и не стремиться к карьерному росту, остальные допускают возможность карьерного роста супруги, но только при условии, что семья при этом не будет терпеть неудобств. Девушки же не совсем согласны с таким положением вещей, и готовы совмещать работу и семью.

Юноши (87%) считают, что право решающего голоса должно принадлежать мужчине, но девушки (86,7%) с этим не согласны и утверждают, что решение супруги должны принимать вместе.

Большинство юношей и девушек (62%) хотят иметь троих детей, но выявлены расхождения во взглядах в остальных (38%): юноши хотят иметь более трех детей, а девушки не более 1-2.

Такая картина может повлечь за собой ряд серьезных проблем, в числе которых семейные конфликты, невозможность для женщин самоактуализации, и как следствие, неудовлетворенность браком, жизнью и как результат – распад брака.

В ходе данного исследования была выявлена значительная разница в семейно-брачных установках юношей и девушек, расхождение во взглядах на распределение ролей в семье.

Гипотеза о том, что существуют гендерные различия в представлении роли в семейно-брачных отношениях: представления мужчин о роли супруги в семье традиционно (патриархально), соответствует существующим в нашем обществе полоролевым стереотипам, а образ будущего супруга и его роль в семье в представлении девушек более универсальны и менее полярны, подтвердилась.

По результатам исследования, стало возможным заключить, что большинство девушек стремиться к личностному росту, достижению успехов в карьере, в то

время, как традиционные взгляды юношей препятствуют реализации этих стремлений. Мужчинами не учитывается стремление девушек к самоактуализации, а предъявляются жесткие требования к женщине, как к хранительнице домашнего очага, матери.

Выявленные различия семейно-брачных установок мужчин и женщин, на наш взгляд, могут привести к снижению самооценки женщины, неудовлетворенности своим социальным статусом, положению среди более успешных в карьерном росте женщин, снижению уровня притязаний, депрессивным состояниям и невротическим расстройствам, и повлечь за собой непонимание между супругами, конфликты, неудовлетворенность браком и жизнью в целом, и как следствие – распаду семейно-брачных отношений.

Можно предположить, что при дальнейшем развитии ситуации подобным образом, женщинам все чаще придется делать выбор между семьей и карьерой, а интенсивная эмансипация женщин может привести к меньшей ориентированности женщины на семью, нежеланию иметь детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев Б.Е. Об акцентуациях феминности-маскулинности // Российский психиатрический журнал. – 2002. – № 2. – С. 12-16.
2. Ажгихина Н. Гендерные стереотипы в современных масс-медиа // Гендерные исследования. 2000. – № 5. – С.261-273.
3. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное посо-

бие, СПб.: Питер, 2005.

4. Голод И.С. Российское население сквозь призму гендерных отношений // Качество населения Санкт-Петербурга. – СПб., 1996.

5. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002.

6. Клецина И.С. Психология гендерных отношений. Автореферат дис. ... доктора психол. наук. – СПб., 2004. – 39 с.

7. Кон И.С. Меняющиеся мужчины в меняющемся мире: Гендерный калейдоскоп. – М.: Сфера, 2002. – 226 с.

8. Коновальчик Е.А., Смотрицкая Г.Е. Воспитание гендерной культуры учащихся. – Мн.: Национальный институт образования, 2008. – С. 14-16.

9. Скутнева С.В. Гендерные аспекты жизненного самоопределения молодежи // Социологические исследования. – 2004. – №11. – С. 73-78.

10. Темкина А.А., Здравомыслова Е.А. Социология гендерных отношений и гендерный подход в социологии // Социологические исследования 2000. – № 11. – С. 15-23.

11. Шустова Л.П. Подготовка педагогов к гендерному образованию и воспитанию детей // Современные проблемы науки и образования. 2009. – №2. – С. 98-100.

12. Брандт Г.А. Гендерные исследования в России: особенности и проблемы // Гендерные отношения в современной России. Самара: Самар. ун-т, 2003. URL: <http://www.liza.am/article/001.htm> (дата обращения: 29.11.2011).

MODERN STATE OF THE FAMILY AND MARRIAGE INSTITUTE IN RUSSIA: GENDER ASPECT

© 2014

L.I. Doeva, senior lecturer department of special psychology
North-Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: The article is devoted to actual problem of gender. Presents trends and masculinization of women, and the feminization of men in the modern world. Discusses the impact of the gender views on family and marriage installation of modern youth and the distribution of roles in the family, their conditionality psychological floors.

Key words: gender, psychological gender, masculinity, femininity, androgyny, the stereotype, image, family and marriage installation, the role of the family.

УДК 378.14

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МАРКЕТИНГОВО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

© 2014

И.А. Донина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Профессионального педагогического образования и социального управления»
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)

Аннотация: В статье затронута актуальная проблема поиска методологических оснований проектирования процесса профессиональной подготовки будущих руководителей общеобразовательных организаций. В качестве теоретико-методологической основы автором рассматривается маркетингово-компетентностный подход, реализация которого предусматривает наличие диагностической системы оценки его эффективности.

Ключевые слова: Маркетингово - компетентностный подход, профессиональная подготовка, руководитель общеобразовательной организации, профессиональная компетентность, диагностическая система оценки эффективности.

Эффективная деятельность любой общеобразовательной организации во многом определяется профессионализмом, личной позицией и управленческими способностями ее руководителя. Изменения во внешней и внутренней среде общеобразовательных организаций требуют от руководителей школ особой компетентности в области стратегического управления и планирования в изменившихся условиях, усиления предпринимательской составляющей, способности решать проблему успешности возглавляемой общеобразовательной организации в условиях рыночной экономики.

Одним из средств повышения конкурентоспособно-

сти общеобразовательной организации выступает образовательный маркетинг [1-6], который представляется явлением весьма перспективным и по-своему уникальным. Маркетинговая политика образовательных учреждений в своей основе строится по общим принципам маркетинговой деятельности, но в силу особенностей образовательных услуг имеет ряд отличий. Чтобы осмыслить сущность маркетинга, необходимо проанализировать обширный комплекс требований, факторов и элементов, формирующих рынок образовательных услуг. Отсюда вполне очевидно, что знание основ маркетинга будет обеспечивать постепенное вхождение об-

разовательного учреждения в рынок образовательных услуг и способствовать в целом повышению эффективности управления.

Поскольку руководитель становится ключевой фигурой образовательной организации, это существенно влияет на характер подготовки образовательных менеджеров. Возникает вопрос: каково должно быть содержание образовательной программы и технологии ее реализации, а также диагностики оценки эффективности профессиональной подготовки будущих руководителей.

Изменения требований к современной школе и усиление в них составляющей, связанной со взаимодействием с потребителями образовательных услуг и общественностью, становлением принципов маркетинга в качестве ведущих также актуализируют поиск методологических оснований проектирования процесса профессиональной подготовки руководителей общеобразовательных организаций.

Безусловно, в практике накоплен определенный опыт подготовки руководителей, но в контексте обеспечения устойчивого успешного развития школ в условиях рыночной экономики он требует осмысления, поскольку магистрант, будущий менеджер общеобразовательной организации, должен быть готов к профессиональной деятельности, обеспечивающей высокую удовлетворенность потребителей образовательных услуг и высокое качество образовательного процесса, так и выполнение государственного заказа в соответствии с государственными стандартами.

Со вступлением России в Болонский процесс, с появлением новых государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) также происходят изменения в процессе профессиональной подготовки будущих руководителей общеобразовательных организаций в вузе. Внимание акцентируется не только на содержании образования, но и на результатах обучения студента, выраженных в виде компетенций, представляющих собой динамичную совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которую выпускник вуза может продемонстрировать после завершения обучения, что в соответствии с Концепцией модернизации российского образования и ФГОС ВПО является одной из основных целей вуза. Это требует нового подхода к постановке целей, определению принципов отбора содержания образования и изменения технологии оценки образовательных результатов. Решение поставленных задач предполагает включение в содержание профессиональной подготовки будущих менеджеров вопросов, связанных с формированием маркетинговой компетентности руководителей школ как компонента их профессиональной компетентности (например: сущность и задачи маркетинга в образовании; маркетинговая среда образовательного учреждения; поведение потребителей образовательных услуг; организация и проведение маркетинговых исследований; внутренний маркетинг в образовательных учреждениях; управление маркетинговой деятельностью образовательного учреждения и т.д.).

Теоретико-методологическую основу проектирования подготовки в новых социально – экономических условиях в рамках магистратуры «Образовательный менеджмент» может составить маркетингово-компетентный подход, предполагающий интеграцию *технологического, контекстного, персонафицированного* подходов, обеспечивающих маркетинговую составляющую подготовки и *компетентностного* подхода, направленного на формирование профессиональной компетентности будущего руководителя.

Неоднозначность и сложность проблемы реализации маркетингово-компетентностного подхода в профессиональной подготовке руководителя общеобразовательной организации позволит обеспечить готовность руководителей к эффективному управлению организацией в условиях рыночной экономики и предусматривает нали-

чие диагностической системы оценки ее эффективности, включающей критерии и показатели оценки, диагностический инструментарий, (анкеты, экспертные оценки и т.д.), рекомендации по совершенствованию подготовки.

В качестве критерия эффективности реализация маркетингово-компетентностного подхода к подготовке по программе магистратуры «Образовательный менеджмент» нами определена маркетинговая компетентность будущего менеджера образования, основными компонентами которой являются: информационно-образовательная; организационно-управленческая; коммуникативно-маркетинговая; проектно-технологическая и рефлексивно-креативная компетенции. Также нами выделены уровни и критерии маркетинговой компетентности будущего руководителя общеобразовательной организации.

Таблица 1 - Уровни и критерии маркетинговой компетентности будущего руководителя общеобразовательной организации.

Уровни	Студент демонстрирует в рамках формируемых компетенций
Пороговый	Знание и понимание сущности реализации маркетингового подхода к управлению общеобразовательной организацией в условиях рыночной экономики; несформированность некоторых практических умений при применении знаний в конкретных ситуациях, низкое качество выполнения отдельных учебных заданий, низкий уровень мотивации к освоению данного вида компетенций.
Стандартный	Знание в полном объеме теоретического содержания, его понимание, отсутствие пробелов; недостаточная сформированность некоторых практических умений при применении знаний в конкретных ситуациях; хорошее качество выполнения всех предлагаемых диагностических заданий с возможными ошибками и неточностями; средний уровень мотивации.
Эталонный	Полное знание и понимание теории маркетинговой деятельности в образовании и реализации маркетингового подхода к управлению общеобразовательной организацией, отсутствие пробелов в знаниях; наличие необходимых практических умений при анализе конкретных ситуаций, высокое качество выполнения всех учебных заданий; высокий уровень мотивации.

В качестве диагностического инструментария степени сформированности маркетинговой компетентности используются анкеты оценки удовлетворенности магистрантов, оценка удовлетворенности работодателей, экспертные оценки и т.д. Проводимая диагностика позволяет не только выявить уровень маркетинговой компетентности у студентов магистратуры «Образовательный менеджмент», но и выработать предложения по совершенствованию процесса их подготовки. Так как в рамках одной статьи мы не можем раскрыть суть системы всей системы диагностики, остановимся на одном из видов проводимых исследований: исследовании социального заказа на профессиональную подготовку образовательных менеджеров со стороны системы образования Новгородской области. В систематически проводимых исследованиях в качестве респондентов выступают руководители общеобразовательных организаций и главы комитетов образования районов. Чаще всего анкеты представлены двумя блоками вопросов. *Организационный блок* содержит вопросы, связанные с профессиональной деятельностью и квалификацией респондентов, он отражает вид возглавляемой респондентом организации, занимаемую должность, местонахождение образовательной организации, уровень образования руководителя. *Исследовательский блок* вопросов связан с выявлением наиболее эффективной траектории профессионального становления и наиболее востребованных компетенций в практике управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций. По результатам исследования выявляется степень значимости педагогического образования для современного руководителя и его необходимый уровень (бакалавриат/магистратура); педагогического стажа и опыта педагогической деятельности для современного руководителя; управленческого образования для современного руководителя и его уровень (бакалавриат/магистратура); опыта управленческой деятельности для современного руководителя [7, с. 151].

Проводимое исследование позволяет выявить соответствие уровня современной подготовки управленче-

ских кадров ожиданиям действующих руководителей и способность системы высшего профессионального образования обеспечить готовность руководителя к эффективному управлению, определить наиболее эффективные стратегии становления управленческих кадров и компетенции руководителей, наиболее востребованные в современной практике управления образовательными организациями.

Так, например, анализ ответов респондентов на вопрос об уровне соответствия современной подготовки управленческих кадров их ожиданиям показал, что уровень современной подготовки управленческих кадров соответствует ожиданиям потребителей (руководителей образовательных организаций): а) «на 0»-1%; б) «на 25»-16,3%; в) «на 50»-39,1%; г) «на 75» -36,7%; д) «на 100» -6,9%, что подчеркивает наличие потенциала в развитии системы профессиональной подготовки и дополнительного образования руководителей образовательных организаций.

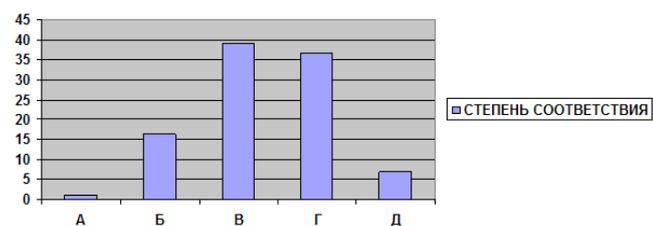


Рисунок 1 - Степень соответствия современной подготовки управленческих кадров ожиданиям руководителей образовательных организаций

Не менее интересен для анализа вопрос, связанный с тем, насколько уровень профессиональной подготовки позволяет быть эффективным менеджером: а) «на 0»-0%; б) «на 25»-1,7%; в) «на 50»-62,1%; г) «на 75»-29,3%; д) «на 100»-6,9%. Полученные числовые значения свидетельствуют о возможности совершенствования содержания и технологий обучения и сопровождения руководителей в их профессиональной деятельности.

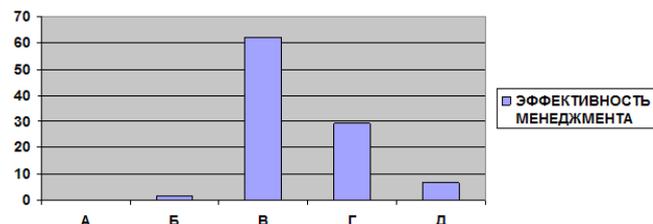


Рисунок 2 - Возможность эффективного менеджмента руководителей образовательных организаций после курсов профессиональной переподготовки

В качестве еще одного интересного результата исследования считаем необходимым провести анализ ответов респондентов на следующий вопрос. Для выявления наиболее эффективных стратегий становления управленческих кадров респондентам было предложено выбрать самые значимые из всех возможных траекторий профессионального становления руководителя (вопрос предполагал множественный выбор).

По результатам исследования было выделено пять стратегических маршрута:

1) Бакалавр педагогического образования (или специалист) (очное)®опыт работы®магистратура образовательный менеджмент (2,5 года заочное) (50% испытуемых);

2) Бакалавр педагогического образования (или специалист) (очное)®опыт работы®дополнительное профессиональное образование в образовательном менеджменте (32,7% испытуемых);

3) Бакалавр педагогического образования (или спе-

циалист) (очное)®магистратура образовательный менеджмент (2 года очное) ®опыт работы (24,1% испытуемых);

4) Бакалавр педагогического образования (или специалист) (заочное)®опыт работы®магистратура образовательный менеджмент (2,5 года заочное) (20,7% испытуемых);

5) Бакалавр педагогического образования (или специалист)®опыт работы на руководящей должности (19,9% испытуемых).

При оценке значимости компетенций для современного руководителя образовательной организации (множественный выбор) наиболее востребованными оказались следующие компетенции:

– способность и готовность к лидерству, умение принимать взвешенные решения, убеждать в целесообразности этих решений и воплощать решения в жизнь (88%);

– владение теорией и практикой маркетинга услуг, методологией организации сервиса для клиентов (87%);

– умение создавать команду и эффективно работать в команде, отстаивать свою позицию, убеждать, находить компромиссные и альтернативные решения (85%);

– владение стратегиями рыночной деятельности организации, основами организации маркетинговой деятельности (77%);

– готовность исследовать, проектировать, организовывать и оценивать реализацию управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы (68%);

– владение навыками анализа конкурентоспособности организации (63%);

– владение методиками анализа рынков, конкурентов и потребностей клиентов (58%);

– владение комплексом знаний и практических навыков о методах разработки коммуникационной политики организации в условиях рынка (55%);

– способность разрабатывать стратегию развития, программы организационного развития и изменений и обеспечивать их реализацию (52%);

– способность поддерживать комфортный морально-психологический климат в организации и эффективную организационную культуру (49%).

Проводимые исследования позволяют спрогнозировать социальный заказ работодателей на уровень подготовки современных образовательных менеджеров, основу профессиональной компетентности которых составляет маркетинговая компетенция, выявить уровень удовлетворенности современным качеством подготовки будущих руководителей, наметить пути совершенствования процесса профессиональной подготовки в соответствии с полученным результатами.

В качестве рекомендаций по дальнейшему совершенствованию профессиональной подготовки образовательных менеджеров в условиях маркетингово-компетентного подхода можно предложить следующие: разработка методологии и организация персонализированного сопровождения становления образовательных менеджеров в территориальной образовательной системе; разработка и реализация специализированных программ дополнительного образования и тренингов по специализированным вопросам маркетинга в образовании; расширение международного сотрудничества в области образовательного маркетинга и вопросах подготовки магистров этого направления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Цыбина О.Ю. К вопросу о формировании маркетинга образовательных услуг в России // Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). С. 77-78.

2. Дони́на И.А. Рыночно-ориентированное управление современной общеобразовательной организацией как фактор ее успешности // Азимут научных исследова-

ний: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 12-14.

3. Тимирясова А.В. Разработка рекомендаций по совершенствованию институционального окружения образовательной системы Российской Федерации // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 2 (26). С. 101-107.

4. Корнеева Е.Н. Современные тенденции развития рынка образовательных услуг в области управленческого консультирования // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2013. № 3 (29). С. 97-101.

5. Хоменко А.Д. Тенденции конъюнктуры рынка

образовательных услуг высших учебных заведений // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2013. № 3. С. 28-31.

6. Жданкина И.Ю. Понятие конкурентоспособности образовательной услуги в современных социально-экономических условиях // Вестник НГИЭИ. 2013. № 11 (30). С. 29-34.

7. Дони́на И. А., Иванова Т. Д., Шерайзина Р. М. Профессиональная подготовка руководителя образовательной организации: маркетингово-компетентностный подход: монография: сост. и общ. ред. Р.М. Шерайзиной. – Санкт-Петербург: «Свое издательство». – 2013. – 186 с.

DIAGNOSTIC SYSTEM OF THE ASSESSMENT OF EFFICIENCY OF MARKETING AND COMPETENCE-BASED APPROACH TO THE VOCATIONAL TRAINING OF THE HEAD OF THE GENERAL EDUCATION ORGANIZATION

© 2014

I. A. Donina, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the chair «Professional pedagogical education and social management»
Novgorod State University by the name of Yaroslav the Wise, Velikiy Novgorod (Russia)

Annotation: In the article the actual issue of search of the methodological bases of design of vocational training of future heads of the general education organizations process is touched. As a theoretic and methodological basis it is considered marketing and competence-based approach which realization provides the existence of diagnostic system of an assessment of its efficiency.

Keywords: marketing and competence-based approach, vocational training, the head of the general education organization, professional competence, diagnostic system of an assessment of efficiency.

37.088

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2014

И.А. Дони́на, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Профессионального педагогического образования и социального управления»
Л.В. Яблокова, магистрант кафедры «Профессионального педагогического образования и социального управления»

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)

Аннотация: Развитие дошкольной образовательной организации как рыночно – ориентированной актуализирует формирование готовности педагогов дошкольной образовательной организации к маркетинговой деятельности и поиск методов ее экспериментальной оценки.

Ключевые слова: Маркетинговая деятельность, готовность педагогов, дошкольная образовательная организация, ФГОС, потребитель, образовательная услуга, мотивация, система ценностей, стратегические ориентиры.

Изменение нормативно-правовой базы системы образования, снижение государственных объемов финансирования образовательных учреждений, рост требований родителей к дошкольным образовательным организациям и т.д. обусловили поиск путей формирования готовности педагогических коллективов дошкольных образовательных организаций к профессиональной деятельности в новых социально – экономических условиях. Особую значимость это приобретает в связи с тем, что впервые в Российской истории в соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» [1] дошкольная ступень получила статус самостоятельного уровня. Этот факт актуализировал разработку Федерального государственного стандарта дошкольного образования. В сложившейся ситуации Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (ФГОС) выступает как система параметров, которые принимаются в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающий возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала. Стандарт устанавливает требования, обязательные при реализации Программ: к структуре программы, к результатам освоения Программы, представленных в виде целевых ориентиров дошкольного образования, к условиям реализации: психолого-педагогическим, финансовым, к предметно-пространственной среде, а также *кадровым условиям* реализации образовательных программ [2]. Согласно этому документу, педагог – главное действу-

ющее лицо в обновлении педагогического процесса, именно ему предъявляются новые требования.

Как отмечает С.А. Езопова, «современный педагог и специалист дошкольной образовательной организации вынужден решать целый ряд новых задач, которые связаны с общей политикой государства, потребностями развития общества в целом» [3].

Одним из путей решения обозначенных проблем дошкольной образовательной организации (удовлетворения растущих образовательных потребностей семьи и ребенка, улучшения качества образования, развития и совершенствования услуг, расширения материально-технической базы и повышения конкурентоспособности ДОУ) может выступать *маркетинговая деятельность*. Она становится частью профессиональной деятельности педагога дошкольной образовательной организации, нацеленной на положительный результат на рынке образовательных услуг. Движущей силой маркетинговой деятельности выступают потребности воспитанников, родителей и государства. От того насколько комплексно учтены эти потребности, будет зависеть успешность образовательного учреждения – как в данный момент, так и в стратегической перспективе [4].

Маркетинговая деятельность в дошкольном образовательном учреждении – это деятельность педагогов и специалистов, направленная на изучение спроса и оказание потребителям качественных образовательных услуг, направленных на удовлетворение потребностей, как детей и их родителей, так и членов педагогического кол-

лектива [3]. Однако комплексное внедрение маркетинга в деятельность образовательной организации невозможно без квалифицированных, подготовленных кадров, обладающих способностью и готовностью к данному виду деятельности.

Готовность к маркетинговой деятельности является важным компонентом готовности к профессиональной деятельности в современных условиях [5-7]. В связи с этим возникает провести анализ понятия «готовность» и формулировке понятия «готовность педагога дошкольной образовательной организации к маркетинговой деятельности».

Проблема формирования готовности педагога к профессиональной деятельности рассмотрена в исследованиях многих Российских и зарубежных ученых. Так, например, ряд исследователей считают, что готовность выступает как целостное функциональное состояние личности и представляет собой концентрацию или мгновенную мобилизацию сил личности, направленную в нужный момент на осуществление определенных действий, являясь предпосылкой эффективности будущей деятельности (К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе и др. Также, многие ученые отмечают значимость процесса формирования готовности. Н.Д. Левитов, Б.Ф. Ломов М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др. в своих исследованиях отмечают что «готовность» - это «особое психическое состояние» и «устойчивая характеристика личности, являющаяся результатом *подготовленности к деятельности*». К.М. Дурай-Новакова, Я.Я. Коломинский, В.А. Сластенин и др. особо подчеркивают, что готовность к профессиональной деятельности не является завершённой характеристикой личности, а представляет собой потенциальный («додеятельностный») уровень профессионального становления личности, предполагающий совокупность качеств личности, обеспечивающих будущему специалисту оптимальное выполнение функций, соответствующих потребностям профессиональной деятельности [8].

Мы понимаем «готовность педагога дошкольной образовательной организации к маркетинговой деятельности» как профессионально значимое свойство личности педагога, представляющее собой систему взаимосвязанных компонентов, в состав которых входят личностные качества, профессиональные мотивы и интересы, а также умения педагога, обеспечивающие настрой на актуализацию и мобилизацию мотивационно - ценностного, содержательного, технологического и рефлексивного компонента его маркетинговой компетентности.

Поясним суть каждого из компонентов. *Мотивационно - ценностный компонент* готовности педагогов дошкольной образовательной организации к маркетинговой деятельности предполагает наличие у педагога свойств и качеств личности, позволяющих ему самому себя мотивировать на достижение поставленной цели в реализации маркетинговой деятельности, положительный настрой на актуализацию, мобилизацию и реагирование на стимулирование к маркетинговой деятельности со стороны руководителя образовательной организации. *Содержательный компонент* готовности предполагает наличие определенных маркетинговых знаний и качеств личности, позволяющих ей актуализировать и мобилизовать эти знания, трансформировать их в умения и навыки. Так, например, педагог имеет представление о сути маркетинговой деятельности в дошкольной образовательной организации, способен раскрыть основные понятия маркетинга, владеет нормативно-правовой базой, регламентирующей предоставление дополнительных образовательных услуг, имеет представления о видах маркетингового исследования и т.д. *Технологический компонент* готовности к маркетинговой деятельности связан с готовностью педагога использовать маркетинговые технологии, выбирать средства для достижения маркетинговой цели. В качестве примера, можно обозначить такие качества педагога как способность раз-

работать программу дополнительных услуг, предложить образовательные услуги родителям детей; может организовать и провести маркетинговое исследование. *Рефлексивный компонент* предполагает готовность к мобилизации и актуализации на оценку результата своей маркетинговой деятельности. Так, педагог способен к собственной рефлексии и организации самоанализа других педагогов, умеет определить эффективность и результативность маркетинговой деятельности, способен к корректировке, перестройке маркетинговой деятельности на основе рефлексии.

Мы считаем, что смыслообразующим в категории «готовность педагогов к маркетинговой деятельности» является *мотивационно - ценностный компонент*. Он выражает профессиональную и личную направленность, устойчивое стремление к саморазвитию, улучшению качества своей жизни и жизни дошкольной образовательной организации через маркетинговую деятельность, направленную на решение проблем развития в условиях рыночной экономики.

Цель нашего исследования была сформулирована следующим образом: выявить уровень готовности педагогов дошкольной образовательной организации к маркетинговой деятельности. Формой проведения исследования было выбрано – анкетирование. Вопросы анкеты были объединены в блоки: организационный и основной блок. Вопросы *организационного блока* были направлены на выявление особенностей педагогического коллектива таких как: образование, стаж, средний возраст коллектива педагогов, квалификационная категория.

Исследование показало, что средний возраст респондентов 74 % составил от 30 лет и старше - 84 % . С точки зрения готовности к маркетинговой деятельности это говорит о том, что при получении базового образования в семидесятые - восьмидесятые годы основная масса педагогов при получении базового профессионального образования не изучали маркетинг, что свидетельствует о неэффективности их предыдущего обучения в области маркетинга и лишней раз подтверждает необходимость разработки, выстраивания и апробации модели формирования готовности педагогов дошкольной образовательной организации к маркетинговой деятельности на основе индивидуального, компетентностного и андрогического подходов в обучении с использованием технологий «внутрифирменного обучения». Возраст до 25 лет - лишь у 8 %, это педагоги, которые могли изучать маркетинг при получении базового образования. Стаж работы – свыше 20 лет – 30 лет 35 %, более 30 лет – 22%, до 3 лет – 22%. Высшая квалификационная категория - у 83 %, что говорит о большом потенциале педагогов и при грамотном построении работы по формированию корпоративной культуры и внутрифирменного обучения - успех при решении педагогами современных задач дошкольной образовательной организации обеспечен, а именно: деятельность педагогов и специалистов, будет направлена на предоставление потребителям качественных образовательных услуг, направленных на удовлетворение потребностей участников образовательного процесса.

Задачи вопросов *основного блока* относились к содержательной части исследования. Анкета предполагала наличие четырех групп вопросов, связанных с мотивационной, теоретической, технологической и рефлексивной готовностью педагогов к маркетинговой деятельности.

В данной статье раскроем сущность части исследования направленной на выявление уровня *мотивационно - ценностного компонента* готовности педагогов образовательной организации к маркетинговой деятельности. Анкета следования включала как закрытые, так и открытые вопросы. В качестве примеров открытых вопросов можно обозначить такие как: «Насколько для Вас важно стремление к самореализации, высосвершенствованию и развитию?»; «Учитываете ли Вы в работе запросы и

пожелания потребителей образовательных услуг?»; «Насколько для вас важно наличие конкурентоспособного имиджа вашего дошкольного образовательного учреждения у коллег, родителей?»; «Насколько готовы применять элементы маркетинга в своей деятельности?».

Вопросы закрытого типа формулировались следующим образом: «Для чего Вам необходимо использовать маркетинговую деятельность в работе?».

- | | | |
|-----|---|--------------------------|
| А). | Хочу больше зарабатывать | <input type="checkbox"/> |
| Б). | Чтобы детский сад был конкурентоспособен, развивался на рынке образовательных услуг | <input type="checkbox"/> |
| В). | Чтобы повысить и поддерживать высокий имидж нашего детского сада | <input type="checkbox"/> |
| Г). | Поддержку идею заведующего и старшего воспитателя, но мне не надо лишних проблем | <input type="checkbox"/> |

Другой пример закрытого вопроса: «Какие формы распространения опыта работа по использованию маркетинговой деятельности Вы используете в своей профессиональной деятельности?».

- | | | |
|-----|---|--------------------------|
| А). | участие в различных мероприятиях различного уровня; | <input type="checkbox"/> |
| Б). | издание буклетов, визиток по организации дополнительных образовательных услуг | <input type="checkbox"/> |
| В). | публикация статей в районных и других изданиях | <input type="checkbox"/> |
| Г). | изготовление рекламных буклетов | <input type="checkbox"/> |
| Д). | ведение сайта ГБДОУ с информацией | <input type="checkbox"/> |

Обобщая полученные результаты исследования, считаем необходимым, отметить наиболее значимые из них. Для абсолютного большинства педагогов - 91% важно стремление к самореализации, совершенствованию и саморазвитию. Только 8 % не стремятся к вышеказанному и посещают курсы повышения квалификации, семинары только потому, то «обязывают». Все педагоги - 100% учитывают в работе запросы и пожелания потребителей образовательных услуг. Для всех респондентов – 100% важно наличие личного престижного имиджа как профессионала у коллег, родителей, детей . Тем самым становится очевидным, что готовность педагогов к маркетинговой деятельности является личностно значимой. Для большинства респондентов – 100% важно наличие конкурентоспособного имиджа нашего дошкольного образовательного учреждения. Лишь 4 % педагогов не ответили на данный вопрос. При ответе на вопрос о том, насколько готовы применять элементы маркетинга в своей деятельности также не ответило 4%. Но 18% респондентов ответили, что уже их используют с удовольствием (т.е. имеют о них представления). 39% педагогов не владеют элементами маркетинга, но хотели бы использовать (если научат), но почти столько же педагогов – 35% ответили, что будут использовать для поддержки администрации. Что говорит о необходимости разработки программы корпоративного обучения в организации по данной проблеме, так как почти 50% педагогов заинтересованы в получении новых знаний, умений, хотели бы эффективно научиться применять в работе маркетинговые элементы. Но также почти 50% не готовы применять, а только лишь для поддержки администрации, что говорит о необходимости целенаправленного формирования мотивационно-ценностной готовности педагогов.

Подавляющее большинство педагогов понимают значимость и оправданность использования маркетинговой деятельности в работе педагога, а именно: 61% педагогических кадров хотя больше зарабатывать, 70% отметили необходимость использования маркетинговой деятельности для того, чтобы детский сад был конкурентоспособным, развивался на рынке образовательных услуг, а 74% понимают необходимость использования маркетинговой деятельности для повышения и поддержки высокого имиджа детского сада. 30% из всех ответили, что они лишь поддержат заведующего и старшего воспитателя, но они не считают необходимым использовать маркетинговую деятельность и им не нужны

лишние проблемы. То есть мотивационная готовность у них отсутствует полностью.

Практически все педагоги 96 % ответили, что не читали книг по маркетингу. Одни затруднялись ответить на данный вопрос, другие готовы прочитать то, что предложат или посоветует администрация, третьим мысль была понятна, они готовы сами найти и почитать литературу по данной проблеме. Это что говорит о том, что они не имеют представлений даже об их существовании. Лишь некоторые участники исследования смогли назвать прочитанные книги по маркетингу во время изучения данного предмета в процессе обучения в институте.

Важным результатом исследования явилось решение о проведении корпоративного обучения по проблеме маркетинга в дошкольной образовательной организации, предполагающее не только формирование системы знаний и умений педагогов по организации маркетинговой деятельности, но и создание соответствующей корпоративной культуры в дошкольной образовательной организации.

Исследование позволило администрации дошкольной образовательной организации не только выявить степень мотивационно ценностной готовности педагогов к маркетинговой деятельности, а педагогам - провести самооценку уровня готовности, а также выявить причины и условия, способствующие формированию готовности к маркетинговой деятельности и в целом – уровень маркетинговой компетенции дошкольной образовательной организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», 29.12.2012 № 273-ФЗ; ред. от 23.07.2013. [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70291362/> – Загл. с экрана (дата обращения 10.08.2013).
2. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]. URL: http://www.tc-sfera.ru/sites/default/files/fgos_do_21.11.2013.pdf – Загл. с экрана (дата обращения 06.06.2014).
3. Езопова С.А Менеджмент в дошкольном образовании: Учебное пособие для студ. высших педагогических учебных заведений.- М.: Издательский центр «Академия», 2003. – стр. 201.
4. Дони́на И.А. Маркетинговая деятельность образовательных учреждений как организационно-управленческая проблема // Вестн. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. 2012. № 70. С.24-27.
5. Цыбина О.Ю. К вопросу о формировании маркетинга образовательных услуг в России // Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). С. 77-78.
6. Дони́на И.А. Рыночно-ориентированное управление современной общеобразовательной организацией как фактор ее успешности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 12-14.
7. Корнеева Е.Н. Современные тенденции развития рынка образовательных услуг в области управленческого консультирования // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2013. № 3 (29). С. 97-101.
8. Кожевникова И.Д. Проблема формирования готовности к профессиональному общению будущих специалистов - судоводителей // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. №1.

THE EXPERIMENTAL STUDY OF READINESS OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION'S TEACHERS TO MARKETING ACTIVITY

© 2014

I.A. Donina, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the chair «Professional pedagogical education and social management»

L.V. Yablokova, Master's student of the department «Professional pedagogical education and social management»

Novgorod State University by the name of Yaroslav the Wise, Velikiy Novgorod (Russia)

Annotation: The development of the preschool educational as market – focused organization. This development actualize the formation of readiness of teachers of the preschool educational organization to marketing activity and also actualize the search of methods of its experimental assessment.

Keywords: marketing activity, readiness of teachers, preschool educational organization, federal state educational standard (FSSES), consumer, educational service, motivation, system of values, strategic reference points.

УДК 378.14

АКТИВИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)

© 2014

И. Ю. Жданкина, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»

Ю. Ю. Сысоева, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»

Е. А. Шамин, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Инфокоммуникационные технологии»

Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, Княгинино (Россия)

Аннотация: Лингвострановедение представляет собой один важный компонент воспитательной среды такой учебной дисциплины как «Иностранный язык», в процессе изучения которой реализуются познавательные обучающие, адаптационно-воспитательные, развивающие функции образования в их триединстве.

Ключевые слова: иностранный язык, языковая компетенция, лингвострановедение, культурный шок, образовательное пространство, иноязычная культура.

Вступление нашего общества в общеевропейское образовательное пространство своевременно ставит вопрос о приобщении современного студента к мировой культуре, о повышении его образовательного уровня, о свободном владении не только иностранными языками, но и иноязычной культурой.

Большую роль в гармоничном развитии толерантного отношения играет овладение национально-культурными ценностями страны изучаемого языка. Проблема состоит в том, что усвоение национальных культурно-исторических ценностей требует выделения особого места воспитательной среде при обучении дисциплине «Иностранный язык». Лингвострановедение представляет собой еще один важный компонент воспитательной среды такой учебной дисциплины как «Иностранный язык», в процессе изучения которой реализуются познавательные обучающие, адаптационно-воспитательные, развивающие функции образования в их триединстве.

Язык – это явление общественное. Окружающая человека действительность дана в виде природы и культуры. Невозможно изучение языка вне контекста его культурной составляющей [1-4]. Исключение страноведческого аспекта из воспитательной среды при обучении иностранному языку приведет к формированию у учащихся такого явления, как «культурный шок», ограждающего их от адаптации к культуре страны изучаемого языка.

«Иностранный язык» при изучении студентами неязыковой образовательной организации может казаться учащимся ненужным и неинтересным, задачей преподавателя же в данном случае повысить значение «Иностранного языка» среди студентов.

Одним из аспектов, служащих этой задаче, является внесение в воспитательную среду процесса обучения элементов страноведения при изучении фонетики, лексики и даже грамматики.

Для выявления значения страноведческого аспекта в повышении интереса студентов при изучении языка была подготовлена анкета «Страноведческий аспект при изучении дисциплины «Иностранный язык»». Данная

анкета позволит создать конкретное представление о повышении интереса к языкам с помощью внесения в процесс обучения элементов страноведения. Таким образом, необходимо сделать вывод о действительно высокой роли включения страноведческого аспекта в процесс обучения дисциплине «Иностранный язык». Во-первых, данный элемент повышает уровень заинтересованности в языке, во-вторых, активизирует деятельность студентов на занятиях и во внеаудиторной деятельности. Знакомство студентов с иноязычными культурой, традициями и обычаями посредством сравнения с родной национальной культурой дает толчок к укреплению патриотизма и воспитанию толерантности в представителях современного общества, где так важна самоидентификация и адаптация к окружающей действительности в контексте процесса глобализации.

Анкетированию подверглись студенты 1-3 курсов направлений подготовки высшего образования Нижегородского государственного инженерно-экономического института, в учебной программе которых выделено изучение дисциплины «Иностранный язык» в размере двух академических часов в неделю. Выборка исследования составляет 144 человек, изучающих английский язык.

АНКЕТА

«Страноведческий аспект при изучении дисциплины «Иностранный язык»»

1. Вы являетесь студентом:

- a. языкового ВУЗа
- b. неязыкового ВУЗа

2. Нравится ли Вам изучение дисциплины «Иностранный язык»:

- a. да
- b. нет
- c. равнодушны

3. Какой из аспектов языка Вам более интересен (возможен выбор нескольких вариантов):

- a. фонетика
- b. лексика
- c. грамматика

- d. страноведение
4. Тексты какой направленности Вам более интересны для изучения (возможен выбор нескольких вариантов):
 - a. бытовой направленности
 - b. социокультурные особенности страны изучаемого языка
 - c. профессионально ориентированной направленности
5. Что Вам нравится изучать больше всего (возможен выбор нескольких вариантов):
 - a. сам язык
 - b. культуру и нравы страны изучаемого языка
 - c. обычаи и традиции страны изучаемого языка
 - d. историю страны изучаемого языка
 - e. социально-экономическое состояние страны изучаемого языка
6. Какой из видов деятельности Вас привлекает больше всего (возможен выбор нескольких вариантов):
 - a. беседа на языке
 - b. разговор о культуре и нравах страны изучаемого языка
 - c. приобщение к обычаям и традициям страны изучаемого языка
 - d. изучение истории страны изучаемого языка
 - e. обсуждение социально-экономического состояния страны изучаемого языка
 - f. просмотр и обсуждение фильмов на языке
 - g. прослушивание песен на языке
 - h. чтение классической литературы на языке
 - i. чтение стихов и скороговорок на языке
 - j. выступление на научно-практических конференциях с докладом по дисциплине «Иностранный язык»
 - k. работа с программами по изучению языка
7. Влияет ли страноведческий аспект на Ваш интерес к языку:
 - a. да
 - b. нет
 - c. равнодушны
8. Считаете ли Вы необходимым создание факультета по иностранным языкам:
 - a. да
 - b. нет
 - c. равнодушны
9. Какой из факультативов Вам был бы более интересен (возможен выбор нескольких вариантов):
 - a. «Россия и мир изучаемого языка»
 - b. «Продвинутый иностранный язык»
 - c. «Зарубежная литература»
 - d. «Деловой иностранный язык»
10. Считаете ли Вы необходимым приобщение студентов к культуре страны изучаемого языка посредством внеаудиторных воспитательных мероприятий (Хэллоуин, День Святого Валентина, Вечер иностранной поэзии):
 - a. да
 - b. нет
 - c. равнодушны
11. В каком из мероприятий Вы хотели бы принять участие (возможен выбор нескольких вариантов):
 - a. Хэллоуин
 - b. День благодарения
 - c. День Святого Валентина
 - d. Вечер иностранной поэзии
12. Какие изменения Вы хотели бы внести в процесс обучения дисциплине «Иностранный язык»? _____

В результате проведенного исследования было выявлено следующее:

1. 71,5 % из всех опрошенных студентов неязыкового вуза проявляют интерес к изучению данной дисциплины, так как 103 человека дали положительный ответ на вопрос об отношении к изучению языка.



Рисунок 1 – Отношение студентов к изучению дисциплины «Иностранный язык»

2. Страноведческий аспект языка вызвал наибольший интерес, что составляет 56 % ответов от общего количества студентов. Это говорит о том, что студентов привлекает изучение языка посредством включения страноведческой информации в процесс обучения.

3. Тексты, раскрывающие социокультурные особенности стран изучаемого языка, имеют наибольший процент ответов (72 % опрошенных). Тексты профессионально ориентированной направленности вызвали наименьший интерес у первокурсников (12 % из 56 опрошенных студентов 1 курса), что говорит о том, что на 1 курсе студенты не проявляют особого интереса к изучению профессионально направленных лексических единиц. Студенты же старших курсов проявляют более осознанный интерес к изучению языковых реалий, связанных с их профессиональной деятельностью.

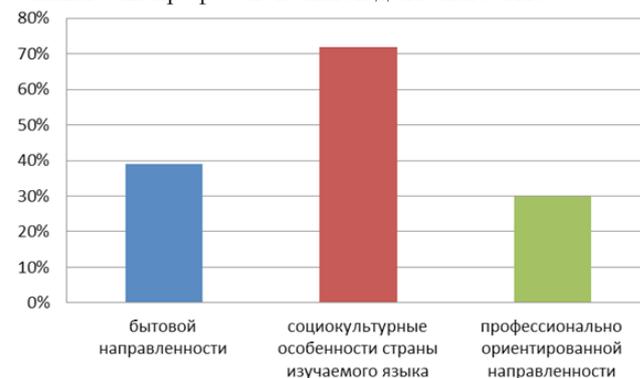


Рисунок 2 – Распределение интересов при изучении текстов различной тематики

4. Изучение культуры, нравов, обычаев и традиций стран изучаемого языка привлекают большинство студентов (50 % опрошенных), что еще раз подтверждает повышенный интерес к страноведческому аспекту языка.

5. Просмотр и обсуждение фильмов на языке, прослушивание песен и чтение стихов на языке-оригинале привлекает большинство опрошенных (от 50 % до 70 %), так как у обучаемых появляется возможность на слух воспринимать речь носителей языка. Беседа о культуре, истории и менталитете стран изучаемого языка также привлекает внимание студентов (от 35 % до 40 %).

6. 53 % опрошенных студентов подтвердили достаточно высокое влияние страноведческого аспекта на повышение интереса к изучению языков, что еще раз доказывает необходимость включения одного в процесс обучения.

7. Половина опрошенных положительно относятся к созданию дополнительного факультатива по иностранному языку. Большинство студентов выразили интерес к изучению такой проблематики, как «Россия и мир изучаемого языка», где страноведение является основополагающей составляющей курса.

8. Приобщение студентов к культуре страны изучаемого языка посредством внеаудиторных воспитательных мероприятий (Хэллоуин, День Св. Валентина, Вечер иностранной поэзии) 73 % студентов считают необходи-

мым. Особый интерес вызывает такие мероприятия, как Хэллоуин (59 %) и День Святого Валентина (49 %).

9. Среди изменений, которые хотели бы внести студенты в процесс обучения иностранному языку, можно отметить следующее: увеличение количества аудиторных занятий по языку, создание факультатива, просмотр фильмов на языке во внеаудиторное время, дополнительное чтение зарубежной литературы и др.

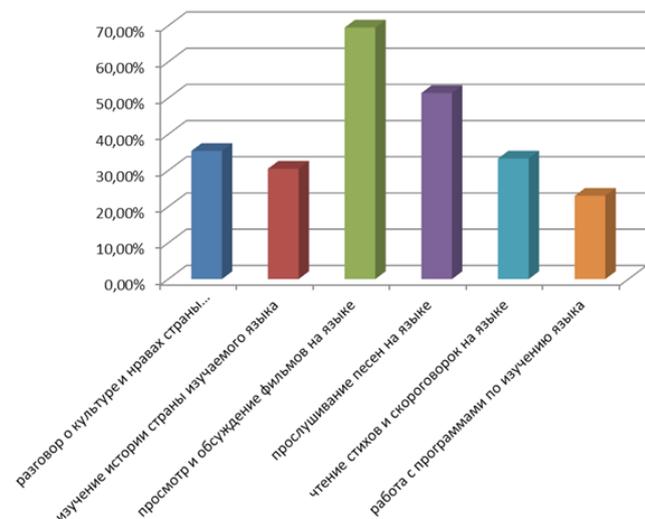


Рисунок 3 – Распределение интереса студентов по различным видам деятельности

Итак, мы с уверенностью можем сказать, что данный эксперимент полностью показал, что использование лингвострановедческого аспекта на уроках ИЯ будет способствовать увеличению интереса к изучаемому языку и способствовать созданию устойчивой мотивации. Но лингвострановедение – это всего лишь часть процес-

са обучения, который не стоит на месте и ищет новые пути эффективного познания. И лингвострановедение в совокупности с новыми, прогрессивными методиками сможет дать и достичь того результата, которого требует наше общество на данной ступени развития, то есть личности способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации и готовой самостоятельно совершенствовать свою иноязычную речевую деятельность. А такая личность должна иметь внутреннюю устойчивую мотивацию, создание которой связано со специально разработанной системой упражнений, выполняя которые ученик видел результаты своей деятельности; использованием на уроках аудиовизуальных средств; введением лингвострановедческих воздействий учителя; характером педагогических воздействий преподавателя; разработкой системы внеаудиторных мероприятий; вовлечением эмоциональной сферы в процессе обучения; использованием личностной индивидуализации.

В свете вышесказанного, можно сделать следующие выводы: использование лингвострановедческого аспекта на занятиях по иностранному языку является сильным рычагом для создания и поддержания интереса к изучению иностранных языков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Толстова Н.М. Стиль познавательной активности субъекта как условие успешного изучения иностранного языка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 2. С. 119-124.
2. Моисеенко Ю.О. Изучение уровня мотивации в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2011. № 2. С. 93-95.
3. Плахова О.А. Антропонимическая система английской народной сказки // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 30-33.
4. Перепелюк Т.Д. Теоретические основы изучения проблемы понимания текста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 28-32.

ACTIVIZATION OF STUDENTS ACTIVITY OF HIGHER EDUCATION TRAINING DEPARTMENTS IN THE PROCESS OF STUDYING IN NON-LANGUAGE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS (EXAMPLE OF FOREIGN LANGUAGE STUDYING)

© 2014

I.J. Zhdankina, the senior teacher of chair «Foreign languages»

J.J. Sysoyeva, the senior teacher of chair «Foreign languages»

E.A. Shamin, candidate of economical science, docent of chair «Info communicational technologies»
Nizhniy Novgorod State Engineering-Economic Institute, Kniaginino (Russia)

Annotation: Lingvo-regional geography represents one of the most important components of the educational environment of Foreign Language during which studying cognitive training, adaptive-educational and developing functions of education in their unanimity are realized.

Keywords: foreign language, language competence, lingvo-regional geography, a cultural shock, educational space, foreign-language culture.

**ПРАКТИКИ САМООРГАНИЗАЦИИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
 КАК ПРОСТРАНСТВО ОСВОЕНИЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ**

© 2014

М.Р. Илакавичус, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
 Институт педагогического образования и образования взрослых РАО, Санкт-Петербург (Россия)

Аннотация: Статья посвящена формирующемуся в последнее десятилетие в России неформальному образованию. Его развитие активизируют преимущественно частные инициативы. Предметные области развития связаны с социально значимыми проблемами, одна из которых – прерывание культурной преемственности в период социально-исторических трансформаций. Участие в подобных практиках рассматривается как способ формирования общегражданских компетенций, освоение демократических ценностей.

Ключевые слова: гражданское общество, социальная самоорганизация, непрерывное образование, диверсификация образования, неформальное образование.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современное российское общество активно осваивает стратегию модернизации, в том числе и в образовательной сфере. Курс на устойчивое развитие предполагает взаимодействие двух фундаментальных процессов – управления и самоорганизации. В прошлом веке в системе образования прежде всего обеспечивалось функционирование первого. Феномены самоорганизации расценивались как опасные, поскольку не укладывались в идеологизированную, строго линейную стратегию управления. Преодолевая излишнюю формализованность, современная российская система образования реализует механизм диверсификации, решая проблему удовлетворения разнообразных образовательных потребностей. «Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 года», «Закон об образовании в РФ» утверждают непрерывность одним из основополагающих для системы образования принципов, ставя задачу развития не только формального, но и неформального сектора. Его функционирование во всем мире связано с частными инициативами, а также частно-государственным партнерством, предполагающими раскрытие потенциала социальной самоорганизации на благо как отдельно взятой личности, так и всего гражданского общества.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Положения синергетики являются актуальным элементом методологии современных социокультурных исследований, поскольку она исследует коллективное поведение, организованное и самоорганизованное, подчиненное общим законам [1, с.25]. В сложных нелинейных системах, исследуемых социально-гуманитарными науками, проявляет свою преобразующую роль самоорганизация – многомерный процесс возникновения и упорядочения разнообразных пространственно-временных структур в состоянии хаоса. Теория социальной самоорганизации находится на стадии становления. Специалисты подчеркивают: процессы самоорганизации плохо поддаются как изучению, так и прогнозированию. В социальном знании XXI века она представлена социосинергетикой Е.Н.Князевой, Е.Я.Режабек, В.П.Бранского, синергетикой истории С.Гомаюнова, синергетикой культуры М.С.Кагана. Науки об образовании также активно осваивают синергетическую парадигму (В.И.Андреев, В.Г.Буданов, В.Г.Виненко, А.А.Ворожбитова, Е.А.Дьякова, В.А.Журавлев, Л.Я. Зорина, С.В.Кульневич, Г.Г.Малинецкий, Л.И.Новикова, Н.М.Таланчук, С.Ю.Трофимова и др.). Она позволяет исследовать и моделировать образовательный процесс, включающий несистемные, самоорганизующиеся элементы, раскрывая потенциал творческой активности личности. Этот путь позволяет использовать ресурс модернизации, привлекая частные инициативы, что является эффективным способом выхода из социокультурной системы тоталитарного общества, фактором построения гражданского общества,

нацеленного на содействие развитию личности гражданина (В.М.Димов, Р. С.Димухаметов, В.Л.Дубинина, Л.В.Лесная, Е.Л.Кудрина, А.М.Новиков, Т.Э.Мангер, Т.Ю.Полякова).

Многоаспектный анализ деятельности некоммерческих негосударственных организаций в различных социальных сферах представлен в докладе группы исследователей Высшей школы экономики в 2011 г. [2]. В нем перспективы модернизации связываются с социальным развитием, «направляемым гражданским обществом с опорой на государство и в постоянном тесном сотрудничестве с ним» [там же, с.11]. Предложения, исходящие от агентов частных инициатив в образовательной сфере, нацелены на разрешение сложных социокультурных проблем, что подтверждает аналогичную тенденцию мирового опыта. Неформальный сектор триады непрерывного образования (формальное—неформальное—информальное) является наиболее личностно ориентированным. Сегодня он активно развивается, по большей части, без внимания со стороны государства, испытывая трудности разного порядка: от правовой, финансовой до методической сторон. Социальная актуальность данного направления подтверждается выделением РАО отдельной научной темы на 2013-2017 гг. — «Теоретические основы сетевых образовательных маршрутов неформального образования для разновозрастных сообществ» (№ гос.рег. 01201353823, ИПООВ РАО).

Формирование целей статьи (постановка задания). Феномен самоорганизации неформального образования является перспективным объектом разнообразных социально-гуманитарных исследований. Специалисты в области непрерывного образования определяют трендами периода до 2020 г. развитие внесистемного образования, рост его доступности, что позволит удовлетворять потребности в надпредметном образовании для жизнедеятельности в среде с возрастающей неопределенностью [3]. Формирование общегражданских компетенций невозможно без привлечения частных инициатив, вне изучения «живой ткани» социальной самоорганизации, без ее поддержки. Анализ вырабатываемого в ней опыта организации многоаспектного взаимодействия позволит расширить теоретико-методический арсенал педагогической и андрагогической практики, социальный заказ которой формулируется достаточно однозначно как содействие построению общества социальной гармонии, поддержанию культурной преемственности в условиях «текущей современности» (З. Бауман).

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Эпоха тектонических социальных сдвигов, проявляясь в очевидных для современников разрывах различных сфер «ткани жизни», таит в себе опасность прерывания культурной преемственности. Преодоление подобных разломов и выход на качественно иной уровень развития — сверхзадача всего общества. С начала 90-х гг. прошлого века ведет свою историю образовательная политика, две стратегических линии которой Э.Д.Днепров обозначил так: «1) развитие образования

как одного из ведущих факторов модернизации и демократизации российской жизни и 2) модернизация и демократизация самого образования как социального института, образовательной системы и образовательной практики» [4, с.25]. Важно, чтобы социальные цели и приоритеты формулировались не только государством, но и обществом. Только в этом случае будут удовлетворены потребности развития личности и гражданского общества.

Современная социология выделяет в качестве системообразующих такие качества социальной жизни, как многоаспектность и подвижность, текучесть. По мнению П.Штомпки, обществом можно назвать некое объединение людей, если оно с разной степенью консолидации, проходит постоянные изменения, проживает события. Общество живет не статично, а в событиях, формируя их и откликаясь на их последствия. В этих условиях только неформальный сектор образования (под ним мы понимаем все специально организованные образовательные действия, разворачивающиеся за пределами формального сектора, ориентированные интересами субъекта непрерывного образования и не предполагающие получение официального сертификата) имеет возможность быстро реагировать на изменения в образовательных потребностях разных слоев населения. Данный сектор способствует гармонизации отношений между государством и гражданином, удовлетворению потребности представителей разных возрастных категорий в самореализации. Формальные структуры нацелены на некоего стандартного гражданина, усредненную модель. В современном обществе этот подход терпит фиаско, актуален именно личностно-ориентированный подход, о чем можно судить по востребованности неформальных практик. Зарубежный опыт их организации позволяет говорить о значительной роли частных инициатив. Современная Россия не является исключением. Однако отечественная история социальной самоорганизации началась не сегодня.

Расцвет добровольных организаций разного рода, оказывавших помощь широкому спектру нуждающихся (от врачебной практики до просветительства), приходится на дореволюционный период. Советская эпоха характеризуется постепенным спадом общественной самодеятельности: если в первое десятилетие советской власти функционировало около 28 ранее оформившихся организаций, то «по мере укрепления режима роль общественности в решении социальных проблем все более сужалась и профанировалась»; немногие уцелевшие в годы репрессий попадали «под жесткий политический контроль и превратились в послушные придатки государственных органов» [2, с.35]. В целом история социальной самоорганизации в России подчиняется общей закономерности: с усилением идеологического давления она затухает, с установлением демократических свобод – нарастает.

Сегодня агенты частных инициатив участвуют в решении разных социальных проблем, в том числе и образовательных. Ввиду несовершенства статистики в данной области, специалисты не могут уверенно определить долю их участия. Однако общество осознает их значимость, о чем свидетельствует ежегодная национальная премия «Гражданская инициатива». В сфере заботы ее участников наиболее незащищенные слои населения: сироты, пожилые, лица, освободившиеся из мест лишения свободы и т. д. Анализ самоописаний участников 2013 года позволяет зафиксировать действие социальной самоорганизации по исправлению дефектов важнейших линий взаимодействия в обществе периода глубинных исторических трансформаций. Один из них – прерывание диалога поколений. Представленные практики позволяют утверждать: российское общество с помощью самоорганизации в области неформального образования реконструирует проверенные веками способы восстановления культурной преемственности в разновозрастных сообществах.

Данные практики в современной России возникают в подавляющем большинстве как частные инициативы, развивающиеся в логике самоорганизации, проявления гражданской позиции. Показательным примером является проект Г.Б.Трусенева из г. Владивостока. Пенсионер озабочен разрастанием свалки и решил преобразовать это пространство в своеобразный дендрариум. Весь посадочный материал (редкие экземпляры растений) он покупает на собственные средства. К проекту присоединились знакомые, однако через некоторое время возникло желание приобщить к нему и подростков. Г.Б.Трусенев организует серию своеобразных коллоквиумов, в рамках которых участники познают ботанику, агрономию и экологию, а затем применяя полученные знания на практике – устройстве городского сквера. В случае необходимости на образовательные встречи приглашаются специалисты. Аналогичный проект реализован пенсионером из д. Псоедь Ленинградской области Н.Комикаровым. «Практика — это всегда личный поступок, целью которого является соучастие практикующего в бытии. ... Практика не обладает другим способом социального бытия, кроме как через реализацию ценностной структуры практически действующего» [5, с.10]. Создавая неформальные образовательные практики или включаясь в них, взрослый обнаруживает свои аксиологические ориентиры, личностные потребности. Участники подобных описанных выше детско-взрослых сообществ проходят школу не только узкоспециальных ботанических знаний. Так формируется общегражданская компетенция, носителями которой становятся и те жители города, которые добровольно оказывают разнобразное содействие сообществу. Изменение окружающего мира силами представителей разных поколений – воспроизведение формы передачи смысложизненного опыта в традиции. «От лица к лицу» транслируются важнейшие ценности, без которых невозможно выстраивать общество социального согласия. В пространстве этих добровольных встреч осваиваются и утверждаются свои действительные ценности гражданского общества: гуманизм, демократия, социальная справедливость.

Формальные структуры также пытаются организовывать неформальные практики – в рамках дополнительного (внешкольного) образования. Анализируя этот опыт, европейские специалисты констатируют: современная система неформального образования на постсоветском пространстве унаследовала прошлые формы и методы работы, инфраструктуру, персонал. Внеклассную работу, как правило, ведут школьные учителя, не владеющие специальными методиками. Разнообразные кружки дополняют основные образовательные программы, углубляя их содержание. В этих условиях сложно увлечь школьников, студентов и взрослых. Сама система проведения подобных занятий не соответствует духу неформального образования. «Молодые люди с социальными проблемами не находят здесь для себя эмоциональной среды – уж очень часто процесс обучения похож на надоевшую школу, а «благополучные» молодые взрослые находят ответы на свои вопросы на дорогостоящих и не всегда качественных тренингах консалтинговых фирм» [6, с.12]. «Скрытый учебный план» образовательного взаимодействия в духе формального сектора транслирует тоталитарную картину мира. Освоение позиции ответственной свободы востребует практики, создающие условия для переживания ценностей гражданского общества, проживания взаимодействия в координатах «социальный интерес» — «социальное благо» (Э.Д.Днепров).

Выводы исследования и перспективы дальнейшего изучения данного направления. С античных времен известна истина: наличие демократии определяется не только законодательным ее обеспечением, не только уровнем правовой культуры широких слоев населения. «Ключевое значение имеют реальные демократические практики на всех уровнях государства, вовлеченность рядовых граждан в общественные дела» [2, с.56].

Гражданское общество рассматривается как результат рационального выбора людей, их групп, результат формирования опыта сознательных, целенаправленных действий в ориентации на ценности демократии. Частные инициативы в области неформального образования обладают высоким потенциалом для строительства консолидированного общества. Освоение опыта самоорганизующихся практик формальными структурами – значимый шаг к реализации личностно ориентированного образования не в теории, а на практике. Социальный заказ на построение непрерывного, человекоцентрированного образования, представленного в ярком многообразии форм, обуславливает задачу изучения опыта образовательной самоорганизации, его использования в процессе моделирования индивидуальных образовательных маршрутов длиной в жизнь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: наука о вза-

имодействии. М., Ижевск, 2003. 130 с.

2. Справится ли государство в одиночку? О роли НКО в решении социальных проблем: доклад. - докл. к XII Междунар. науч. конф. Нац. исслед. ун-та «Высшая школа экономики» по проблемам развития экономики и общества, Москва, 5–7 апреля 2011 г. / рук. проекта Л. И. Якобсон; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. 56 с.

3. Драйден Г. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому. М.: Им-пресс. 2001. 320 с.

4. Днепров Э.Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования. Том 1. М., 2006. 338 с.

5. Дьяков А. А. Социально-философский анализ коммуникативных оснований социальной практики: автореф. дис. ... к. филос. наук. Саратов, 2012. 27 с.

6. Тренер – группа – семинар: другой путь образования молодежи. Берлин, 2009. 140 с.

PRACTICE SELF-ORGANIZATION OF NON-FORMAL EDUCATION AS A SPACE EXPLORATION DEMOCRATIC VALUES

© 2014

M.R. Ilkavichus, candidate of pedagogical sciences, senior researcher

Institute of Pedagogical and Adult Education of Russian Academy of Education, St. Petersburg (Russia)

Annotation: Article is devoted to an emerging in the last decade in the Russian non-formal education. Its development is activated primarily private initiatives. Subject areas related to the development of socially significant problems, one of which - the interruption of cultural continuity during the socio-historical transformations. Participation in such practices is seen as a method of forming general civil competencies, development of democratic values.

Keywords: civil society, social self-organization, lifelong education, non-formal education, diversification of education.

УДК 373. 371.217.2

РАЦИОНАЛЬНОЕ ПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР ИХ ПОЛНОЦЕННОГО РАЗВИТИЯ

© 2014

О.В. Кадацкая, магистрант кафедры дошкольного образования

А.Р. Георгян, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ, (Россия)

Аннотация: В статье раскрывается сущность рационального питания. Проанализирована и определена роль режима сбалансированного питания младших школьников в условиях общеобразовательной школы. Раскрыты активные методы обучения по просветительской деятельности работы с родителями.

Ключевые слова: режим питания, рациональное питание, сбалансированное питание, завтрак, обед, ужин, белки, жиры, углеводы, витамины, полиненасыщенные жирные кислоты.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Правильное питание – важнейшее условие сохранения здоровья и развития в старшем школьном возрасте. Подростки испытывают повышенные потребности в энергии, нуждаются в большем количестве пластического материала, которые организм получает из разнообразных продуктов питания. Несбалансированный, недостаточный рацион может стать серьезной причиной возникновения функциональных нарушений организма. Питание как один из факторов окружающей среды, формирующий здоровье детей и подростков, должно быть предметом особого внимания, как со стороны самих детей, так и со стороны взрослых, их окружающих. Любые ограничения, связанные с питанием, должны обязательно обсуждаться с врачом.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. По мнению некоторых ученых (А.М. Лакшин, В.А. Катаева, В.Р. Кучма), родители не всегда следят за питанием своих детей, тогда как рациональное питание оказывает существенное влияние на развитие мозга, интеллекта, функциональное состояние центральной нервной системы, повышает устойчивость организма к различным заболеваниям [3, с. 232]. В.Р. Кучма, в частности, указывает, что в организации питания большое значение имеет режим или ритм

питания, правильное распределение рациона питания по отдельным приемам пищи [2, с. 325]. Все исследователи в данной области едины во мнении, что организация правильного питания младшего школьника должна отвечать пяти основным принципам – оно должно быть разнообразным (чтобы обеспечивать организм всеми необходимыми питательными веществами), регулярным, адекватным (соответствовать энерготратам ребенка в течение дня), безопасным, вызывать приятные ощущения и положительные эмоции [4, с. 228-230].

Формирование целей статьи (постановка задания). Целесообразность проведения образовательных программ по формированию навыков и принципов здорового питания в комплексе становления здорового образа жизни, начиная с детского и подросткового возраста, не вызывает сомнения. Большинство учащихся и родителей, как правило, осознают важную роль питания для сохранения здоровья, но недостаточно информированы о том, какие факторы питания являются наиболее важными [4, с. 145].

В рамках данной статьи автор попытался доказать, что полноценное питание – существенный и постоянно действующий фактор, обеспечивающий адекватные процессы роста и развития организма, а также укрепление здоровья в детском и подростковом возрасте. Питание может быть признано полноценным, если оно достаточно в количественном отношении и по качественному составу, а также покрывает энергетические затраты.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Воспитывать культуру еды нужно еще в раннем детстве, потому что уже дошкольнику вполне доступно представление о том, что в течение дня бывает завтрак, обед, полдник и ужин. Пищевой рацион детей должен быть сбалансирован в зависимости от возраста, пола, климатогеографической зоны проживания, характера деятельности и величины физической нагрузки [2, с. 263].

Питание детей и подростков может считаться рациональным только в том случае, если оно составлено с учетом следующих морфофункциональных особенностей растущего организма:

- более интенсивный обмен веществ;
- относительно высокий расход энергии;
- несовершенство регуляторных механизмов со стороны как нервной, так и гуморальной систем;
- недостаточные адаптационные возможности всех систем организма, в том числе и пищеварительной [3, с. 233].

Для учащихся общеобразовательных школ режим питания должен учитывать сменность учебных занятий. При занятиях в первую смену рекомендуется первый завтрак, который составляет 25 % энергетической ценности суточного рациона, в 7 ч 30 мин перед уходом в школу, второй (в школе) – 15-20 % рациона – в 11-12 ч, обед (35-40 % рациона) по возвращении из школы в 13-14 ч и ужин (около 20 % рациона) в 20 ч. При занятиях во вторую смену первый завтрак организуется в 9 ч, обед – перед уходом в школу в 12-13 ч, горячий чай в школе – в 16 ч и ужин в 19-20 ч.

В исследовании, проводимого на базе двух общеобразовательных школ г. Владикавказа, приняли участие 7 классов начального звена в количестве 214 учеников. В процессе анкетирования, в начале 2013 г. было выявлено, что 5 раз в день принимают пищу 13% школьников, 4 раза в день – 28%, 3 раза в день питаются 57% школьников, а 2% учеников принимают пищу 2 раза в день и реже. Тогда как для правильного развития организма, сохранения высокой работоспособности детям и подросткам необходимо соблюдение режима питания. Изменение интервалов между едой часто приводит к нарушению аппетита у детей и подростков. Прием пищи без аппетита вызывает расстройство органов пищеварения, способствует развитию хронических заболеваний желудочно-кишечного тракта.

Детям младшего школьного возраста требуется 4-5-разовый прием пищи в течение дня. В первую половину дня следует использовать продукты, богатые животным белком, а на ужин – молочно-растительные продукты [4, с. 145].

Следующим вопросом в нашей анкете был: «Сколько раз в день Вы принимаете горячую пищу (не считая чай, кофе, какао и другие горячие напитки)?» результаты анкетирования демонстрируют следующие показатели: «горячую пищу 4 и 5 раз в день не принимает никто, 68% школьников принимают горячую пищу 3 раза в день, 22% - 2 раза в день и 10% школьников 1 раз в день употребляют горячую пищу. Перерывы между приемом пищи 5-6 и более часов делают 2% учеников. Свежие фрукты, овощи, соки несколько раз в день употребляет 1% детей, 5% - 1 раз в день, через день – 10%, тогда как 80% школьников употребляют их 2-3 раза в неделю, а 4% - 1 раз в неделю и реже. Молочные продукты (молоко, творог, кефир, йогурт, ряженка, сметана, сыр и т.д.) 1 раз в день употребляют 4% школьников, 1 раз в неделю и реже – 11%, через день – 29%, а 2-3 раза в неделю – 56% детей. На вопрос: «Когда ты ужинаешь?» 63% респондентов ответили «за 1 час до сна», за два часа до сна ужинают 13%, а перед тем как пойти спать - 24% школьников.

Более того, в ходе личных бесед со школьниками и их родителями, мы выяснили, что многие родители от-

правляют своих детей в школу без завтрака, отговариваясь тем, что «Он не хочет кушать по утрам»; «Он не успевает, потому что встает за 15 мин перед выходом из дома»; «Я даю ему деньги, в школе покушает». Многие школьники утром не завтракают. В то время как завтрак не просто должен быть, а составлять четвертую часть от потребностей школьника в еде за день. Заболевания желудочно-кишечного тракта на сегодняшний день занимают не последнее место в списке заболеваний среди школьников. Ими страдает каждый второй школьник. Причины, которые приводят к таким плачевным результатам, как указывают медики, являются, прежде всего, неправильное питание, еда «всухомятку», отсутствие в рационе горячих блюд, перекусы «вредными» продуктами: чипсами, шоколадными батончиками, гамбургерами. Профилактикой здесь является соблюдение режима питания. В младшем школьном возрасте перерывы между приемом пищи не должны составлять более 4 часов. Завтракать школьник должен теплой пищей – каша, омлет. Обязательно должен быть второй завтрак в школе, который может состоять из фруктов, печенья, или еще лучше горячего школьного обеда. Дома после школы необходимо покормить ребенка горячим комплексным обедом, который должен включать мясной или овощной бульон. Обязательно необходимо дать ребенку полдник, состоящий из молока, печенья, фруктов или овощей. А последний прием пищи должен быть не позднее, чем за два часа до сна.

По результатам проводимого тестирования и личных бесед с детьми и родителями была организована методическая работа, которая включала в себя деятельность специалиста по нескольким направлениям: работа как с детьми, так и с их родителями.

Психолого-педагогическая работа с детьми 2-4 классов проводится в форме классных и внеклассных часов, уроков по предмету «Окружающий мир», личных бесед со школьниками. Классные часы проводятся с применением разнообразных форм и активных методов обучения, которые включают в себя демонстрацию презентаций, фильмов и мультфильмов на такие темы как: «Что мы едим?», «Витамины в нашей жизни», «О пользе молока», «Я – горячий обед! Съешь меня!», «Гамбургер или салат: за и против!» и т.д. На уроках по «Окружающему миру» дается информация о рациональном питании школьника, насколько важно принимать пищу во время, сколько раз в день нужно питаться, какие продукты важны для растущего организма. Уроки проходят как в игровой форме, так и в виде мини-лекций с использованием мультимедийных технологий, которые несут в себе информационный и познавательный материал. Игры проводятся в форме соревнований между двумя командами в классе, в виде викторин «Что? Где? Когда?», «Вопрос-ответ» и многое другое. На уроках рисования детьми оформляются стенды по теме «Питание и здоровье». Во время внеклассных часов преподаватели вместе с родителями водят детей на просмотры мультфильмов в кинотеатры по тематике «Питание», в школе для детей младших классов уже были поставлены спектакли под названиями «Что мы едим?», «Завтрак, обед и ужин», организованы такие праздники как «Осенний урожай», «Витамин С», «Белки – кирпичики моего организма».

Социально-педагогическая работа с родителями, проводимая нами, носит просветительский характер и направлена на разный экономический статус семей. Проводятся родительские собрания, индивидуальные беседы с родителями, подготовлены стенды, которые несут информационный материал для мам, пап и бабушек о правильно организованном питании младшего школьника. Тематика родительских собраний очень разнообразна и подобрана в соответствии с теми вопросами, которые больше всего интересуют родителей. Даны рекомендации родителям в форме памяток о необходимости завтрака для ребенка, о необходимости горячего обеда, употребления достаточного количества фруктов

и овощей ребенком, о необходимости соблюдения режима питания. В индивидуальных беседах родителям более подробно разъяснялось о сбалансированном, рациональном питании школьника в зависимости от пола, возраста, физической активности ребенка. Разработанные нами памятки для родителей несут информацию ведущих специалистов в области гигиены детей и подростков.

Немаловажное значение отводится и кулинарной работе. Родителям необходимо знать, что условно все продукты можно разделить на два больших класса:

I класс – продукты и блюда, являющиеся источниками основных пищевых веществ (белков, жиров и углеводов), а также витаминов, минеральных солей и микроэлементов;

II класс – продукты и блюда, являющиеся носителями энергии, но не содержащие или содержащие минимальное количество пластического материала (белка, ПНЖК, витаминов и микроэлементов).

Вследствие этого пищевая ценность продуктов II класса существенно уступает пищевой ценности продуктов I класса.

К I классу относят:

1. Мясо и мясопродукты, молоко и молочные продукты, яйца, рыба, рыбо- и морепродукты – основные источники полноценного белка.

2. Пищевые жиры (масло сливочное, растительные масла и жиры, сметана, высококачественные маргарины и др.) – основные источники жиров и жирных кислот.

3. Овощи, картофель, фрукты, соки и нектары – носители углеводов, витаминов С, Р, бета-каротина, органических кислот, пищевых волокон, калия и некоторых других минеральных веществ.

4. Хлеб и хлебобулочные изделия, крупы, крупяные изделия, макаронные изделия – источники белка, углеводов, энергии, пищевых волокон, витаминов В₁, В₂, РР.

5. Напитки и кондитерские изделия, обогащенные микронутриентами (витаминами, макро- и микроэлементами и другими незаменимыми пищевыми веществами до уровня не ниже 20% от рекомендуемой нормы потребления).

Ко II классу относят:

1. Кондитерские изделия.

2. Напитки.

3. Колбасные изделия, чипсы, хрустящий картофель и другие немолочные продукты с содержанием жира более 30% [2, с. 264].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Несовершенство регуляторных механизмов у детей и чрезвычайно высокие информационные нагрузки на организм подрастающего поколения приводят к повышенной эмоциональной возбудимости, что влечет торможение пищевого центра и как следствие – снижение секреции пищеварительных соков и аппетита, нарушение режима питания.

Таким образом, возникает необходимость в дифференцированном подходе к питанию детей в зависимости от возрастной периодизации; подборе продуктов рационального состава; правильном сочетании продуктов для дополнения недостающих нутриентов; реализации щадящих методов кулинарной обработки пищевых продуктов; стром соблюдении режим питания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Здоровый ребенок. Пособие для родителей / Ю.С. Акоев., Т.Э. Боровик, Н.Н. Ваганов и др.; Под ред. А.А. Баранова, Б.С. Каганова. – М.: МФОЗМиР, 2002. – 320с.

2. Кучма В.Р. Медико-профилактические основы обучения и воспитания детей: руководство для медицинских и педагогических работников образовательных и лечебно-профилактических учреждений, санитарно-эпидемиологической службы. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2005. – 528с.

3. Лакшин А.М., Катаева В.А. Общая гигиена с основами экологии человека: Учебник. – М.: Медицина, 2004. – 464с.

4. Оценка состояния здоровья детей. Новые подходы к профилактической и оздоровительной работе в образовательных учреждениях: руководство для врачей. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008. – 462с.

5. <http://www.sweli.ru/deti/starshe-7/pitanie-rebenka-starshe-7-let/rejim-pitaniya-mladshego-shkolnika-chem-kormit-shkolnika.html>

RATIONAL POWER FACTOR YOUNGER SCHOOLBOYS AS THEIR FULL DEVELOPMENT

© 2014

O.V. Kadatskaya, graduate chair of preschool education

A.R Georgyan, candidate of pedagogical sciences, associate professor of preschool education

North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: In this article the essence of good nutrition. Analyzed and defined the role of a balanced diet regime younger students in terms of secondary school. Active learning methods are disclosed for outreach work with parents.

Keywords: diet, good nutrition, a balanced diet, breakfast, lunch, dinner, proteins, fats, carbohydrates, vitamins, polyunsaturated fatty acids.

УДК[316.648.2:174]-057.875:009

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В РАМКАХ
ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**
© 2014

Е. А. Канатникова, старший преподаватель кафедры гуманитарных, социальных,
профсоюзных и естественнонаучных дисциплин
Академия труда и социальных отношений, Севастополь (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются ключевые вопросы, связанные с профессиональной подготовкой будущих юристов в рамках формирования культуры делового общения в процессе изучения гуманитарных дисциплин на современном этапе.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональная подготовка, будущие юристы, культура делового общения, гуманитарные дисциплины.

На современном этапе развитие нашего государства рассматривается в общем контексте международной интеграции, расширении политических, экономических и культурных связей с другими странами, вхождении в мировое сообщество правовых государств. Успешная реализация данного процесса в образовательной системе в значительной степени зависит от формирования образованной, высококвалифицированной, творческой личности будущего специалиста, готового к продуктивному деловому общению, в том числе и на международном уровне.

В период обновления всех аспектов жизнедеятельности общества и расширения международных связей уровень подготовки специалиста в таких областях как экономика, политические науки, экология, правоведение, социальная сфера определяется сформированностью его личностных качеств и профессиональных умений, среди которых особое место занимает культура делового общения как системообразующая основа его профессиональной языковой подготовки.

Для специалистов в области юриспруденции, профессиональная деятельность которых предусматривает интенсивное социально-психологическое взаимодействие, разного рода регулярные коммуникативные контакты, эффективное деловое общение имеют большое значение.

В связи с этим с особенной остротой встает проблема обоснования и разработки теоретико-методологических и методических основ профессиональной подготовки выпускников высших юридических учебных заведений в рамках формирования культуры делового общения, действительно необходимой для успешного решения актуальных проблем стабильного развития общества, соблюдения законности и недопустимости нарушения правопорядка, внедрения правовых реформ и формирования правового сотрудничества на международном уровне.

Например, как свидетельствует Концепция развития высшего юридического образования в Украине, на современном этапе высокую актуальность приобрели проблемы перестройки существующей системы подготовки будущих юристов, как специалистов, получивших современные специальные знания, с высоким уровнем культуры, нравственности, профессиональной этики, гражданского и социального самосознания, и которые должны осуществлять свою деятельность по защите прав и законных интересов клиента с учетом публично-государственного статуса.

Поэтому сегодня должна быть обозначена новая модель профессионала-юриста, которая бы соответствовала требованиям будущего. В таком контексте меняется роль высшего юридического образования, как основного инструмента, с помощью которого юрист получает не только надлежащую профессиональную квалификацию, но и становится профессионалом с такими высокими нравственными идеалами, как уважение прав и свобод человека в соответствии с требованиями Болонского процесса, и международными требованиями о свободе осуществления юридической профессии.

Главной целью современного высшего юридического образования должна стать подготовка квалифицированных кадров в области права, которые будут придерживаться принципа верховенства права, стремления к демократии, построения правового государства, что требует коренных изменений в содержании и качестве юридического образования [1].

Кроме того, именно сейчас существует потребность современного юридического образования в специалисте, способном проектировать как профессиональную деятельность, так и собственное профессионально-личностное становление в рамках делового общения.

В связи с этим, актуальной становится проблема создания новой теоретико-методологической базы профессиональной подготовки будущих юристов, в первую очередь в процессе изучения гуманитарных дисциплин. Следует отметить, что на современном этапе проблема разработки методологических подходов к педагогическим исследованиям в теории и практике профессионального образования вызывает много научных споров. Вследствие существования разных толкований понятия «методология», мы опираемся на трактовку, которая принадлежит известному российскому ученому В. В. Краевскому: «Методология педагогики - это система знаний о базовых принципах и структуре педагогической теории, принципах подхода и способах получения знаний, отображающих педагогическую действительность, также система деятельности, направленная на получение таких знаний и разработку программ, подтверждающих логику методов и оценивания качества исследовательской работы» [2, с.9].

Решение поставленных задач должно основываться на двух методологических стратегиях:

- дескриптивной, предусматривающей теоретическое обоснование объекта исследования методологических источников; общефилософскую научную характеристику основных понятий; методы и технику исследования;

- прескриптивной, связанной с определением нормативных ориентиров (целей, задач, характера научного познания, логики) проведения исследования.

В рамках реализации дескриптивной функции проанализируем профессиональную подготовку представителей юридической специальности в теории и практике высшего образования, и связанный с ней понятийный аппарат.

Содержание, приоритетные направления, задачи и методика некоторых аспектов подготовки студентов-юристов всесторонне рассмотрены в научных исследованиях таких ученых, как О. Олейник (становление юридической риторики как составляющей теории государства и права), Н. Таваркиладзе (этические основы деятельности адвоката-защитника), Б. Чупринского (профессиональная культура будущих юристов).

В педагогической науке уже существует достаточно исследований, связанных с профессиональной подготовкой будущих представителей юридической профессии. Проблемой формирования профессионального вещания, коммуникативной культуры и риторических навыков и умений занимались М. Крыськив, В.

Барковский, Е. Тягнирядно. В диссертационном исследовании Д. Демченко рассмотрены условия формирования профессиональной иноязычной компетенции будущих юристов в процессе профессиональной подготовки. Такие важные аспекты профессиональной подготовки юриста как его профессионально-нравственные качества и моральная устойчивость исследованы И. Марчук и Г. Штефанич. Педагогические условия формирования организации самостоятельной работы, культуры самообразования и экономической культуры детально проанализированы и представлены в диссертационных исследованиях О. Василенко, Т. Ивашковой и В. Рыжикова. Общетеоретические и методические основы формирования и развития субъектности и эстетического вкуса будущих правоохранителей в процессе профессиональной подготовки в своих трудах обосновали и раскрыли С. Пилипчук и Ю. Орел-Халик. Проблема формирования навыков применения информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения и в будущей профессиональной деятельности правоведов решена в диссертационном исследовании О. Федорчук. Неоспоримым является тот факт, что современные педагогические технологии играют важную роль в профессиональной подготовке специалиста, и будущего юриста в частности. Опыт и перспективы их использования в юридических вузах исследованы А. Рыбачук.

Подытоживая проблематику исследований по профессиональной подготовке в юридической сфере, можно констатировать, что динамичное развитие нашего государства в условиях рыночной экономики ставит высокие требования к уровню подготовки современных юристов-правоведов.

Поэтому целью данной статьи хотелось бы обозначить основные аспекты профессиональной подготовки будущих юристов в рамках формирования культуры делового общения в нашей стране на современном этапе.

Среди приоритетных стратегий усовершенствования системы профессионального образования будущих специалистов юридической сферы ученые рассматривают:

- адаптацию профессиональной подготовки юристов через образовательные и профессиональные программы с современными требованиями;
- создание единой государственной стратегии повышения качества национального образования и реорганизации системы лицензирования и аккредитации вузов;
- согласование национальной системы высшего юридического образования мировыми стандартами;
- принятие новых государственных стандартов высшего юридического образования.

Это позволит сформировать новое содержание высшего юридического образования через кадровое и учебно-методическое обеспечение, внедрение новых технологий в учебный процесс, современную материально-техническую базу и постоянный и систематический мониторинг образовательного пространства. А также дает возможность сформировать у будущего специалиста в юридической сфере не только профессиональные компетенции, но и овладеть гуманитарной культурой, этическими и правовыми нормами, культурой мышления и общения, дает возможность студентам выбирать индивидуальные образовательные программы и большие возможности для самообразования.

Задачей профессионального образования становится не только формирование профессиональных знаний, умений и навыков, но и формирование ориентации будущих специалистов в юридической сфере на постоянное повышение своей профессиональной компетенции, развитие умения общаться, используя слово как коммуникационное средство для решения профессиональных задач в условиях расширения международных отношений. Поэтому и становится актуальной проблема подготовки будущих специалистов к профессиональному общению на разном уровне.

«Именно от уровня культуры делового общения в

значительной мере зависит успешность деятельности современного специалиста, который должен уметь хорошо ориентироваться в различных коммуникативных ситуациях, выбирать адекватные средства, способы и приемы общения, правильно, логично и убедительно выражать свои мысли, налаживать продуктивные взаимоотношения с партнерами. Высокий профессионализм, сформированность ценностного кругозора и широкая эрудиция - это еще неполный список требований к современному специалисту. Несоответствие профессионально важных качеств, связанных с деловым общением, требованиям, предъявляемым к деятельности будущего специалиста, приводят к длительной адаптации молодого специалиста к сложным производственным ситуациям. Поэтому решение проблемы развития умений и навыков, связанных с владением основами делового общения в высшей школе, является необходимым условием повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов. Сформированность навыков и умений культуры делового общения создает основу для полного использования выпускниками высших учебных заведений их творческих сил, способностей и талантов» [3, с.2-3].

Профессиональная деятельность юриста в значительной степени проходит в условиях постоянного общения, которое нередко составляет основное содержание их деятельности, становится особым видом труда - профессиональной коммуникацией, что предполагает выработку единой стратегии профессионального взаимодействия.

Необходимость обращения к исследованию проблематики формирования культуры делового общения будущих юристов в вузе в процессе изучения гуманитарных дисциплин обусловлена рядом обстоятельств: во-первых, нацеленностью государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования на поиск новых путей решения проблемы повышения уровня профессиональной подготовки специалистов; во-вторых, разработкой и внедрением в образовательную практику программ, которые основываются на личностном развитии и целенаправленной подготовке молодого специалиста к будущей профессиональной деятельности; в-третьих, недостаточной разработанностью аспекта, связанного с формированием культуры делового общения в существующей учебной и учебно-методической литературе, и, как следствие, недостатком программно-методического обеспечения процесса формирования культуры делового общения будущих юристов, особенно в процессе преподавания гуманитарных дисциплин. Актуальность данной проблемы усиливается выявленными противоречиями:

- на социально-педагогическом уровне - между объективной потребностью общества в специалистах с высоким уровнем культуры делового общения и недостаточным теоретическим обоснованием и научно-методическим обеспечением этого процесса;
- на научно-теоретическом уровне - между традиционными теоретическими подходами, сложившимися в гуманистической модели образования, и необходимостью разработки современных инновационных технологий их реализации;
- на научно-методическом уровне - между формальным признанием необходимости разработки содержания гуманитарных дисциплин в высшей школе на демократической интеграционной социокультурной основе и отсутствием реальной практики конструирования педагогического процесса как средства и условия формирования культуры делового общения будущего юриста.

Следовательно, в профессиональной науке не сложилось комплексного, концептуального обоснования процесса формирования культуры делового общения студентов-юристов, особенно с упором на гуманитарные дисциплины.

К тому же, кроме формирования культуры делового общения, в современных условиях особую актуальность приобретает воспитание социальной компетенции

как умение жить, учиться и работать в группе, команде, коллективе; развитие способности к коммуникативной деятельности, умение предотвращать возникновение конфликтов и т.д. [4].

Сегодня юридическая профессия стала еще более престижной. И в зависимости от того, к какому профилю юридической деятельности готовятся специалисты, должна составляться соответствующая программа их обучения, где наряду с фундаментальными знаниями предусматривается предоставление студентам и слушателям специальных знаний с учетом специфики той сферы, в которой им придется работать, соответствующего уровня профессиональной культуры и культуры делового общения, риторических навыков и норм профессиональной этики, коммуникативных умений и навыков иноязычной компетентности [5].

Подчеркнем, что при подготовке специалистов в высшем учебном юридическом заведении должна осуществляться не только передача знаний, но и формирование личности гражданина, поэтому процесс обучения должен быть тесно связан с воспитанием этой личности, формированием у нее активной гражданской позиции, энциклопедических знаний, особой логики мышления, высокого уровня интеллектуальной и профессиональной культуры, многих практических навыков, способности ориентироваться в смежных и лингвоинтенсивных областях знаний - экономике, политике, философии, социологии и т. д. Для нынешнего специалиста владение современными информационными технологиями - неотъемлемая часть особой информационной культуры его личности и нового мышления.

Кроме того, овладение иностранным языком рассматривается как приобретение студентами коммуникативной компетенции для практического пользования языком: работа с соответствующей иностранной литературой по специальности, участие в беседах и международных конференциях, написание научных статей и других научных материалов на иностранном языке, переписка с иностранными партнерами.

На современном этапе главная задача состоит в постоянной адаптации содержания высшего юридического образования через образовательные и профессиональные программы к потребностям общества. Необходимо завершить работу по усовершенствованию государственных стандартов высшего юридического образования для разных образовательно-квалификационных уровней, с учетом приведения содержания образования в соответствие с современными требованиями юридической практики. Обеспечить углубленное изучение национального законодательства и международного права по вопросам защиты прав человека, сравнительного правоведения и правовых систем современности, других учебных дисциплин, формирующих современное правовое мышление. В соответствии с требованиями государственных стандартов, провести ряд организационных мероприятий, связанных с реализацией содержания образования через кадровое и учебно-методическое обеспечение, материально-техническую базу, систему доступа и диагностики знаний.

Эти мероприятия призваны обеспечить необходимые условия и ответственность за предоставление качествен-

ных образовательных услуг в соответствии с требованиями государственных стандартов. Также нужно сформировать и обеспечить высшие юридические учебные заведения соответствующей организационно-распорядительной и методической документацией. За последние годы неоправданно возросло количество высших учебных юридических заведений. Их количество увеличивается, однако в отдельных случаях они не способны готовить юристов высокого уровня. Профессиональная подготовка многих из них - под вопросом. Это следствие снижения требований к лицензированию и аккредитации, которые следует повысить.

Качество научно-педагогических кадров играет определяющую роль в условиях трансформации общества к новым социально-экономическим отношениям. Задачи, которые выполняют юридические вузы, имеют высокий уровень сложности. Это требует от научно-педагогического персонала не только высокого уровня компетентности, но и воли занимать передовые позиции, исходя из этических ценностей в соответствии с требованиями качества. Политика обеспечения качества образования требует создания эффективной системы отбора научно-педагогических кадров на основе их профессиональных качеств и умения осуществлять эффективный учебно-воспитательный процесс.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что на современном этапе задачей правового образования является не только подача тех или иных дисциплин, а и создание новой функциональной системы подготовки высококвалифицированного специалиста в области юриспруденции. Сегодня выпускник высшего учебного юридического заведения должен владеть полученными общекультурными и профессиональными компетенциями, а именно правовой культурой, культурой профессионального общения, в частности на материале изученных гуманитарных дисциплин. Кроме того, он должен владеть этическими и нравственными качествами, придерживаться христианских идеалов и норм морали и поведения, а также быть способным применять знания, умения и личные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепція розвитку юридичної освіти в Україні (редакція від 14.10.2009р.). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.univer.km.ua/doc/koncept.htm>
2. Краевский В. В. Методология педагогики: прошлое и настоящее // Педагогика. – 2002. - №1. – С.3-10
3. Горжу Л.І. Формування культури ділового спілкування у студентів немовних вчз засобами іноземної мови / Л. І. Горжу. – Режим доступу: <http://intkonf.org/goizu-li-formuvannya-kulturi-dilovogo-splukuvannya-u-studentiv-nemovnih-vnz-zasobami-inozemnoyi-movi/>
4. Глузман Н. А. Методико - математична компетентність майбутніх учителів початкових класів: [монографія] / Н. А. Глузман. – К.: ВИЩА ШКОЛА – XXI, 2010.
5. Проблеми юридичної освіти/Віталій Журавський// Дзеркало тижня. - 2003. - №3. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://dt.ua/EDUCATION/problem1_yuridichnoy_osviti-30865.html

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE LAWYERS IN THE FORMATION OF BUSINESS COMMUNICATION CULTURE TODAY

© 2014

E. A. Kanatnikova, Senior lecturer of chair of humanities, social, trade and scientific disciplines
Academy of Labor and Social Relations, Sevastopol (Russia)

Annotation: Current issues related to professional training of future lawyers in the formation of business communication culture in the process of studying humanities today are justified in the article.

Keywords: higher education, professional training, future lawyers, business communication culture, humanities.

УДК 821(410).09

ВЛИЯНИЕ РАЗНЫХ ТИПОВ НАРРАТИВОВ НА ИМПЛИЦИТНЫЕ УСТАНОВКИ

© 2014

Р.Р. Гарагезов, старший научный сотрудник Центра стратегических исследований
Р.Г. Кадырова, профессор кафедры психологии
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Взяв за основу нарративный подход в разрешении конфликтов, авторы анализируют влияние различных видов повествований на изменение установок. Влияние различных типов повествования на установку измерялось посредством имплицитных методов, включающих в себя специальную методику «прайминга».

Ключевые слова: имплицитные методы, установки, конфликт, нарративы.

Роль различных типов нарративов в примирении конфликтующих сторон редко становится объектом изучения в социально-психологических исследованиях межгрупповых конфликтов. Лишь сравнительно недавно исследователи в области конфликтологии обратились к изучению роли нарративов в разрешении конфликтов, став зачинателями нарративного подхода к межэтническим конфликтам [1]. В рамках нарративного подхода конфликты рассматриваются как соперничающие друг с другом истории [2]. Как правило, конфликтующие стороны в целях обоснования собственных притязаний, стремятся создавать и распространять свои истории, часто противоречащие историям противоположной стороны. В этой связи, как полагают сторонники нарративного подхода, эффективное разрешение конфликта нуждается в определенной трансформации соперничающих историй в сторону их сближения и создания некоего общего нарратива [3]. При этом предполагается, что общий нарратив может помочь сторонам конфликта в создании общего, устойчивого и согласованного взгляда на прошлое, настоящее и будущее, что считается важной предпосылкой для гражданского мира в обществе [4].

К сожалению, нам мало известно о том, как следует структурировать нарративы, которые могли бы способствовать примирению сторон в этнополитическом конфликте. Тем не менее, мы выделили следующие виды нарративов, условно названные нами как: «общие страдания», «общие культурные черты», «виновата третья сторона» и «извинение», в качестве разновидности некоего гипотетического «общего» нарратива [5-11].

В 2010 году нами было проведено исследование влияния различных типов нарративов на межгрупповые установки в ситуации армяно-азербайджанского нагорно-карабахского конфликта. Применительно к данному конфликту были специально сконструированы нарративы. Исследование показало, что такие виды нарративов как, «Общие страдания» (нарратив № 1), «Общие культурные черты» (нарратив № 2) и «виновата третья сторона (русские)» не вызвали сколь-нибудь существенно сдвига установки, выраженной в форме социального дистанцирования, которая сохраняла высокую степень дистанцированности азербайджанцев от армян. Вместе с тем, было показано, что эти нарративы существенно влияли на эмоциональное состояние респондентов, принадлежащих категории вынужденных переселенцев и беженцев. В частности, вопреки ожиданиям, наблюдалось значительное повышение уровня негативного аффекта среди беженцев и перемещенных лиц под воздействием нарратива «общие страдания» [15]. Надо отметить, что влияние нарративов на установку (социальная дистанция) в данном исследовании изучалось посредством, так сказать, прямых измерений, то есть посредством прямых вопросов, задаваемых респондентам относительно объекта установки. В этой связи следует признать, что ситуация конфликта и, создавшийся за истекшие десятилетия с момента начала конфликта, социально-психологический климат нетерпимости¹, не-

сомненно, могут влиять на ответы респондентов и затруднять высказывания, отличающиеся от общественно «одобряемых». По этой причине в данном исследовании мы решили использовать имплицитные средства измерения установки, предложенные рядом исследователей [17, 18, 19]. При этом мы исходили из того, что в тех случаях, когда в силу тех или иных причин, субъект затрудняется открыто выразить свое отношение, вместо прямого опроса респондентов, в качестве неосознаваемого аналога сознательно выражаемых в самоотчетах установок, следует производить измерение не поддающихся сознательному контролю «спонтанных реакций».

Таким образом, в нашем исследовании мы решили проверить влияние тех же самых видов нарративов (№№ 1, 2 и 3, к которым был добавлен также нарратив № 4) на установки азербайджанских вынужденных переселенцев и непереселенцев посредством имплицитных средств измерения установки. В этой связи мы предположили, что в ситуации сохранения межэтнического конфликта, измерения «спонтанных реакций» должны также показать негативную установку по отношению к армянской стороне. Иными словами, мы ожидали, что паттерны неосознаваемых установок будут идентичными или, по крайней мере, сходными с паттернами установок, определявшимися на основе самоотчетов. В этом плане, данное исследование позволяло нам попутно проверить отношение между эксплицитными и имплицитными измерениями межгрупповых установок.

В исследовании, проводившемся в апреле-июне 2013 года, в общей сложности принимали участие 265 испытуемых (127 мужчин и 138 женщин в возрасте от 18 до 75 лет), из которых 141 внутренне перемещенных лиц (ВП), в настоящее время обитающих в различных общежитиях города Баку и 124 неперемещенных лиц (НП), также проживающих в Баку.

Исследование состоит из 2-х этапов. На первом этапе, респондентам из обеих выборок (ВП и НП) предъявлялись нарративы № 1 (N=65), №2 9(N=50), №3 (N=50) и №4 (N=50), а затем их просили по 5ти бальной шкале (1=совершенно согласен; 5=совершенно не согласен) выразить степень своего согласия/несогласия с предъявленным текстом. После этого, испытуемые переходили ко второму этапу, на котором измерялась неосознаваемая установка по отношению к армянской стороне.

Испытуемые из контрольной группы (N= 50) были подвергнуты только экспериментам второго этапа, минуя первый этап (без чтения нарративов). Измерение неосознаваемой установки производилось посредством методики «прайминга»¹, которая позволяла измерить автоматическую реакцию на образ противной стороны. А именно, респондентам на экране компьютера кратковременно, в полсекунды, одновременно предъявлялись фотография нынешнего президента Армении Саргсяна, чей образ у азербайджанцев ассоциируется с воинствующими армянами, и положительное или отрицательное слово под фотографией (*сноска снята из-за политкорректности - прим. ред.*). Респондентам говорилось, что они должны обращать внимание не на образ, появляющийся на экране, а на слова под ним и затем в следующий, также краткосрочный момент, им следует оценить положительный или отрицательный характер предъяв-

¹ Прайминг (priming), ввиду отсутствия соответствующего термина в русском языке, можно определить, как маскируемое и/или неосознаваемое инструктирование. Прайминг вообще - это представление стимула таким образом, когда он не осознается при принятии решения, объяснения поведения или решения задачи [20].

лению слова путем нажатия одной из двух клавиш на клавиатуре, соответствующих «хорошему» или «плохому».

Испытуемым предъявлялись поочередно 8 слов: 4 положительно «заряженных» слова («отзывчивый», «любовь», «доброжелатель», «дружба») и 4 отрицательных слова («распущенный», «страшный», «ненависть», «враг»). Так как временной интервал для ответа был очень маленьким (500 мс.), основной зависимой переменной в данном эксперименте было количество ошибочных ответов. Поскольку наш прайминг (образ Саргсяна), как мы предполагали, автоматически активизирует негативные ассоциации, то, это должно было вести к сравнительно малому числу ошибок в пробах с негативными словами.

Одновременно, эта же тенденция, порожденная праймингом, должна вести к сравнительно большому числу ошибок в пробах с положительными словами. Таким образом, образ Саргсяна, вызывающий значительно большее количество ошибок с положительными словами по сравнению с ошибками на отрицательных словах, будет указывать на существование сильной негативной установки. Однако нас интересовало не только и даже не столько существование негативной установки по отношению к армянам, что вполне объяснимо и ожидаемо, принимая во внимание существующие реалии (оккупация земель, наличие огромного числа беженцев и перемещенных лиц, чуть ли не ежедневные перестрелки на линии соприкосновения двух армий и т.д.), сколько то, как данная автоматическая реакция может меняться под влиянием вышеописанных экспериментальных нарративов («Общие страдания», «Общие культурные черты», «Виноваты русские» и «Извинение»).

Возможные изменения автоматической реакции респондентов под влиянием разных видов нарративов измерялись посредством статистического анализа количества ошибок. Для этого был сконструирован показатель сравнительной позитивности, который подсчитывался путем вычета суммарного количества ошибок на положительные слова из суммарного количества ошибок на негативные слова. В таблице 2 представлены результаты корреляции между различными переменными, опосредующими неосознаваемую автоматическую реакцию

Таблица 2. Корреляции между исследуемыми переменными

		1	2	3	4	5
1	Возраст		-	-	-.16**	-
2	ВП/НП			.30**	-.21**	-.13*
3	Экономическое положение				-.25**	-
4	Согласие с нарративом					-
5	Установка к Саргсяну					

Корреляция значима при уровне $p < .05$; Корреляция значима при уровне $p < .01$

Как видно из таблицы 2, степень согласия/несогласия коррелирует с возрастом, экономическим положением и статусом респондента. Вынужденные переселенцы, а также более молодые и экономически более стесненные респонденты в меньшей степени склонны соглашаться с предъявленными нарративами. В свою очередь, экономическое положение коррелирует со статусом респондента. Вынужденные переселенцы также относят себя значительно к более низкому уровню экономического положения. Наконец, наблюдается корреляция между статусом респондента и установкой к Саргсяну. Вынужденные переселенцы в меньшей степени проявляют негативную неосознаваемую установку в отношении Саргсяна, нежели переселенцы.

Далее, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) показал, что разные виды нарративов вызывают статистически значимые различия в степени согласия

с этими нарративами ($F = 28.3, p < .0001$). Наибольшую степень согласия вызывал нарратив № 3 («Виноваты Русские»), а наименьшую нарратив № 1 («Общие страдания»). Нарратив № 4 («Извинение») вызвал высокую степень неприятия среди вынужденных переселенцев. К тому же, статус респондента также играл значимую роль, в целом, вынужденные переселенцы в меньшей степени были согласны с текстами нарративов, чем переселенцы ($F = 9.6, p < .002$). Результаты однофакторного дисперсионного анализа приведены на рисунке 1.

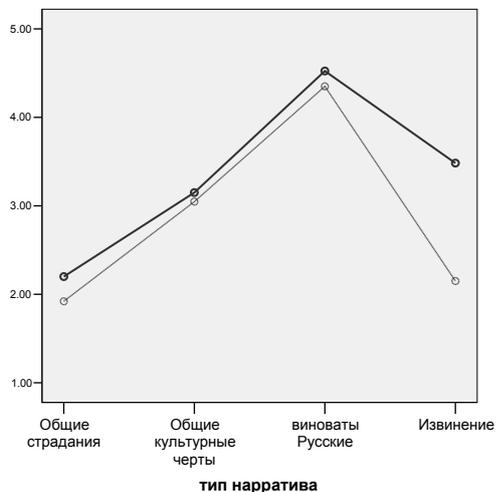


Рисунок 1. Степень согласия с разными типами нарративов респондентов из группы вынужденных переселенцев и переселенцев.

В свою очередь, на рисунке 2 представлены результаты тестов с праймингом образа армянского президента Саргсяна. Как и следовало ожидать, в основном показатели индекса позитивности носят отрицательный характер почти при всех вариантах нарративного вмешательства. Лишь в варианте с нарративом «общие страдания», наблюдался, статистически не значимый, но все же положительный индекс позитивности среди вынужденных переселенцев. Также можно отметить, что по сравнению с контрольной группой нарратив «Извинение» несколько уменьшал (хоть статически не значимо) негативную автоматическую реакцию.

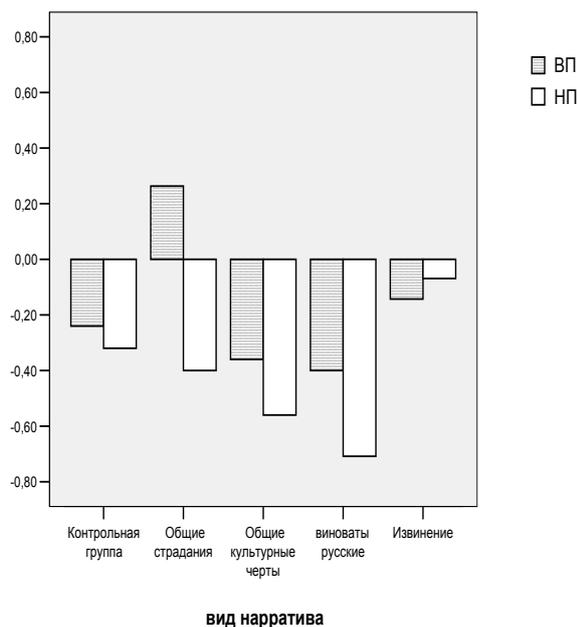


Рисунок 2. Результаты тестов с праймингом образа армянского президента Саргсяна (чем ниже число, тем негативнее отношение к Саргсяну).

Анализ полученных данных позволяет расширить наше понимание в отношении трех взаимосвязанных вопросов. Во-первых, в отношении вопроса о воздействии разных видов нарратива на установки к врагу в ситуации конфликта. Как мы видим, нарративное вмешательство не очень сильно могло воздействовать на негативные установки наших респондентов. Иными словами, данные, полученные посредством имплицитных методов измерения установок, в общем, совпадали с данными, полученными посредством эксплицитных измерений.

В этом плане, и это второй интересовавший нас вопрос, имплицитные методы измерения оказались, в целом, конгруэнтными традиционным эксплицитным методам. Вместе с тем, статистически незначимый, но все же сдвиг неосознаваемой установки в сторону уменьшения негативности, зафиксированный среди вынужденных переселенцев в варианте «Общие страдания», заслуживает внимания. Возникает вопрос, как можно объяснить данный сдвиг установок, если исходить из того, что образ Саргсяна, в силу вышеуказанных причин, неминуемо должен порождать сильные негативные ассоциации. Одно из возможных объяснений может быть связано с ролью эмоций.

Есть основания полагать, что эмоции могут играть существенную роль в сдвигах установки. Так, существуют экспериментальные исследования, указывающие на то, что гнев, например, может усиливать негативное отношение к объекту установки, в то время как, страх или тревожность, напротив, способствовать усилению примиренческих установок [22]. Поскольку в данном исследовании мы не измеряли эмоциональное состояние наших респондентов, трудно сказать, какие эмоции преобладали среди наших респондентов - вынужденных переселенцев. Однако, данные, полученные в другом нашем исследовании [15], дают нам подсказку в этом вопросе. В том исследовании, как было уже отмечено ранее, нарратив «общие страдания» вызывал наибольшую степень негативного аффекта среди беженцев и вынужденных переселенцев [15].

Исходя из этого, можно с большой долей уверенности предположить, что наши респонденты также переживали негативный аффект, который так или иначе опосредовал сдвиг установки, зафиксированный имплицитным измерением. Поскольку понятие негативного аффекта включает в себя негативное настроение и целый комплекс эмоций (гнев, вина, страх, раздражительность и т.д.), нам трудно идентифицировать более точно, какие именно эмоции могли опосредовать сдвиг установки. К тому же, если даже удастся более точно идентифицировать роль эмоций в сдвиге установки, необходимо будет объяснить данный эффект.

На данный момент мы можем лишь сформулировать эти вопросы, как нуждающиеся в дальнейшем исследовании. Наряду с измерением установки в нашем распоряжении имеется еще один показатель, отражающий отношение респондентов к разным видам нарративов – степень их согласия/несогласия с предъявленным им нарративом. Надо отметить, что данный показатель в целом соответствует индикатору эмоций, который измерялся в предыдущем исследовании. Также как наибольшую степень негативного аффекта, нарратив «общие страдания» вызывал наибольшую степень несогласия, а нарратив «виновата третья сторона – русские» вызывал наименьшую степень негативного аффекта как и наименьшую степень несогласия.

К примеру, почти все респонденты из числа вынужденных переселенцев выражали сильную степень несогласия с нарративами «Общие страдания» и «Извинение». Некоторые респонденты даже озвучивали свое несогласие с данными текстами, заявляя например: «как можно сравнивать наши их страдания, ведь мы гораздо больше пострадали- потеряли наши дома и земли...». Или например, «нельзя верить армянам... даже если один человек извиняется, это не значит, что

все армяне так думают...». Эта же реакция неприятия нарратива «общие страдания», выраженная почти в тех же выражениях о несопоставимости «их страданий» со страданиями противоположной стороны, была зафиксирована в фокус-группах, проведенных в предыдущем исследовании, что дало нам основание говорить о феномене «сравнительной жертвенности» [15].

Наконец, любопытным фактом нашего исследования является то, что нарративы, которые в наибольшей степени отвергались нашими респондентами на сознательном уровне, а именно, «общие страдания» и «извинение», снижали уровень негативной установки на бессознательном уровне. Очевидно, что когнитивные процессы переработки информации на сознательном и неосознаваемом уровнях могут не всегда совпадать друг с другом. Это хорошо известно исследователям неосознаваемых когнитивных процессов, которые, благодаря новым исследовательским методам, внедренным в последние 20 лет, сумели раздвинуть границы наших представлений о неосознаваемых закономерностях когнитивного познания. Однако, осознание эффектов нарративного вмешательства на человеческое поведение и суждение, происходящее вне сознательного контроля, открывает новые, внушающие надежды перспективы в разрешении неподатливых конфликтов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Winslade, J. Monk, G. (2000). *Narrative Mediation. A new approach to conflict resolution.* San Francisco: Jossey-Bass.
2. Cobb, S. (2004). *Fostering coexistence in identity-based conflicts: Towards a narrative approach.* In: A.Chayes, M.Minow (Eds.). *Imagine Coexistence.* San Francisco: Jossey- Bass.
3. Cobb, S. (1993). *Empowerment and mediation: A narrative perspective.* *Negotiation Journal*, 9 (3), 245-259.
4. Steiner-Khamsi, G. (1994). *History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition.* Council of Europe Symposium, Sofia.
5. Salomon, G. (2004). *Does peace education make a difference in the context of an intractable conflict?* *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 10, 257-274.
6. Staub, E. (2005). *The roots of goodness: The fulfillment of basic human needs and the development of caring, helping and nonaggression, inclusive caring, moral courage, active bystandarship, and altruism born of suffering.* In G. Carlo & C.Edwards (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol.51.Moral motivation through the life span: Theory, research, applications.* Lincoln: University of Nebraska Press.
7. Vollhardt, J. R. (2009). *The Role of Victim Beliefs in the Israeli-Palestinian Conflict: Risk or Potential for Peace?* *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 15, 135-159.
8. McGraw, K. (1991). "Managing Blame: An Experimental Test of the Effects of Political Accounts." *The American Political Science Review* 85 (December): 1133-1157.
9. Govier, T., & Verwoerd, W. (2002). *The promise and pitfalls of apology.* *Journal of social philosophy*, 33, pp.67-82.
10. Nadler, A., & Liviatan, I. (2006). *Intergroup reconciliation: Effects of adversary's expressions of empathy responsibility and recipient's trust.* *Personality & Social Psychology Bulletin*, 32, 459-470.
11. Risen, J.I., & Gilovich, T. (2007). *Target and observer differences in the acceptance of questionable apologies.* *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 418-433;
12. Vanyan, G (2011). *Ya veryu chto Armyane preodoleyut svoy strakh (in Russian).* URL: <http://www.novoteka.ru/r/World.CIS.Azerbaijdjan?lastdate=/2011-06-1> (последний доступ февраль, 2013).
13. Schwarz N., & Clore, G.L. *Feelings and Phenomenal Experiences.* In: A/ Kruglanski & E.T. Higgins (eds.), *Social*

psychology. Handbook of basic principles. 2nd ed.: New York: Guilford, 2007 pp.385-407;

14. Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS//Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2012, т.9, №4, с.91-110. С.92

15. Garagozov, R. (2012). Do woes unite foes? Interplay of narratives, memory, emotions and attitudes in the Karabakh conflict. Dynamics of Asymmetric Conflict., v.5, (2), 116-135;

16. Caucasus Barometer 2012 Caucasus Research Resource Centers URL: <http://www.crrccenters.org/caucasusbarometer/overview/>:(последний доступ сентябрь, 2013).

17. Greenwald, A.G. & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. Psychological Review, 102, 4-27.

18. Payne, B.K., Jacoby, L.L., and Lambert, A.J.(2005). Attitudes as accessibility bias: Dissociating automatic and

controlled processes. In R R. Hassin, J.S. Uleman & J. A. Bargh (eds.), The New Unconscious. London: Oxford University Press.

19. DeSteno, D., Dasgupta, N., Bartlett, M. Y., & Caidric, A. (2004). Prejudice From Thin Air: The Effect of Emotion on Automatic Intergroup Attitudes. Psychological Science, 15, 319-324

20. Fazio, R., Jackson, J., Dunton, B., & Williams, C. (1995). Variability in automatic activation as an unobtrusive measure of racial attitudes: A bona fide pipeline? Journal of Personality and Social Psychology, 69, 1013-1027.

21. De Vaal, T. (2003). Black Garden: Armenia and Azerbaijan through Peace and War. New-York: New-York University Press.

22. Lambert, A.J., Scherer, L.D., Schott, J.P., Olson, K, Andrews, R., Zisser, A., & O'Brien, T. C. (2010). Rally effects, threat, and attitude change: An integrative approach to understanding the role of emotion. Journal of Personality and Social Psychology, 98, 886-903.

EFFECTS OF DIFFERENT TYPES NARRATIVES ON IMPLICIT INSTALLATION

© 2014

R.R. Garagozov, Senior Fellow Center for Strategic Studies
R.H. Kadyrova, Professor, Department of Psychology
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Annotation: Taking the narrative approach to conflict resolution, the authors analyze the impact of different kinds of stories to change the setting. Influence of different types of narrative installation measured by implicit methods, including a special technique "priming".

Keywords: implicit methods, attitudes, conflict narratives.

УДК 37

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИЕ ВУЗЫ

© 2014

Е.В. Каргина, начальник отдела международного сотрудничества
Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы развития системы сопровождения и поддержки иностранных студентов как эффективного инструмента повышения их контингента в высших учебных заведениях Российской Федерации. В статье анализируется опыт вузов США, Великобритании и России по организации комплексного сопровождения иностранных студентов на всех этапах привлечения и последующего обучения, направленного на повышение удовлетворенности этой группы студентов пребыванием в вузе.

Ключевые слова: экспорт образовательных услуг, иностранные студенты, система сопровождения и поддержки.

Международный рынок образовательных услуг - это динамично развивающийся сектор экономики, в котором существует острая конкурентная борьба на уровне регионов, стран и отдельных вузов. Стимулирование экспорта образовательных услуг входит в приоритетные направления развития многих стран мира и рассматривается не только как источник генерирования доходов за счет обучения иностранных студентов, но и как инструмент «мягкой силы», способствующий распространению языка, культуры, институциональных образцов и стандартов страны-реципиента. Более того, в условиях возрастающей конкуренции за глобальный талант привлечение иностранных студентов позволяет странам привлечь высококвалифицированный человеческий капитал, способной генерировать инновации.

Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020г. доля иностранных студентов в российских вузах должна достигнуть 5%, а объем финансирования, привлеченного за счет обучения иностранных студентов – 10% от размера государственного финансирования системы высшего профессионального образования [1]. Выделение приведенного контингента иностранных студентов как основного показателя при оценке эффективности международной деятельности в рамках мониторинга Министерства образования и науки РФ привело к тому, что перед всеми российскими вузами встала задача привлечения иностранных студентов. Данное направление

работ требует особенно больших усилий от вузов, стоящих на начальной стадии интернационализации и ранее не развивавших данное направление.

В настоящий момент усилия таких вузов направлены на развитие международного маркетинга образовательных услуг и привлечения максимального количества иностранных студентов на обучение, в то время как сопровождению и поддержке иностранных студентов на всех стадиях их взаимодействия с образовательными учреждениями уделяется недостаточно внимания. Опыт вузов стран-лидеров международного образования, таких как США и Великобритания, показывает, что развитие специализированных услуг для иностранных студентов способствует сохранению контингента и повышает общий уровень их удовлетворенности пребыванием в вузе.

Отзывы и рекомендации студентов и выпускников являются одним из самых эффективных инструментов, которые влияют на принятие решения в пользу выбора того или иного учебного учреждения. Качество поддержки и сопровождения студентов имеет такое же большое значение в формировании позитивного опыта, как качество образовательных программ и кампуса. Это является особенно актуальным для иностранных студентов, поскольку они испытывают больший стресс из-за необходимости адаптироваться к новой социально-бытовой, образовательной, культурной и языковой среде. В связи с этим, стратегии интернационализации вузов должны включать совершенствование работы служб

поддержки иностранных студентов на всех стадиях взаимодействия с университетом (рисунок 1).



Рис. 1. Этапы оказания поддержки иностранным студентам

В США на государственном уровне разработаны рекомендации для университетов, направленные на улучшение опыта поступления и обучения иностранных студентов в американских вузах. Они включают

- создание специализированного раздела сайта для иностранных студентов, содержащего рекомендации по специфическим для иностранных студентов вопросам, изложенные в доступной форме;
- информирование преподавателей и персонал образовательного учреждения о юридических, культурных и образовательных проблемах, с которыми сталкиваются иностранные студенты;
- выделение специализированного персонала для сопровождения процесса поступления иностранных студентов и обеспечения их потребностей во время обучения;
- проведение отдельной ориентации для иностранных студентов;
- наличие блюд национальной кухни в меню кафе и буфетов на территории кампуса;
- обеспечение дополнительной языковой подготовки;
- привлечения местных семей мигрантов к интеграции иностранных студентов в местное сообщество и культуру [2].

Представляет интерес и опыт вузов Великобритании по созданию условий для обеспечения поддержки иностранных студентов. В 2012 году был опубликован отчет об исследовании, проведенной группой экспертов из Шотландии, направленный на выявление лучшего опыта вузов региона по оказанию поддержки и сопровождению этой категории студентов и охватывающий вузы, в которых иностранные студенты составляют 20% от общего контингента. Для изучения были выделены 3 области:

- равноправный доступ к поддерживающим и профессиональным услугам для иностранных и местных студентов;
- сплоченность кампуса – отношения между иностранными и британскими студентами, между иностранными студентами и персоналом, а также способы поддержания хороших отношений;
- вовлеченность в местное сообщество и способы повышения вовлеченности со стороны университета [3].

Исследование охватывало следующие услуги, предоставляемые студентам на территории университета:

услуги по размещению, питание, услуги по планированию карьеры, услуги священника, медицинское обслуживание, услуги для студентов с ограниченными возможностями, финансовые услуги, организация занятий спортом и проведения свободного времени, поддержка иностранных студентов, имеющих на иждивении членов семьи [3].

В результате анкетирования 965 иностранных студентов, обучающихся в 5 университетах Шотландии, были выявлены услуги, представляющие наибольшую ценность для студентов:

- получение информации о вузе и его услугах помимо информации о курсах, особенно в твердой копии;
- информационная и консультационная поддержка перед прибытием и наличие информации о ключевых службах;
- услуги по встрече в аэропорту и по прибытии в вуз;
- консультирование о возможностях совершенствования языка обучения;
- консультирование по формированию навыков обучения и социальным традициям и обычаям;
- наличие услуг по культурной поддержке и вероисповеданию на территории кампуса [3].

Система отзывов и предложений по улучшению услуг университета и прозрачность процедуры подачи жалоб на их качество и случаи проявления дискриминации или расизма позволяет вузам своевременно реагировать на нежелательное поведение персонала и студентов, а также постоянно совершенствовать систему поддержки и сопровождения. Для создания эффективной системы поддержки иностранных студентов необходимо также организовать взаимодействие и коммуникацию между службами, исключить дублирование функций и централизовать ключевые услуги (например, визовую поддержку) для повышения их качества. Профессорско-преподавательский персонал вуза, который напрямую взаимодействует со студентами, должен знать о существующих службах вуза и их услугах.

Иностранные студенты часто испытывают перегрузку информацией в начале учебного года, что приводит к нечеткому представлению о том, какие услуги каждая служба может оказать студентам. Для решения данной проблемы целесообразным представляется организация более длительных ориентационных сессий или равномерное распределение информации между несколькими встречами со студентами в течение первых месяцев пребывания в вузе.

Интеграция иностранных студентов в студенческую среду часто затруднена и требует усилий всего персонала университета, направленных на устранение барьеров между ними и российскими студентами. Это можно осуществить в рамках образовательной и внеучебной деятельности. Сотрудничество с внешними организациями и сообществами способствует интеграции иностранных студентов в городское сообщество, что повышает уровень интернационализации города и его привлекательность как места обучения для студентов из других стран.

Для вузов стран-лидеров международного образования характерно наличие специализированного структурного подразделения, осуществляющего набор иностранных студентов (International Admissions Office) и консультантов по поступлению. Это позволяет вузам осуществлять клиентоориентированный подход при работе с потенциальными студентами, повысить количественные и качественные показатели набора. Консультант по поступлению является первой точкой контакта для потенциальных студентов. Его цель – помочь студентам сделать информированный выбор пути достижения их образовательных целей. Консультант по поступлению

- сопровождает студентов во время прохождения процедуры поступления, включая ответы на вопросы о требованиях к поступающим, вступительных испытаниях, переводе из другого вуза, способах оплаты обучения и скидках, условиях проживания в общежитии и его

стоимости;

- служит основной точкой контакта, общается с потенциальными студентами по телефону, электронной почте, в социальных сетях;

- принимает участие в выставках, посещает школы, делает презентации, участвует в разработке маркетинговых материалов;

- поддерживает позитивные отношения со студентами, стимулирующие студентов рекомендовать программу и вуз своим друзьям;

- своевременно отвечает на вопросы студентов, ведет записи, вводит информацию в информационную систему и обеспечивает точность информации о студенте;

- консультирует по вопросам получения визы, проживанию в стране, городе.

В Кентском университете, США, внедрена новая модель сопровождения иностранных студентов, в основе которой заложена синергия между службой приема иностранных студентов и службой консультирования студентов. Введение позиции консультанта позволило сделать максимально эффективным набор иностранных студентов и сохранение контингента за счет выстраивания отношений с иностранными абитуриентами и студентами. Эти отношения лежат в основе синергического маркетингового эффекта. Данный подход заключается в том, что один человек – консультант иностранных студентов – обладает всей информацией, которая нужна студенту для выбора вуза, взаимодействует со службами университета, оказывающими услуги студентам, и оказывает поддержку в случае возникновения эмоциональных проблем. Эта модель позволяет создать «заботливую» среду, которая окружает иностранного студента с момента первого контакта со студентам на этапе выбора вуза, продолжается во время обучения и завершается в момент его выпуска [4].

Ведущие российские вузы также открывают специализированные подразделения для сопровождения данной категории студентов. Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» планируется произвести следующее разделение функций между тремя структурными подразделениями, которые занимаются работой с иностранными студентами:

1. учебный отдел по работе с иностранными студентами (будет заниматься всем, что связано с учебной работой);

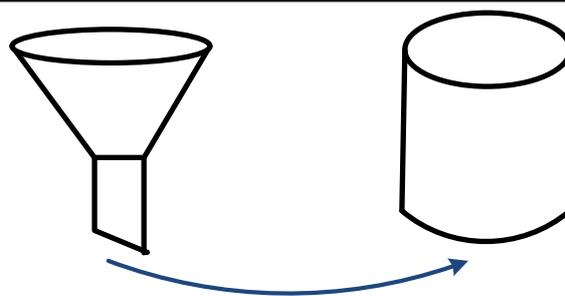
2. отдел поддержки иностранных студентов (задача - минимизировать все те минусы, с которыми сталкивается иностранец в России: помощь с регистрацией, учебными контрактами, оформлением медицинской страховки, доступа в библиотеку, размещением в общежитии, ориентацией и организацией досуга и т.д.);

3. центр международного рекрутинга студентов «Р-центр» (функция – привлечение иностранных студентов) [5].

Стратегии набора иностранных студентов в прошлом использовали метод «воронки», при котором образовательные учреждения стремились привлечь максимально большое количество кандидатов, даже если число поступивших студентов было невелико. В связи с ограничением бюджетов на рекрутинг студентов, вызванный общим сокращением финансирования высшего образования в мире, вузы больше не могут позволить такой подход к привлечению студентов.

Тед МакКаун предложил новую модель «цилиндра», в которой вузы ведут целенаправленный рекрутинг и фокусируется на том, какие студенты входят в процесс, чтобы обеспечить более высокий процент зачисленных на выходе.

Эта модель требует глубокой самооценки от вуза, который должен определить, какой тип иностранных студентов он имеет шансы привлечь, исходя из его академической репутации, предлагаемых программ, и окружения [4].



Массовое привлечение с последующим отсевом

**Кастомизация маркетинга
Выстраивание отношений**

Рис. 2. Трансформация подхода к рекрутингу иностранных студентов

Важно понимать, что система привлечения студентов не ограничивается их поступлением в университет, поскольку опыт каждого студента транслируется по неконтролируемым вузом каналам коммуникации и влияет на выбор других студентов, а лояльные выпускники за рубежом вносят большой вклад в развитие репутации вуза. Удовлетворенность иностранных студентов комплексным опытом пребывания в вузе также способствует сохранению контингента, что позволяет вузам получить плату за обучение за весь нормативный период обучения и окупить значительные вложения в международный рекрутинг. Соответственно система поддержки иностранных студентов призвана обеспечить снижение потерь как на всех стадиях набора и обучения (рисунку 3).

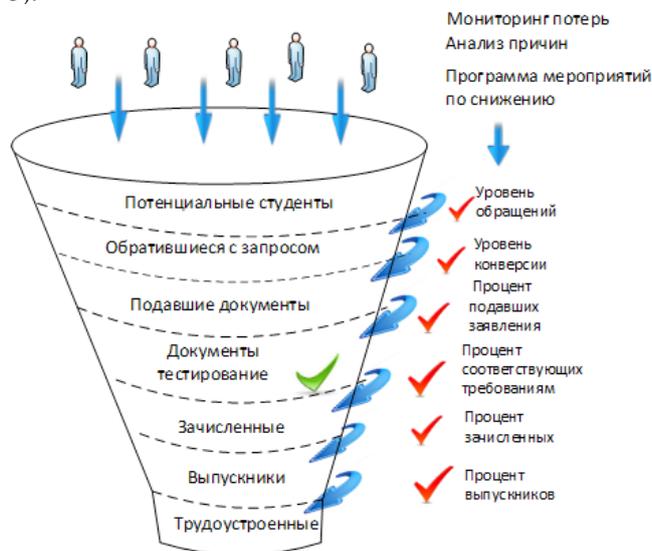


Рис. 3. Снижение потерь на всех стадиях взаимодействия с иностранными студентами

Таким образом, при разработке стратегий выхода на международный рынок российские высшие образовательные учреждения должны предусматривать создание специализированных структур, сопровождающих иностранных студентов, и системы специализированных услуг и поддержки иностранных граждан, охватывающую весь комплекс потребностей, которые имеются у данной группы на всех стадиях взаимодействия с университетом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020г. / <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf>
2. 2011 Recruitment Practices at Four-Year and Two-Year Institutions / Noel-Levitz Report on Undergraduate

Trends in Enrollment Management, Noel-Levitz, Inc. 2011. 46p. <https://www.noellevitz.com>

3. Attracting international students: equitable services and support, campus cohesion and community engagement. /Equality Challenge Unit. London, 2012. 96 p. / <http://www.ecu.ac.uk>

4. McKown, T. R. Synergizing Admissions and Advising to Improve International Recruitment / M. S. Andrade &

N. W. Evans (Eds.), International students: Strengthening a critical resource (American Council on Education Series on Higher Education) Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education. 2009. pp. 80-84.

5. Дорожная карта. Приложение к информационному бюллетеню Окна академического роста. / НИУ «Высшая школа экономики». 2014. №2 (3) / <https://www.hse.ru/data/2014/02/27/1329762537/RoadMap3.pdf>

DEVELOPMENT OF INTERNATIONAL STUDENT SUPPORT SYSTEM AS AN INSTRUMENT FOR ATTRACTING INTERNATIONAL STUDENTS TO RUSSIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

© 2014

E.V. Kargina, Head of International Cooperation Department
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: The article studies the issues of the international student support system development as an efficient instrument for increasing the number of international students in Russian higher education institutions. The article analyzes experience of universities from the USA, Great Britain and Russia in establishing an integrated international student support system at all stages of recruitment and further study, which results in increasing the level of satisfaction with the experience among international students.

Key words: export of education services, international students, system of support services.

УДК 37

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

Н.Н. Коваль, методист

Донецкий областной институт последипломного педагогического образования, Донецк (Украина)

Аннотация: В статье представлена модель формирования аналитической компетентности руководящих кадров общеобразовательных школ в системе последипломного педагогического образования, охарактеризованы ее структурные элементы.

Ключевые слова: модель, аналитическая компетентность, аналитическая деятельность, последипломное педагогическое образование, руководитель общеобразовательных школ.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Післядипломна педагогічна освіта має постійно модернізуватися, стабільно розвиватися, нести неперервний випереджувачий характер підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів, реалізувати сучасні технології професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації освітян відповідно до вимог інноваційного розвитку освіти.

Модернізація системи післядипломної педагогічної освіти має спрямовуватися на оновлення та переосмислення управлінської діяльності керівників освітніх закладів, на формування аналітичної компетентності центральної фігури всього управлінського процесу загальноосвітнього навчального закладу.

Потреба сучасної школи в висококваліфікованих управлінцях-аналітиках актуалізує необхідність дослідження питання побудови та впровадження моделі формування аналітичної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі курсової підготовки під час підвищення кваліфікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми післядипломної педагогічної освіти в останні роки розкрито в працях таких науковців, як В. Бондар, Л. Вовк, І. Жерносека, І. Зязюна, С. Крисюка, В. Лугового, В. Майбороди, Н. Побірченко, Н. Протасової, С. Сисоевої, В. Швидуна та ін.

У працях В. Бондаря, Б. Канаєва, В. Кожухара, Ю. Конаржевського, А. Коростельова, К. Крутії, О.Мармази, Г. Савченко, В. Федорова, Г. Федорова, В. Ягупова, А. Яригіна, О. Яригіна наголошується, що якісне аналітичне дослідження є передумовою прийняття своєчасних та ефективних управлінських рішень.

Психолого-педагогічні аспекти підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до аналітичної діяльності розкрили в своїх роботах

В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Н. Клокар, Ю. Конаржевський, М. Лапенко, В. Маслов, М. Поташник, Л. Покроєва, М. Портнова, Л. Плахова та ін.

Методику формування аналітичної компетентності управлінців-освітян в своїх дисертаційних дослідженнях розкрили Н. Зінчук, І. Абрамова, О. Яригін, О. Назначило.

Значення аналітичної діяльності в управлінні загальноосвітнім закладом підкреслюється у працях В. Кожухара, Т. Ліхтер, О. Мармази, С. Салиги, В. Фатюхи, В. Федорова, К. Чернухи-Гадзецької та багатьох інших. Проаналізувавши основні положення щодо сутності та значення аналізу у менеджменті загальноосвітньої школи, можна виокремити наступні аспекти:

– з аналізу починається управлінський цикл, і ним він закінчується, що відповідно визначає його положення в управлінській діяльності;

– аналіз припускає виділення в досліджуваному об'єкті частин, оцінюванні ролі й місця кожної частини, об'єднання їх у єдине ціле, встановлення зв'язків системоутворюючих чинників;

– аналіз систематизує, обробляє та узагальнює інформацію, що надходить від об'єктів управління організацією;

– аналіз виявляє взаємозалежні показники та вплив найсуттєвіших факторів на динаміку результатів управлінського циклу;

– аналіз сприяє якісному виконанню функцій планування, організації, мотивації, координації, контролю та виступає як самостійна функція суб'єктів управління;

– аналіз передувє прийняттю управлінського рішення, контролює його реалізацію, оцінює ефективність прийнятого рішення та є базою для наступного планування і прогнозування;

– оволодіння аналітикою підсилює здатність керівни-

ка загальноосвітнього навчального закладу (далі – ЗНЗ) вірно інтерпретувати фаховою інформацією та обґрунтовано приймати ефективні управлінські рішення;

– несвоєчасно або непрофесійно проведений аналіз директором школи на етапі формулювання мети й завдань призводить до неконкретності, розпливчастості, а часом і необґрунтованості прийнятих рішень.

Аналіз теоретичних джерел дозволив нам визначити **аналітичну компетентність** як складову професійної компетентності, що є для керівника ЗНЗ інтегративною характеристикою, що постійно збагачується, та обумовлює виконання професійних аналітичних завдань у галузі управління, пов'язаних з виявленням об'єктивних закономірностей та тенденцій розвитку явищ і процесів управлінського циклу, застосуванням аналітичних методів для встановлення причинно-наслідкових зв'язків між ними, визначенням доцільності та послідовності дій управлінського впливу, наданням необхідної і повної інформації для прийняття ефективних управлінських рішень, розробленням рекомендацій, спрямованих на досягнення максимально позитивних результатів та загальної мети управління [1].

Аналітична діяльність в узагальненому вигляді складається з певних етапів (за О.М. Яригінім):

1) виокремлення реального об'єкта з навколишнього середовища, але при цьому виявляються взаємодії системи із зовнішнім середовищем, і таким чином визначаються властивості системи, що підлягають розгляду і розумінню. Результатом цього етапу є структурована модель;

2) визначення елементів системи для забезпечення виявлених властивостей системи, результатом чого є виокремлення властивостей системи та її окремих частин;

3) встановлення взаємодії елементів системи, в результаті чого обґрунтовується логічна побудова структури даної системи;

4) пояснення властивостей елементів системи як цілого, їх взаємодію та виявлення емерджентних властивостей (властивості цілісності системи, тобто такі, які не притаманні складовим її елементам, що розглядаються окремо, поза системою) і підсистем, в результаті взаємодії яких ці властивості виникають;

5) визначення функцій елементів та підсистем у виявленій логічній структурі системи;

6) визначення цілей системи у термінах виявлених функцій елементів та підсистем, для чого необхідно співвідношення станів системи та зовнішнього середовища;

7) виявлення змінних системи і параметрів, які піддаються тільки спостереженню, але не цілеспрямованій зміні виявлення перемінних системи, в результаті чого впливає необхідність завдання керувати системою для виведення її у термінальний стан;

8) вплив на систему з метою виведення системи у заданий цільовий стан.

Отже, продуктами аналітичної діяльності фахівця є металні чи інтелектуальні моделі або ментальні репрезентації, які можуть виступати як чинник успішності вирішення професійних завдань, так і як чинник професійних ускладнень [2].

Формулювання мети статті (постановка завдань). Розробити та описати структурні компоненти моделі формування аналітичної компетентності керівних кадрів ЗНЗ у системі післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У системі підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ зараз існує ряд проблем [3]:

– традиційна перепідготовка керівників загальноосвітніх шкіл області щодо аналітичної діяльності є так званою «класичною моделлю навчання», тобто по суті є передаванням визначеної кількості управлінських знань і досвіду, що унеможливує швидке адаптування керівників до нових сучасних вимог та

аналітичного управління школою;

– система підвищення кваліфікації керівників шкіл не завжди носить випереджувачий характер відповідно до реалій існування сучасного навчального закладу та вимог суспільства;

– спостерігається відсутність зв'язку між теорією та практикою, тобто не в достатній мірі розвинути соціалізація управлінського досвіду та впровадження авторських технологій у діяльність сучасного загальноосвітнього закладу;

– відсутність можливості конструювати власний освітній маршрут: самостійно обирати зміст, термін, форми навчання, з урахуванням своїх професійних потреб, проблем, рівня кваліфікації;

– освітні програми обласного інституту післядипломної педагогічної освіти не передбачають варіативності, що утруднює мотивацію педагогів до освіти протягом життя;

– післядипломна освіта керівників навчальних закладів не в повній мірі відповідає принципам індивідуалізації і диференціації, тому що відсутня система проведення діагностики та самодіагностики.

– співпраця обласного інституту післядипломної освіти з методичними центрами та кабінетами, методичними об'єднаннями вчителів здійснюється на не на належному рівні, що призводить до незадоволення освітніх запитів, не врахування особливостей розвитку освіти в конкретних містах і районах, а також порушується принцип індивідуалізації і диференціації післядипломної освіти педагогів.

Виходячи з цих міркувань, нами розроблена та впроваджена в освітній процес Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти модель формування аналітичної компетентності керівних кадрів ЗНЗ в системі післядипломної педагогічної освіти (рис. 1).

У широкому розумінні «модель» (франц. «modele», від лат. «modulus» – міра, зразок) – це будь-який зразок, аналог (мисленневий або умовний опис, план тощо) об'єкту, процесу або явища («оригіналу» даної моделі), який використовується в якості його замітника. В енциклопедії освіти, модель представлена як «уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змалювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта», а модель спеціаліста сприймається «як освітня мета, стосовно якої модель підготовки фахівця виступає як засіб, спрямований на реалізацію мети».

Так структурними компонентами моделі формування аналітичної компетентності керівних кадрів ЗНЗ в системі післядипломної педагогічної освіти нами обра-

- вхідні дані;
- мету;
- метаетапи реалізації;
- етапи реалізації кожного метаетапу;
- вихідний результат.

Охарактеризуємо визначені компоненти моделі формування аналітичної компетентності керівних кадрів ЗНЗ в системі післядипломної педагогічної освіти детальніше.

Отже, **вхідними даними** виступають сучасні соціально-економічні умови з упровадження ефективних форм і технологій організації й управління ЗНЗ, тобто з одного боку є суспільство, яке виступає в ролі замовника обласному інституту післядипломної педагогічної освіти щодо необхідності формування аналітичної компетентності керівних кадрів ЗНЗ, з іншого – є потреба особистості (керівника) в самореалізації та професійному самовдосконаленню в напрямку аналітичної діяльності.

Метою реалізації такої моделі можна вважати формування аналітичної компетентності керівних кадрів ЗНЗ в системі післядипломної педагогічної освіти.

Відповідно – її реалізація орієнтується на кінцевий *результат* – сформованість аналітичної компетентності керівних кадрів ЗНЗ.

Метаетапами представленої моделі є (за Зінчук Н.А.):

1. **Ціннісно-мотиваційний**, що пов'язаний із усвідомленням ціннісних сторін аналітичної діяльності, значущістю аналітичної компетентності в управлінській діяльності, ставленням до навчання, спрямованістю особистості керівника-менеджера, самостійністю, бажанням удосконалюватися в цьому виді діяльності.

2. **Когнітивно-операційний**, що включає в себе сформованість знань, умінь, навичок з аналітичної діяльності, розвиток аналітичного мислення, первинний професійний досвід з аналітики та творчий підхід до справи.

3. **Рефлексивно-оцінний**, що забезпечує самодіагностику власної аналітичної компетентності, прагнення до подальшого її удосконалення, самостійний пошук інформації для аналізу з метою саморозвитку, здатність до рефлексії власного досвіду.

Процес підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти до аналітичної діяльності не можливий без врахування таких принципів: науковості, системності, збалансованості теорії та практики, проблемності навчання, доступності, модульності, особистісно-орієнтованості, перспективності. Послідовність реалізації кожного мета-етапу передбачає проходження наступних *етапів* [4]:

- *підготовчого*;
- *мотиваційного*;
- *когнітивного*;
- *дієво-практичного*;
- *оцінно-результативного*.

На моделі показано, хто є активним учасником на кожному етапі. Як свідчить практика, можливі три варіанти: активними учасниками є і викладач, і слухач, активним учасником є тільки викладач або активним учасником є тільки слухач курсів.

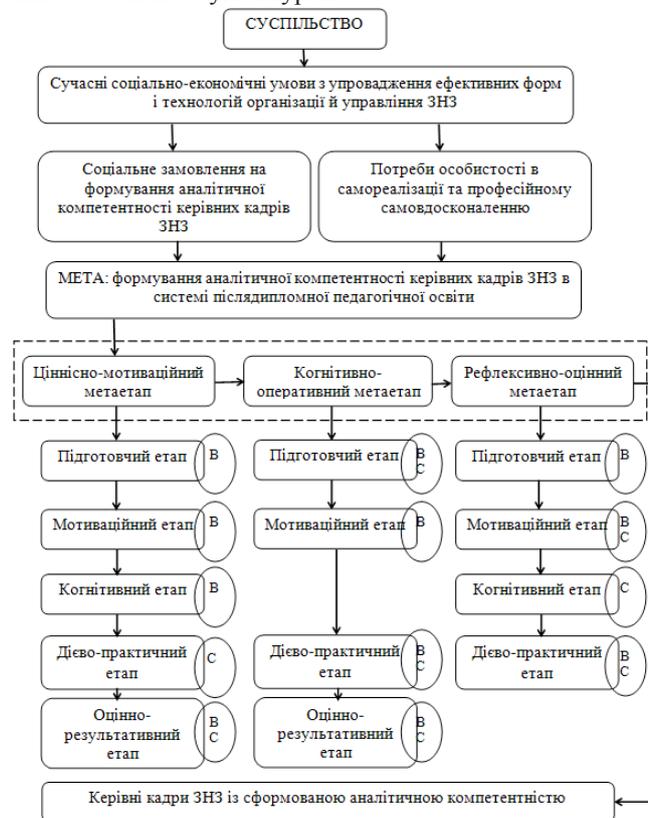


Рисунок 1 - Модель формування аналітичної компетентності керівних кадрів ЗНЗ в системі післядипломної педагогічної освіти (В – викладач, С – слухач)

Охарактеризуємо етапи моделі формування аналітичної компетентності керівних кадрів ЗНЗ в системі післядипломної педагогічної освіти на кожному метаетапі детальніше.

Ціннісно-мотиваційний метаетап:

– **підготовчий** (з'ясування психологічних особливостей слухачів, ціннісної парадигми та когнітивний стиль кандидатів на навчання; проведення діагностичного анкетування);

– **мотиваційний** (створення позитивної установки на необхідність оволодіння аналітикою як частиною професійної компетентності, а саме: здійснення цілеспрямованих заходів по стимулюванню у керівників ЗНЗ пізнавального інтересу та потреби в оволодінні необхідними знаннями, уміннями, навичками з аналітичної діяльності);

– **когнітивний** (опис змісту аналітичної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу; акцентування уваги на особливостях розвитку її складових; анонсування навчальної програми курсу та очікуваних результатів засвоєння програми; відбір та структурування основних знань, умінь, навичок, професійних якостей, якими слухачі курсів повинні оволодіти протягом навчання);

– **дієво-практичний** (слухач самостійно повинен визначитися: що він повинен засвоїти з аналітики; які змістові модулі, теми можуть сформувати аналітичну компетентність; наскільки реально під час навчання оволодіти методикою та технологією аналізу результатів роботи освітньої системи (ТАРРОС) для ефективного вирішення управлінських завдань; вибудовує індивідуальну освітню траєкторію);

– **оцінно-результативний** (спрямований на оцінку та самооцінку прагнення до удосконалення професіоналізму в аналітиці з боку слухачів; з боку викладачів концептуалізація стратегії навчання, адаптація навчального матеріалу відповідно рівню підготовки керівників).

Когнітивно-операційний етап:

– **підготовчий** (добираються засоби, форми, методи навчання з урахуванням психолого-андрагогічних характеристик, життєвого досвіду й когнітивних стилів слухачів);

– **мотиваційний** (усвідомлення поточних і перспективних цілей навчальної програми, практичної цінності ТАРРОС, формування стійкого інтересу до оволодіння алгоритмом проведення аналізу роботи освітньої установи, переконання в перспективності володіння професійними якостями управління-аналітика, слухач самостійно обирає найдідівші засоби, форми, методи навчання для вирішення конкретних завдань, визначених на дієво-практичному етапі ціннісно-мотиваційного метаетапу);

– **дієво-практичний** (пов'язаний із засвоєнням системи знань та конкретних умінь, необхідних для аналітичної діяльності, включення керівників ЗНЗ у практичну діяльність із формування та вдосконалення власної аналітичної компетентності з використанням комп'ютерної програми ТАРРОС «Landrail» [5]; самостійністю та творчим підходом до вирішення професійних аналітичних завдань, поглибленням теоретичних положень з аналітики та набуттям професійного досвіду шляхом самостійної аналітичної обробки фахової інформації та підготовки аналітичних оглядів за обраною тематикою);

– **оцінно-результативний** (спрямований на оцінку та самооцінку навчальних досягнень слухачів: оцінювання результатів навчання за допомогою розроблених критеріїв і показників сформованості аналітичної компетентності, самоаналіз освітньої діяльності, виявлення навчальних і професійних досягнень та прорахунків, аналіз їхніх причин та внесення у подальшому відповідних коректив).

Рефлексивно-оцінний етап:

– **підготовчий** (створення викладачами умов для рефлексії слухачами своєї діяльності);

– **мотиваційний** (створення позитивної установки на необхідність застосування рефлексивно-оцінних технологій, а саме: постійний моніторинг рівня набуття знань і вмінь із аналітичної діяльності, відповідальне ставлення до навчального процесу і власного професійного становлення);

– **когнітивний** (пов'язаний із актуалізацією системи знань та умінь, необхідних для проведення адекватної самооцінки аналітичних здібностей; володіння засобами самодіагностики рівня аналітичної компетентності; визначення шляхів практичного застосування ТАРРОС в управлінській діяльності);

– **дієво-практичний** (рефлексія власного досвіду, планування подальших заходів із самоосвіти, самовиховання, самоконтролю, самооцінки; комплексне узгодження дій викладачів для забезпечення високого рівня аналітичної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів).

Отже, формування аналітичної компетентності керівників ЗНЗ у системі післядипломної педагогічної освіти ми визначаємо як процес інтеграції структурних компонентів його професійної компетентності [6-10], які представлені трьома метаетапами: ціннісно-мотиваційним, когнітивно-оперативним етапом та рефлексивно-оцінювальним. Результатом сформованості кожного компоненту є розвиток певних ключових компетенцій, які в сукупності становлять сформованість у слухача аналітичної компетентності.

Висновки дослідження і перспективи подальших досліджень за цим напрямком. Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження пов'язані із впровадженням розробленої моделі формування аналітичної компетентності керівних кадрів ЗНЗ в систему післядипломної педагогічної освіти.

Дана модель представлена у вигляді системи дій її учасників: викладачів і слухачів, що гарантує досягнення мети навчання.

Суть та основні параметри технології навчання, які описані в моделі, визначаються характером партнерських взаємовідношень викладача та того, хто навчається.

Запропонована модель передбачає зміщення провідної ролі в навчанні від викладача до слухача, до спільної діяльності учасників на всіх метаетапах щодо формування аналітичної компетентності керівних кадрів ЗНЗ.

З метою успішного формування аналітичної компетентності керівника ЗНЗ необхідним є оновлення змісту аналітичної підготовки в системі післядипломної педагогічної освіти.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Зінчук Н.А. Підготовка майбутніх менеджерів до аналітичної діяльності: проблеми та шляхи їх

розв'язання / Н.А. Зінчук [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://tme.uuo.edu.ua/docs/2/09sinwts.pdf>.

2. Максимова О.П. Розвиток аналітичних здібностей фахівців як чинник їх професійної компетентності / О.П. Максимова [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Maksimova.pdf.

3. Коваль Н.М. Шляхи вдосконалення аналітичної діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів в системі післядипломної педагогічної освіти [Текст] / Н.М. Коваль // Наукова скарбниця освіти Донеччини. 2014. № 2. С. 77-82.

4. Зінчук Н.А., Зінчук В.М. Технологічні аспекти формування аналітичної компетентності майбутніх фахівців у ВНЗ / Н.А. Зінчук, В.М. Зінчук [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://pedagogika.at.ua/fr/10/5441737.doc>.

5. Офіційний сайт програми «Технологія аналізу результатів роботи освітньої системи (ТАРРОС) «Landrail». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tarros.su/> – Заголовок з екрана.

6. Коростелев А.А. Система підвищення якості аналітичної складової професійної діяльності керівників освітніх установ: дисертація на соискание ученої ступеня доктора педагогічних наук / Тольяттинский государственный университет. Тольятти, 2009. 467 с.

7. Коростелев А.А., Обдирщиков Н.Н. Уровни и качество аналитической деятельности управления на основе технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2006. № S2-2. С. 22-25.

8. Коростелев А.А., Лодатко Е.А. Проектирование профессиональной подготовки управленческих кадров по применению инновационного подхода в аналитической деятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. № S10. С. 57-63.

9. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н. Экономические аспекты осуществления уровней аналитической деятельности управления // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2007. № S4. С. 55-60.

10. Коростелев А.А. Модели осуществления анализа результатов работы школы и уровни результативности аналитической деятельности управления // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2006. № S2-2. С. 56-59.

Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ «Целевой конкурс по поддержке молодых ученых» (231-95-1539)

A MODEL OF FORMING OF ANALYTICAL COMPETENCE LEADING OF GENERAL SCHOOLS IN SYSTEM OF POST-GRADUATED PEDAGOGICAL EDUCATION

© 2014

N.N. Koval, methodist

Donetsk Regional Institute of Post-Graduated Pedagogical Education, Donetsk (Ukraine)

Annotation: In the article the model of forming of analytical competence of leading shots of general schools is presented in the system of post-graduated pedagogical education, her structural elements are described.

Keywords: model, analytical competence, analytical activity, post-graduated pedagogical education, leader of general schools.

**КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ УЧРЕЖДЕНИЯ И ИХ ВКЛАД
В РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ОСЕТИИ**

© 2014

Л.С. Кодзаева, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
индустрии сервиса и туризма

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

Аннотация: в статье отражен вклад центров дополнительного образования и культурно-просветительских учреждений в развитие образования Осетии в XIX веке – начале XX века, представлены условия возникновения в конце XIX - начале XX вв очагов культуры во Владикавказе, таких как библиотеки, театры, типографии, музыкально-драматические и национальные общества; зарождение сословных и профессиональных обществ, которые способствовали превращению города из крепости в административный, политический и культурный центр.

Ключевые слова: культурно-просветительские учреждения, библиотеки, театры, книжные магазины, литературные вечера, кинематограф, типографии, симфонический оркестр, образование.

Во второй половине XIX века в России произошли значительные социально-экономические перемены, отразившиеся и на культурном развитии одного из городов Северного Кавказа – Владикавказе. Имея статус крепости, этот город выступил в роли административного, политического, образовательного и культурного центра горских народов Терской области. Его роль в этом направлении возросла с открытием в 1862 году почтовых и пассажирских сообщений в направлении Владикавказ – Тифлис – Владикавказ. Построенная в этот период Владикавказская железная дорога позволила установить прочные контакты, как с видными учеными-просветителями России, так и с представителями зарубежного научного мира. Кроме того, определенный вклад в становление и развитие образования города внесли культурно-просветительские учреждения – центры дополнительного образования.

Как известно, неотъемлемой частью общественно-культурной среды любого города является библиотечное и издательское дело. Библиотеки частные и общественные, платные и бесплатные – стали основными носителями городской культуры Владикавказе в период конца XIX – начала XX веков.

«Библиотека призвана быть сердцем и мозгом, местом, где (читатель) и библиотекарь встречаются для совместной работы, где исподволь воспитывается потребность в знаниях, поиске, самообразовании...», – писала В.Г Шредерс основоположнику осетинской литературы Коста Хетагурову в Пятигорск [4, с. 119]. Она, как человек образованный и умный понимала, что образование и библиотека – два взаимодополняющих понятия. Ее силами была создана библиотека в городской женской прогимназии. Появилась мечта открыть библиотеку и вне стен училища, которую разделяли Н.А. Рубакин, В.В. Стасов, В.П. Вахтерев, отмечая, что «...библиотека может и должна стать учреждением педагогическим и играть общественно-просветительскую роль» [3]. Идею близости библиотеки и образовательных учреждений поддерживали Н.А. Корф и Н.Ф. Федоров, понимая, что без этих «учреждений сама грамотность, о насаждении которой все больше заботятся, обязательность которой для каждого – лишь вопрос времени, не будет иметь надлежащего значения» [2, с. 94]. Именно библиотеки, посредством книг, путем организации тематических выставок и лекций смогут сделать, по их мнению, научные знания и открытия достоянием широкой общественности, объединить человечество, создать основы новой нравственности и духовности. Первая библиотека во Владикавказе появились в 1862 году, она принадлежала Городскому собранию. К 1893 году в ее фондах уже насчитывалось 3346 томов – произведения отечественной и зарубежной классики, книги для детей, справочники. Помимо этого в фондах библиотеки находилось 5170 журналов на русском и иностранном языках. Однако пользоваться данной библиотекой мог лишь ограниченный круг горожан – члены дворянского собрания, внесшие годовой взнос в размере 15 рублей. В 1867 году с

разрешения наместника Кавказа Лорис Мельникова была открыта библиотека при Владикавказском клубе, а в 1868-1869 годах – при Ольгинском училище. В 1872 году во Владикавказе открывается библиотека историка и этнографа Д.Я. Лаврова. Библиотека уже выписывала 8 газет, 3 журнала, в ее фондах находились произведения А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, В.Г. Белинского, Н.А. Некрасова, Н.А. Добролюбова, Д.И. Писарева, М.Е. Салтыкова-Щедрина, В. Шекспира и др. В 1874 году Д.Я. Лавров передает свою библиотеку нотариусу Н.Д. Прохорову, который, увеличивая численность ее фондов, открывает при ней и специальный кабинет для чтения. В этом же году появляется библиотека при Терском областном правлении, Владикавказском реальном училище и так называемая «тайная народная библиотека». Организаторами последней выступили будущие члены Владикавказского кружка революционеров-народников А. Ардасенов, Д. Сохиев и И. Шанаев. Одним из источников пополнения фондов «тайной народной библиотеки» стала частная библиотека С. Попова. Библиотечные фонды знакомили читателей с жизнью других народов и стран, работами великих мыслителей и ученых, классиками русской и зарубежной литературы. Позднее они стали пополняться произведениями национальных авторов, подшивками местной прессы. Важную роль в деле просвещения, пополнения библиотечных фондов городских образовательных учреждений книгами и учебными пособиями, сыграло «Общество восстановления православного христианства на Кавказе». По мнению современников это были книги «как педагогического, так и общеобразовательного характера» [6, с. 38-41].

Таблица 1 - Данные о состоянии библиотечных фондов городских училищ Северного Кавказа (1882-1908 гг)*

годы	Фундаментальные библиотеки	Ученические библиотеки	Учебные пособия
1882	3564 наименований	3882 наименований	570 экземпляров
1893	5965 наименований	5673 наименований	820 экземпляров
1903	8689 наименований	7800 наименований	1019 экземпляров
1908	10381 наименований	9371 наименований	1301 экземпляров

Таблица составлена по архивным материалам ЦГА РСО-Алания, Ф.199.Оп.1.Д.103-114

Здесь можно было познакомиться с такими периодическими изданиями, как «Русские ведомости», «Московские ведомости», «Северный Кавказ», «Исторический вестник», «Терские ведомости» и др. Библиотеки Владикавказе стали центрами просветительских чтений, организацию и проведение которых взяла на себя В.Г. Шредерс. Читались такие произведения как «Тарас Бульба» Н.В. Гоголя, «Недоросль» Фонвизина, «Мцыри» и «Песня про купца Калашникова» М.Ю. Лермонтова, «Муму» и «Певцы» И.С. Тургенева, «Борис Годунов» и «Скупой рыцарь» А.С. Пушкина; делались научные доклады «О термометре, его устройстве и значении», «О параллельных прямых», «Добывание

кислорода, водорода и азота», проводились беседы, формирующие основы религиозно-нравственного воспитания «Троице-Сергиева лавра» «О рождестве Христова» и т.д.

К концу XIX века во Владикавказе насчитывалось 9 библиотек. Однако, все они были предназначены лишь для узкого круга горожан. Летом 1893 года группа прогрессивной интеллигенции во главе с В.Г. Шредерс и ее друзьями, в числе которых был и К.Л. Хетагуров, начали переписку со штабом военного округа, канцелярией начальника Терской области и атаманом Терского казачьего войска, позволившую открыть народную библиотеку в городе. Уже в 1903 году фонды библиотеки (ее каталог, составленный М.И. Рачинским, был представлен десятью разделами: беллетристика; история; философия и публицистика; естествознание; технология и сельское хозяйство; книги для детей и юношества; справочная литература; иностранная литература; периодические издания) насчитывали 5384 книги. Среди них, «Курс гражданской архитектуры» Д.Д. Соколова, «Лекции по органической химии» А.М. Бутлерова, «Теоретическая механика» В.А. Стеклова» и др.

Чтение становилось все более распространенной формой реализации свободного времени горожан. Этому способствовало и открытие книжных магазинов, среди которых наиболее значимую роль в деле просвещения населения города сыграл книжный магазин Е.С.Ильина и библиотека-читальня при нем.

Развитию городской многонациональной культуры, просвещения населения города способствовало и открытие в 1871 году во Владикавказе русского театра. Была сформирована труппа из известных русских актеров, таких как А.В. Аграмова, А.Н. Антонова, К.О. Лукашевича, Л.И. Соколова, Н.А. Шурина, Ф.К. Эрберга и др. Первый театральный сезон был открыт «Маскарадом» М.Ю. Лермонтова, «Грозой» А.Н. Островского, «Горем от ума» А.С. Грибоедова, «Гамлетом» В. Шекспира и др.

Театр внес позитивные изменения в однообразную жизнь горожан, создал обстановку эстетического наслаждения, способствовал подъему образовательного и культурного уровня владикавказцев. Частыми в городе были и гастроли Тифлисской драматической труппы. На зимний сезон помещение театра сдавалось антрепренерам, которые ставили на городской сцене пьесы из произведений русской классики, вход на эти спектакли был бесплатным. Надо отметить, что самодеятельные театры в этот период уже имела и каждая городская национальная община (осетинская, армянская, грузинская, еврейская). Осетинская труппа по мере сил и возможностей в работе использовала национальные музыкальные произведения; собирала рукописи осетинских поэтов и прозаиков, издавала их; ставила спектакли по произведениям К. Хетагурова и Е. Бритаева, следила «за новыми светлыми побегами, поддерживала светлые намерения, чтобы в Осетии понятию отрадное буйство жизни» [1].

Неотъемлемой частью культуры населения Владикавказа являлись музыка и пение. Однако в те времена национальная музыка не была основной, главенствовала симфоническая и военная оркестровая музыка. Симфонический оркестр, состоящий из 70 человек, принадлежал Терскому Казачьему войску, руководил им капельмейстер И. Фельбе. Его репертуар был представлен русской народной и классической музыкой, ариями из опер и рядом симфонических произведений [1]. Пресса отмечала, что оркестр «беспорно, составляет одно из лучших украшений города. Публика положительно изумлялась и недоумевала, каким образом казаки могли довести до такой виртуозности, блеска и даже шика исполнение пьес» [5]. Наиболее яркими представителями национальной музыкальной культуры того времени являлись Султан-Бек Абаев и Ражден Битиев.

В 1890 году выпускница Московской консерватории, пианистка Л.О. Кетхудова открывает во Владикавказе музыкальное училище, при котором с 1894 года стал

функционировать музыкальный кружок.

В разное время на сценах Владикавказа выступали скрипач Генрих Венявский – профессор Петербургской консерватории (1869), гастролеровала итальянская опера К. Кастеллано (1899), с успехом проходили концерты пианиста Рауля Кочальского (1898-1900) и знаменитого Федора Шалапина. Все это способствовало приобщению городского населения к музыке, культуре, позволило сделать занятия музыкой обязательными в интеллигентной среде города.

В 1897 году на Александровском проспекте был открыт музей Лебзина с восковыми фигурами и коллекцией минералов Урала, позже – музей Фець, Терского Казачьего войска и М.А. Шульца.

Один за другим в городе возникали фотографические предприятия В. Гейтена (1864), А.Конторского (1875) и А.Рудневой (1876), с 1897 года начал функционировать кинематограф, поначалу кинематографические аппараты находились в домах богатых горожан, а с 1906 года, благодаря стараниям А. Аксеновой был открыт первый кинотеатр «Пате», после того, как в 1911 году была выполнена пристройка к нему, появился и электрограф.

В 1913 году в городе появился синематограф, затем в Затеречной его части Я. Камараули построил кинотеатр. Его репертуар был разнообразным: фильмы о природе; исторические фильмы; фильмы, демонстрирующие достижения науки и техники; комедии. Показ немых фильмов и фильмов с субтитрами сопровождался игрой на рояле.

В городе в конце XIX века работало «Общество распространения художественно-промышленных знаний», периодически устраивавшее выставки работ, как местных, так и российских художников. Значимым событием была организация выставки картин иконостасного живописца С.Я. Ковалева «Крушение императорского поезда 17 октября 1988 года». В 1903 года К.Хетагуров открывает во Владикавказе класс рисования и живописи.

Как пишет в своих исследованиях З.В. Канукова, на Александровском проспекте проходили выступления клоуна и дрессировщика Е. Лунда и А. Дурова [1, с. 118], некоторое время здесь работал русский художник В.В. Верещагин.

С 1868 года во Владикавказе начала издаваться газета «Терские ведомости». Этот год можно считать годом зарождения периодической печати в Осетии. В газете получили свое отражение вопросы краеведения, экономики, здравоохранения, культуры и образования. На ее страницах публиковали свои статьи педагоги-просветители и видные общественные деятели того времени. В 1879 году в городе открывается типография З.И.Шувалова, к 1890 году Владикавказ насчитывал уже 5 типографий. К 1874 году на 23 владикавказца приходилось по одному экземпляру периодической печати, всего же в это время издавалось в городе 75 газет и журналов, среди них: «Терские ведомости», «Правительственный Вестник», «Русский инвалид», «Церковный вестник», «Медицинский Вестник», «Семейные вечера для детей», «Модные выкройки», «Земледельческая газета», «Малляр», «Журнал гистологии», «Армянская газета», «Чтение для солдат и др. С 1895 года С.И.Казаров, владеlec типографии, стал издавать общественно-политическую газету «Казбек», на страницах которой К. Хетагуров, Г. Цаголов, Х. Уруймагов и др. представители общественно-политической мысли впервые стали затрагивать вопросы, связанные с произволом и самоуправством терской администрации, состоянием науки и образования в Осетии. Большую роль в деле издания литературы на осетинском языке сыграло издательское общество «Ир», возникшее в 1906 году [2, с. 85].

Из изучения архивных материалов нам стало известно, что в 1884-1886 годах по примеру других российских городов во Владикавказе появился первый сословный клуб – дворянское собрание, призванный «добавлять своим членам разного рода развлечения и общественные удовольствия, не воспрещаемые законом», вслед за

ним – в доме В.Х. Андреева на Александровском проспекте клуб коммерческого собрания, благодаря которому «находились бы развлечения люди сословий торгового и ремесленного. Позже появились «Клуб собрания лиц, служащих в правительственных и общественных учреждениях» (находился по улице Базарной), «Клуб общества ремесленников» (находился по улице Ремесленной) и «Клуб общества приказчиков» (находился по улице Грозненской) [7, Оп.1.Д.378.Л.10].

Таким образом, возникновение в конце XIX - начале XX вв очагов культуры во Владикавказе, таких как библиотеки, театры, типографии, музыкально-драматические и национальные общества; зарождение сословных и профессиональных обществ способствовали превращению города из крепости в административный, политический и культурный центр, способствующий просвещению горцев, приобщению их к русской и ми-

ровой культурам, зарождающий в них жажду познания, стремление к образованию и образованности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Канукова З.В. Старый Владикавказ. - Владикавказ: Ир. 2002. – 297с.
2. Петрова Н.А., Федоров Н.Ф. – М: Просвещение. – 2003. – 142с.
3. Рубакин Н.А. Избранное: в 2-х т. – Т.1. – М: Книга. 1975. – 210с.
4. Тедеты Р.К. (Скифирон). Коста в жизни. – Цхинвал: Ирыстон. 1984. – ч.П. – 439с.
5. Терские Ведомости. – 1879. - №45 (материалы ЦГА РСО-Алания)
6. Уруймагов Х. Начальная школа в Осетии. 1910. – №1. – С. 38-41.
7. ЦГА РСО-Алания. Ф.199.Оп.1.Д.378.Л.10

CULTURAL AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THEIR CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF EDUCATION OSSETIA

© 2014

L.S. Kodzaeva, candidate of pedagogical sciences, a senior lecturer in the service industry and tourism
North Ossetian State University K.L. Hetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: This article reflects the contribution of supplementary education centers and cultural and educational institutions in the development of education Ossetia in the XIX century - beginning of the XX century, presented in terms of the late XIX - early XX centuries of cultural centers in Vladikavkaz, such as libraries, theaters, publishing, music -dramatic and national societies; emergence of class and professional societies, which helped transform the city from the fortress in the administrative, political and cultural center.

Keywords: cultural and educational institutions, libraries, theaters, bookstores, literary evenings, film, publishing, symphony orchestra, and education.

УДК 37026. 371.134

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

© 2014

Н.В. Кокоева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация: Статья посвящена проблеме проектной деятельности студентов – одной из актуальных технологий современного образования. Автором рассматриваются основные направления проектной методики и особенности подготовки специалистов к будущей профессиональной деятельности. Высокая профессиональная значимость ее становится особенно очевидной в условиях модернизации современного образования.

Ключевые слова: Саморазвитие, творческая деятельность, проект, самосовершенствование, самореализация, исследовательский проект.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Родившись из теории свободного воспитания, метод проектов в настоящее время стал интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Но суть ее остается прежней – стимулировать интерес к проведению исследовательской деятельности. С точки зрения образовательной теории и практики важно, что проектирование и исследование тесно связаны с прогнозированием, а потому могут служить эффективным инструментом развития интеллекта и креативности участника проекта. Увидеть эти возможности позволят выявленные закономерности процесса организации проектной деятельности. Умение пользоваться методом проектов – показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития обучаемых. Со временем методология и структура организации проектной деятельности претерпела эволюцию. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающим прежде всего умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. В педагогической теории и практике исследовались вопросы, связанные с проектной деятельностью в образователь-

ном процессе: теоретические основы проективного образования (Ю.К. Бабанский, А.П. Беляева, Г.Л. Ильин, Н.Ф. Талызина, Т.И. Шамова и др.); проектное обучение в профессиональной подготовке (В.С. Безрукова, В.Г. Веселова, Н.О. Гафурова, Т.Д. Пшеничная, Г.А. Синицина, Г.А. Федорова, И.А. Шиянова, З.А. Селиверстова и др.); творческая проектная деятельность (С.Я. Батышев, В. Гончаров, Л.С. Желнина, В.М. Монахов, Н.В. Семенов и др.); исследовательско-проектная деятельность как форма учебного сотрудничества (Н.Г. Астафьева, Е.А. Корсакова, Н.В. Кузьмина, А.М. Новиков, И.П. Смирнов и др.); формирование готовности к проектной деятельности (С.Я. Батышев, В.Ф. Взятыхшев, С.Н. Садовский, И. Чечель и др.); развитие социальной компетентности (С.Ю. Глазев, М.Г. Кузьмина, Т.Г. Никулина, Дж. Равен, Ю.В. Яковец и др.); учебно-познавательная самостоятельность учащихся (Б.С. Гершунский, Р.Х. Джураев, М.М. Поташник, И.М. Степанова и др.); формирование коммуникативной культуры в процессе проектного обучения (Н.И. Думченко, П.М. Горчакова-Сибирская, И.А. Колесникова, М.И. Махмутов, В.И. Сопин и др.).

Учитывая большое значение проведенных исследований для разработки теоретических основ педагогического проектирования в системе высшего профессионального образования, необходимо отметить, что в них недостаточно были раскрыты требования к проектированию, предъявляемые современным уровнем развития

социально-экономической, научно-технической, социокультурной и производственной инфраструктуры общества. До настоящего времени влияние проектирования на эффективность образовательных систем ощущалось довольно опосредованно. Проведенный нами анализ по теме исследования позволяет сделать вывод, что потенциал проектного обучения в профессиональной подготовке преподавателей общеобразовательных школ, и особенно с внедрением государственных стандартов нового поколения, еще недостаточно исследован.

Формирование целей статьи (постановка задания). Для эффективной реализации метода проектов в подготовке педагогических кадров возникла необходимость разработки принципиально новых учебно-методических материалов, приемов, средств, связанных с участием учителей в региональных, федеральных и международных образовательных проектах. Следовательно, актуальность поставленной проблемы определяется значимостью технологии проектной деятельности как ведущего механизма эффективного повышения компетентности педагогических кадров; осознанием проектирования как социально-педагогического феномена, обеспечивающего подготовку и переподготовку высококвалифицированных специалистов; неразработанностью теоретических основ проектной деятельности в условиях высшего профессионального образования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Проектно-творческая деятельность студентов педагогических вузов – это вид самостоятельной учебной, научной и практической деятельности, направленной на постановку и решение профессионально-творческих заданий. Общеизвестно, что наиболее адаптированным к современным условиям профессиональной деятельности подходом, ориентированным на формирование творческих, исследовательских способностей будущих специалистов является компетентный подход. Подобное развитие и саморазвитие личности возможно в личностно-ориентированном обучении, при котором глубокое и всестороннее развитие личности занимает ведущее место. Необходимо подчеркнуть, что как педагогическая технология проектное обучение представляет собой совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, которые уже по своей сути являются творческими. Одним из основных требований к использованию проектной методики справедливо считают самостоятельную творческую деятельность студентов, что особенно важно для развития их творческого потенциала.

В настоящее время технология проектной деятельности входит в новую фазу своего развития. Как образовательная технология она трансформируется в категорию базовых педагогических компетентностей. Как отмечает О.В. Морева, организация проектной деятельности предполагает составление четкого плана проводимых изысканий, требует ясного формулирования и осознания изучаемой проблемы, выработку реальных гипотез, их проверку в соответствии с четким планом и т. п. Не следует забывать и о том, что теоретически проект можно выполнить, пользуясь готовыми алгоритмами и схемами действий – то есть исключительно на репродуктивном уровне, т.е. проектирование может быть представлено как последовательное выполнение серии четко определенных, алгоритмизированных шагов [12, с. 118].

Большую роль в процессе обучения играет развитие творческого потенциала личности студента в контексте проектной деятельности (А.А. Бобцов, А.Е. Гусев, Л.С. Лисицына), активизации учебно-познавательной и поисково-исследовательской научной деятельности, ориентации на освоение собственного опыта творческой деятельности, развития познавательных и личностных возможностей как студента, так и преподавателя [5]. Именно исследовательские проекты в процессе учебной деятельности вырастают в сформированную систему ре-

ализации профессиональных потребностей личности, к тому же в этих условиях овладение навыками педагогической деятельности становится важным фактором профессионального самоопределения студентов.

Самостоятельная научная работа студентов в условиях новой образовательной политики превращается в объект необходимости и закономерной особенности профессионального совершенствования профессионального образования. Важно подчеркнуть, что отечественное высшее образование вошло в период радикального реформирования, связанного не только с пересмотром структуры образования, но и с необходимой трансформацией психологии всех участников образовательного процесса.

Применение полученных результатов исследования, поиск решения поставленной проблемы в конкретной практической деятельности, в создании определенного научного «продукта» дают возможность человеку осмыслить значимость теоретических знаний, формируют его способность к разрешению возникающих проблемных ситуаций. Это и есть *сущность проектной деятельности*, в этом, собственно, и заключается его дидактическая роль.

В теории педагогического проектирования (И.Р. Багманов, Н.Г. Хабарова) выделяют *социально-педагогическую модель*, призванную оптимально распределить ресурсы и конкретизировать цели; *образовательную модель*, для создания механизмов обратной связи и способов корректировки возможных отклонений от планируемых результатов, основанную на информационной базе образовательных данных и программе педагогических действий; *психолого-педагогическую модель*, которая создается для выработки решений в случае возникновения неожиданных и непредвиденных ситуаций, с помощью которой можно подготовить средства исполнения и обучить студентов – будущих преподавателей работе с психолого-педагогическим диагностическим инструментарием [2, с. 12-16].

Необходимо признать, что проектирование выступает в качестве эффективного средства интеграции интеллектуально-познавательного и мотивационно-компетентностного сфер деятельности личности [13-18]. При этом, в построении такой деятельности, главными должны стать изменения целевых ориентиров, содержания, методов обучения, позиции обучаемого в учебно-познавательном процессе, то есть превращение его в активного субъекта собственного совершенствования, как специалиста.

В нашей работе структурная основа проекта определялась следующими основными элементами: название проекта; цитата, лозунг, воззвание или иная форма представления проекта; общая характеристика проекта; идея проекта: цели и задачи; участники проекта и условия участия в нем (организационные, технические, другие); условия регистрации в проекте; этапы и сроки реализации проекта; формы взаимодействия оргкомитета проекта с организаторами, индивидуальными и групповыми участниками, другими субъектами проекта; критерии оценки работ участников всего проекта; жюри или другая диагностическая и оценочная группа; призы и награды; возможное продолжение и развитие проекта; авторы, координаторы, администраторы, организаторы проекта.

Основными учебными задачами проектной деятельности были следующие:

- научить студентов самостоятельному достижению намеченной цели, а также конструированию полученных знаний, предвидеть проблемы, которые предстоит решить в ходе деятельности по созданию продукта;
- сформировать умение ориентироваться в информационном пространстве: находить источники, из которых можно почерпнуть информацию, получить навыки обработки информации и проведения исследований;
- сформировать умения и навыки работы и делового

общения в группе, передачи и презентации полученных знаний и опыта.

Известно, что содержательную основу любой деятельности составляют ее объект и предмет. Различные виды проектной деятельности ориентированы на создание и преобразование разных объектов и предметов.

Объект проектирования – это среда или процесс, в контексте которых находится его предмет; многообразные явления, законы и закономерности, в рамках которых осуществляется данная деятельность. Предмет проектирования – это конечный продукт, предполагаемый образ которого первоначально представлен в проекте, созданию чего посвящена проектная деятельность. Объект и предмет проектирования соотносятся между собой как общее и частное [19, с. 113-119]. В рамках каждого проекта можно выделить свои специфические объект, предмет, цель, функции проектирования, признаки типологизации, конечный результат, формы и методы экспертизы, критерии оценки конечного продукта.

Для образовательного проектирования, например, объектом проектирования могут быть: образовательные системы разного масштаба и их отдельные компоненты; педагогические процессы всех видов и их отдельные компоненты; содержание образования на всех уровнях его формирования; образовательное и информационно-коммуникативное пространство; социально-педагогическая среда; система педагогических отношений; все виды педагогической деятельности; личностные и межличностные структуры; профессиональная позиция; педагогические ситуации; качество педагогических объектов. В качестве предмета проектирования могут выступать: образовательные программы и стандарты; типы образовательных учреждений; менеджмент образования; информационно-ресурсные, научно-методические центры, сетевое взаимодействие различных образовательных учреждений; процесс реструктуризации образовательной сети и др.

Тематика проектов определялась нами как практической значимостью, так и доступностью их выполнения. Поставленная проблема была привлекательна по формулировке и стимулировала повышение мотивации к проектной деятельности. Проектный метод в образовательном процессе педагогического вуза – это дидактическое средство активизации познавательной деятельности студентов – будущих учителей, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств.

В настоящее время активно модернизируются технологии информационного поиска в сети Интернет. Эффективность овладения современными технологиями информационного поиска в сети Интернет зависит от того, включены ли эти вопросы в учебные программы педагогических вузов. Мировой опыт использования Интернета в качестве способа общения с партнерами, коллегами и единомышленниками показывает, что это направление зарекомендовало себя как наиболее многообещающее и перспективное. Согласно материалам II Международного конгресса ЮНЕСКО, представленным в Докладе Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище», множество людей, в том числе преподавателей школ и вузов, администраторов различных образовательных учреждений, методистов и инспекторов института повышения квалификации, студентов, школьников, во многих странах мира используют Интернет как одно из основных средств общения. Отмечена устойчивая тенденция к развитию этого процесса в подготовке и переподготовке педагогических кадров, системе повышения квалификации работников образования.

В России для делового общения с коллегами-учителями создаются специальные Интернет-площадки, где можно найти единомышленников, соисполнителей проектов и т.д. Сейчас можно говорить о создании и развитии Интернет-сообщества педагогов и появлении нового

вида общения – Интернет-общения. Например, на портале «Auditorium.ru» работает консультационная линия для педагогов. Учителя могут получить самые разные консультации, в том числе по вопросам методологии и технологии организации проектных, исследовательских работ.

Сущность Интернет-общения не только в переписке по электронной почте, оно включает участие в конференциях, семинарах, круглых столах в режимах on-line и off-line. В настоящее время интерактивные формы делового общения интенсивно развиваются. Например, ежегодный всероссийский августовский педсовет, который функционирует уже более десяти лет, проводится с использованием интернет-технологий в режиме on-line. Педагоги всей страны могут обсуждать самые насущные проблемы развития системы образования.

Примеров организации делового, научного общения среди педагогов в сети Интернет можно привести очень много – достаточно зайти на Интернет-площадки по адресам: www.fio.ru, www.study.ru и др. Педагогическая ценность Интернета в том, что он предлагает каждому желающему возможность принять участие в разных сетевых телекоммуникационных проектах, которые по своей сути открыты, поликультурны и демократичны. Опыт участия в проекте большого числа людей, представителей разных городов и стран, носителей разных культурных ценностей имеет большое воспитательное значение для личности. Это всегда диалог культур.

Крупные телекоммуникационные проекты с участием большого числа исследователей из разных стран предполагают объединить усилия многих людей для исследовательского поиска и использовать интегрированные знания для решения значимой в исследовательском, творческом плане проблемы. Пока участие педагогов в сетевых телекоммуникационных проектах зависит в основном от их знаний и умений использовать Интернет в организации исследовательской деятельности.

И в заключении отметим, что структура любого проекта включает в себя три логически связанных этапа:

1. *Предварительный этап*: исследование, диагностика, проблематизация, концептуализация, целеполагание, ценностно-смысловое самоопределение, форматирование проекта, его предварительная социализация.

2. *Этап реализации проекта*: уточнение цели, функций, задач и плана работы каждым из участников проекта; пошаговое выполнение запланированных проектных действий; коррекция хода проекта и действий его участников на основе обратной связи; получение и внутренняя оценка проектного продукта; презентация окончательных результатов работы и их внешняя экспертиза.

3. *Заключительный этап*: апробация, распространение (диссеминация) результатов и продуктов проектной деятельности; выбор вариантов продолжения проекта, рождение нового проектного замысла, опирающегося на результаты предыдущего, объединение своего проекта с другими и т.д.

В педагогическом отношении одинаково важны все этапы проектной деятельности. Каждый из них можно рассматривать как часть образовательного процесса, где помимо проектировочного продукта не только диагностически проявляются, но и формируются ценности, нормы, установки людей, иницируются их коммуникативные, творческие способности. Успех проектировочной деятельности определяется комплексным обеспечением каждого из этапов адекватными способами и приемами; «выращивание» за счет этого необходимых свойств и характеристик субъектов проектирования.

Выводы исследования и перспективы дальнейшего изысканий данного направления. В современных условиях динамичных изменений и кардинальных перемен в обществе проектная деятельность становится принципиально новым и фундаментальным способом адекватных изменений в образовании, создания условий и выявления внутренних механизмов его развития. В системе

высшего педагогического образования метод проектов необходимо рассматривать в качестве эффективного средства интеграции интеллектуально-познавательного и мотивационно-компетентного сфер деятельности личности, самостоятельного образовательного концепта, который должен базироваться на инновационных подходах к образовательному пространству в целом, создающих условия качественного и всестороннего повышения профессиональной педагогической компетентности будущих работников образовательных организаций.

Реализация метода проектов и исследовательского метода на практике ведет к изменению позиции преподавателя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности студентов. Изменяется и психологический климат в аудитории, так как преподавателю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу студентов на приоритет деятельности исследовательского, поискового и творческого характера. Из авторитетного источника информации преподаватель становится соучастником исследовательского, творческого процесса, наставником, консультантом, организатором самостоятельной деятельности учащихся. Это подлинное сотрудничество.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс. – М.: Академия, 2002. – 264 с.
2. Багманов И.Р., Хабарова Н.Г. Компетентностный подход к профессиональному образованию: проблема реализации // Казанский педагогический журнал. 2009. – №5. – С. 12-16.
3. Барыкова Н.А. Метод проектов в преподавании информатики в системе общего среднего образования. Сб. трудов «X международная конференция «Информационные технологии в образовании, часть II». – М.: МИФИ, 2000. – С. 60-61.
4. Белозерцев Е.П., Гонеев А.Д., Пашков А.Г. Педагогика профессионального образования. – М.: Академия, 2008. – 368 с.
5. Бобцов А.А., Гусев А.Е., Лисицына Л.С. Интернет-технологии для организации курсов в рамках проекта «Поколение.ru» // Учебно-методическое пособие. – СПб.: СПбГУ ИТМ, 2003. – 86 с.
6. Взятыхшев В.Ф. Введение в методологию инновационной проектной деятельности. – М.: «ЕЦК», 2002. – 236 с.
7. Гузев В.В. Проектное обучение как одна из интегральных технологий // Метод проектов: Научно-методический сборник. – Минск: РИВШ БГУ, 2003. – С. 48-62.

8. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. – М.: Академия, 2005. – 288 с.

9. Масюкова Н.А. Проектирование в образовании. – Минск: Технопринт, 1999. – 288 с.

10. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1997. – 240 с.

11. Монахов В.М. Педагогическое проектирование – современный инструмент дидактических исследований // Школьные технологии. 2001. – № 5. – С. 75-89.

12. Морева О.В. Педагогическое проектирование: концептуальные основы и практика реализации. – Ч. 1. – Тюмень: Вектор Бук, 2005. – 282 с.

13. Елизарова Е.А. Сущностный анализ проектной деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 66-71.

14. Гордеев А.В. Выявление противоречий в технических задачах при курсовом и дипломном проектировании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 2. С. 383-388.

15. 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. № S3. С. 161-166.

16. Сухинин В.П., Горшенина М.В. Мотивационное проектирование учебного процесса // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 208-212.

17. Коростелев А.А., Пчельников А.А., Ярыгин А.Н. Моделирование инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды, обеспечивающей качество сформированности инновационной готовности будущих специалистов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2006. № S2-2. С. 44-47.

18. Колодезникова С.И. Организационно-методические условия совершенствования научно-исследовательской работы студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 184-186.

19. Рудоманенко И.В. Метод проектов в системе образования // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: Сб. мат. V- Междунар. заочной науч.-прак. конф. В 3 ч. – Саратов – Вольск: Наука, 2011. – Ч. 2. – С.113-119.

20. Чернова О.В., Зубкова О.П. Организация исследовательской проектной деятельности учащихся // Национальный проект «Образование». 2007. – №1. – С. 48-52.

DESIGN ACTIVITY OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL AS A FACTOR OF THEIR CREATIVE ABILITIES

© 2014

N.V. Kokoeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the general and social pedagogics department
North-Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: This paper deals with the problem of project activities students – one of their relevant technologies of modern education. The author considers the main directions of design techniques and features of training for future professional activities. Significance of its high professional is especially evident in the modernization of modern education.

Keywords: Self-development, creative activity, project, self-improvement, self-realization, a research project.

**РОЛЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ
ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ**

© 2014

С.П. Котлярова, аспирант кафедры общей и социальной педагогики
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются основные направления реализации поликультурного образования как важной составляющей современного образования, способствующей усвоению учащимися знаний о других культурах, традиций, образа жизни, духовных ценностях народов; воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных систем; повышению этнокультурной компетентности будущего поколения.

Ключевые слова: поликультурное образование, этнолингвистический подход, поликультурная компетенция, приобщение подрастающего поколения к мировой культуре.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. На пороге нового тысячелетия проблемы поликультурного образования волнуют и теоретиков и практиков. Поиск новых подходов, новых парадигм становится актуальной идеей в данном направлении. В истории развития образовательных систем можно выделить несколько этапов, в основу которых положены разные основополагающие принципы. Господствующий долгое время принцип «природосообразности» (Я.А. Коменский), обобщивший весь набор концептуальных подходов к образованию, сложившихся в предыдущий исторический период, уступил свое место принципу «культуросообразности» (А. Дистерверг). Наряду с данной категорией современными исследователями употребляются термины «поликультурное образование», «мультикультурное воспитание», «воспитание поликультурности личности» и др., которые часто выступают в качестве синонимичных.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В отечественных исследованиях последнего времени ведется уточнение содержания, целей, задач, принципов и подходов к разработке технологий поликультурного воспитания. Научно-теоретический анализ педагогической литературы по проблеме исследования (М.И. Бекоева [2], М.Т. Громкова [3], А.Н. Джурицкий [5], В.В. Макаев, С.А. Моисеева [6], Г.В. Мухаметзянова [7], А.Б. Панькин [8], Г.У. Солдатова [9], Э.Р. Хакимов [10], О.Д. Шарова [9], Л.А. Шайгерова [9], и др.) выявил ряд неоднозначных подходов в определении понятия «поликультурное воспитание». В частности, А.Н. Джурицкий рассматривает поликультурное образование как альтернативу интернациональному социалистическому воспитанию, формирование личности вне национальной культуры при условии единства и идеологической интеграции общества. При этом поликультурное образование делает акцент на взаимосвязи культур, одна из которых доминирует.

Поликультурное образование, пишет Э.Р. Хакимов, по своей сущности близко межнациональному и предусматривает межличностное взаимодействие, противостоит национализму и расизму. Оно направлено на освоение культурно-образовательных ценностей, на взаимодействие различных культур в ситуации плюралистической культурной адаптации к иным культурным ценностям [10].

Ю.С. Давыдов и А.Б. Панькин отождествляют поликультурное образование с формированием личности человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий [4; 8].

Формирование целей статьи (постановка задания). Приобщение подрастающего поколения к мировой культуре становится социальным заказом современно-

го общества, что отражено во многих государственных документах: Федеральном законе «об образовании в Российской Федерации»; «Национальной доктрине образования в Российской Федерации»; «Концепции государственной национальной политики»; «Концепции модернизации структуры содержания российского образования до 2025 года» и др. Важность развития культурологической (поликультурной и этнокультурной) компетентности отмечена в Законе Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». Остро стоят задачи формирования поликультурной личности, то есть личности, обладающей целостным мировоззрением, развитым лингвистическим, географическим, историческим, художественно-эстетическим сознанием.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В реализации своих функций, согласно данному принципу, система образования ориентирована на освоение достижений культуры и их обогащения. Принцип культуросообразности предполагает организацию учебно-воспитательного процесса в единстве трех культур: внутренней (духовная жизнь человека); внешней (нормы морали, быта) и общественной (социальные отношения и национальная культура). Еще в труде «Руководство к образованию немецких учителей» известный педагог Ф.А.В. Дистерверг отразил ряд основополагающих принципов, которые в дальнейшем заложили основу концепции поликультурного воспитания.

В современных условиях особую актуальность приобретает национальный аспект воспитания. Заповеди К.Д. Ушинского – «У каждого народа своя особенная характеристическая система воспитания», «В душе человека черта национальности коренится глубже всех прочих», «Воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что либо другое» – имеют непреходящую ценность.

Методологическим руководством для нашего исследования является совершенная этнопедагогическая формула: «Без памяти исторической – нет традиций, без традиций – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, без личности – нет народа как исторической личности».

Для России поликультурное образование – явление относительно новое. В настоящее время в педагогической науке и практике активно разрабатываются теоретические концепции и практические рекомендации по поликультурному и этнокультурному воспитанию подрастающего поколения в условиях образовательной организации. Различные подходы к определению поликультурного образования ряд исследователей (С.А. Моисеева [6], Г.У. Солдатова [9], Э.Р. Хакимов [10], О.Д. Шарова [9], Л.А. Шайгерова [9], И.А. Юрловская [11]) рассматривает в контексте с категорией «образование». Согласно межпарадигмальной рефлексии педагогическая реальность понимается ими принципиально по-разному. Суть поликультурного образования в технократической парадигме заключается в формировании

научных знаний о многокультурном мире [9, с. 228]. В парадигме традиции поликультурное образование, отмечает Б.Ш. Алиева, рассматривается как приобщение к «общечеловеческим» ценностям через «открытие» общего в разных суб- или этно- культурных традициях. Поликультурное образование в гуманитарной парадигме рассматривается как расширение образовательного пространства, в котором личность, иногда с педагогической поддержкой, приобретает опыт культурных практик утверждения ценностей поликультуризма в окружающей жизни [1, с. 54-56].

Этнолингвистический подход ограничивает поликультурное воспитание рамками приобщения подрастающего поколения к универсальным ценностям, формированием у детей и подростков умений взаимодействовать с представителями соседних культур и в мировом пространстве.

Ряд авторов (Б.Ш. Алиева [1], Н.Д. Гальскова, Л.Л. Парамонова) связывают готовность воспринимать другую культуру, другой образ жизни с проявлениями толерантности, ведь только взаимная терпимость людей разных национальностей может противостоять ненависти. Все существующие определения поликультурного образования претендуют на полноту раскрытия его сущности. Мы понимаем поликультурное образования как целенаправленный гуманистический процесс освоения культурнообразовательных ценностей, предусматривающий развитие навыков межличностного взаимодействия в ситуации культурной плюралистической среды, адаптации к иным культурным ценностям.

Идеи поликультурного воспитания разрабатываются параллельно с идеями народной педагогики (этнопедагогики) и педагогики формирования культуры межнационального общения. Разработчики этнопедагогики сосредоточены прежде всего на воспитательно-образовательных проблемах одной (обычно малой) этнической группы и анализируют перспективу воспитания с акцентом на национальные традиции [6, с. 92-95].

Каждое конкретное сообщество (цивилизация, государство, народность) создает на протяжении веков свою собственную культуру, которая сопровождает человека на протяжении всей его жизни из поколения в поколение, а создаваемая обществом система образования предназначена для овладения новым поколением достижениями общества, его духовной и материальной культурой. В связи с этим, на современном этапе развития общества образование все чаще обращается к этнопедагогике, к народным традициям образования и воспитания подрастающего поколения. Через традиции и обычаи передается историческое наследие народа, понимание самобытности культуры каждой национальности.

Понятия «культура», «воспитание» и «образование» имеют непосредственную связь. Интересна точка зрения М.Т. Громковой: «Образование как ценность предполагает приобщение к культуре – тому богатству, которое накопило общество, человечество» [3, с. 3]. Составляющие образовательного процесса: воспитание, обучение, развитие. Взаимосвязь между процессами воспитания, обучения, развития легко устанавливается при рассмотрении смысла основных педагогических понятий:

1. Воспитание – процесс управления субъектом собственными потребностями (появление интереса, активности), определяющими уровень духовности и образ жизни. Воспитание духовное – изменение потребностей в сторону повышения уровня духовности, нравственности, предпочтения духовных ценностей. Воспитание социальное – изменение потребностей в сторону повышения социальных ценностей, культуры, патриотизма, гражданственности и т.п. Воспитание биологическое – изменение потребностей в сторону повышения индивидуальных ценностей: род, пол, здоровье и т.д. Воспитание в педагогическом процессе специально организовано и осуществляется через формирование це-

лей с учетом предпочтений.

2. Обучение – процесс усвоения новых норм, определяющий уровень приобщения к культуре, традициям, достижениям семьи, нации, региона, общества, мирового сообщества. Обучение духовное – усвоение норм (правил, предписаний, заповедей и т.д.), добра и красоты, мышления и творчества, свободы и любви; социальное – усвоение норм общественного сознания (правовых, моральных, религиозных, эстетических), формирование профессионализма, высокой квалификации, гражданственности, патриотизма и т.д.; биологическое – усвоение норм природосообразности, обуславливающих собственное здоровье и сохранность окружающей среды. Обучение в педагогическом процессе специально организовано и осуществляется через содержание образования как усвоение новой информации и т.д.

3. Развитие – процесс выращивания способностей путем совершенствования действия, освоения способа деятельности, определяющего уровень цивилизованности. Развитие духовное – выращивание способностей творить добро и красоту в действии, слове, мысли, проявлении толерантности; социальное – выращивание способностей к взаимодействию с культурой (овладение и пополнение), к профессионализму, патриотизму и т.п., овладение коммуникативной культурой; биологическое – выращивание способностей наследственных и приобретенных от природных условий жизни, осознать и понимать свою причастность к природе, проявляя любовь к родителям, роду, Родине, овладение экологической культурой. Развитие в педагогическом процессе специально организовано и осуществляется через методы образования как совместные способы деятельности преподавателя и обучающихся.

Таким образом, изменение системы потребностей, системы норм, системы способностей, управление субъектом своими потребностями есть воспитание; изменение внутренних норм, усвоение новых есть обучение; изменение способностей, овладение способами действий есть развитие.

М.Т. Громкова выделяет функции образования: «приобщение к культуре, выращивание естественного в образовании и в деятельности; подготовка к деятельности через приобщение к культуре» [3, с. 216].

Как отмечает Г.В. Мухаметзянова: система образования занимает особое место в партнерстве цивилизаций. Это обусловлено тем, что познание носит межкультурный характер. Образование передает накопленные знания и навыки, культурные и этические ценности из поколения в поколение. В профессиональном образовании можно выделить две составляющие, обусловленные партнерством цивилизаций, – содержательную и технологическую [7, с. 229]. Содержательная составляющая определяет образовательную стратегию, ориентированную на формирование личности, способную к активной и эффективной жизнедеятельности в многокультурной среде, обладающую развитым чувством уважения и понимания различных культур. Данная образовательная стратегия способна решать следующие задачи:

– содействовать глубокому и разностороннему овладению студентами основ национальной культуры, что, в свою очередь, выступает важнейшим условием их интеграции в другие культуры;

– способствовать формированию у студентов представлений о многообразии культур, воспитанию толерантного отношения к национально-культурным различиям, что создает условия для самореализации личности в поликультурной среде;

– всемерно приобщать к основам мировой культуры, раскрывать объективные причины процесса глобализации в современном мире, взаимозависимости и взаимопомощи этносов в решении актуальных проблем развития цивилизации [6, с. 92-95].

Технологическая составляющая в профессиональном образовании связана прежде всего с социокультурным

проектированием студентов. Именно в процессе проектной деятельности у студентов формируется целостная гуманитарная картина мира, создаются условия для самопознания, саморазвития и самореализации в системе поликультурности современного мира [5, с. 47].

По мнению Ю.С. Давыдова «подготовку молодежи к жизни в многокультурном обществе следует осуществлять на основе разнообразных нравственных ценностей, сложившихся в ходе развития человечества. Это представления о добре, красоте, истине, любви, имеющие общечеловеческую значимость, то есть принимаемые и разделяемые большинством людей во все времена [4, с. 94]. Высоким нравственным потенциалом обладают ценности русской культуры: служение общественному долгу, открытость, бескорыстие, сострадание и др. В содержание поликультурного образования важно включать понятия, отражающие ценности других народов РФ, например такие, как отвага, почитание старших, гостеприимство и другие, одобряемые всеми народами Северного Кавказа. Источником поликультурного образования могут стать западные представления о самооценности человека, равенстве, свободе, предприимчивости и восточные, отражающие идеи ненасилия, самоотверженности. Главное – чтобы ценностные ориентиры способствовали нравственному совершенствованию человека, помогали становлению гуманистического мировоззрения». Следовательно, поликультурное образование является важным механизмом приобщения молодежи к родной, российской и мировой культурам. Освоение этнокультурного опыта должно способствовать осознанию учащимися того, что родная культура является одной из форм культурного многообразия мирового сообщества, частью достижений целостного зависимого мира. В связи с этим, как отмечает М.И. Бекоева, следует объединять усилия по развитию образования, сохраняя при этом национальные достижения и традиции. Это позволит сделать российское высшее образование более конкурентоспособным. Необходимо развивать международную интеграцию, сохраняя все лучшее из собственного опыта [2, с. 191-196].

Цель поликультурного образования и воспитания состоит в формировании человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умения жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований.

Эта цель определяет конкретные задачи поликультурного образования и воспитания: глубокое и всестороннее овладение учащимися, студентами культурой своего народа, что является непременным условием интеграции в другие культуры; формирование представлений о многообразии культур в мире и России, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности; создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов; развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур; воспитание учащихся в духе мира, толерантности, гуманного межнационального общения.

Обобщая вышеизложенное, можно выделить следующее: формирование этнокультурной личности в условиях высшей профессиональной школы происходит через присвоение ей ценностей культурно-исторического опыта в процессе активной познавательной деятельности. В вузе формируются культура мышления, творческие способности студента на основе постижения истории культуры и цивилизации, общечеловеческого и собственно этнического наследия. Перед высшей профессиональной школой ставится задача способствования возрождению, сохранению и развитию культурного потенциала народа. Высшее образование становится основным механизмом передачи этнокультурного опыта

через его систематическое использование в повседневной педагогической практике и строится как деятельность, культурно детерминированная как по цели, так и по содержанию и способам ее осуществления.

Образование, с одной стороны, должно способствовать осознанию человеком своих корней и определению места, которое он занимает в мире, и с другой – привить ему уважение к другим культурам. Изучение культуры сопредельных народов должно способствовать формированию чувств равенства, достоинства, нравственной культуры межнациональных отношений, обеспечивать культурный диалог представителей различных национальностей.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, в условиях возрождения этнической культуры система образования должна обеспечивать преемственность поколений, возрождение, сохранение и развитие родного языка и этнокультурной традиции в нравственном воспитании подрастающего поколения, превращать общечеловеческие ценности в конкретные, узнаваемые в этнокультурном плане. Система образования как целенаправленно организованный социальный институт этноса, обеспечивая удовлетворение этнокультурных запросов, становится фактором возрождения этнической культуры, выбора ценностной ориентации этноса, приобщения к этнокультурному опыту, удовлетворения этнокультурных потребностей, основным средством передачи, воспроизводства и развития этнической культуры. Стратегия возрождения этнокультуры включает: признание роли родного языка; образование учителей на родных языках; развитие культуры, включая как содержательную составляющую, так и обеспечение материальными ресурсами; признание ценностей культуры в образовании. Возрождение и сохранение этнической культуры в современных условиях становится возможным только в случае определения, сохранения и развития центральной темы культуры этноса, через ее использование в повседневной педагогической практике, посредством системы образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева Б.Ш. Этнопедагогический диалог культур в поликультурном обществе. – М., 2011. – С. 54 – 56.
2. Бекоева М.И. Интеграция европейских образовательных систем как основа развития международного образовательного пространства // Вестник Иркутского государственного технического университета, 2012. – Т. 64. № 5. – С. 191-196.
3. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2012. – 447 с
4. Давыдов Ю.С. Поликультурное образование и воспитание: общее и особенное. – М., 2009. – 337 с.
5. Джурицкий А.Н. Поликультурное воспитание как ответ на этнокультурное многообразие. – М., 2008. – 478 с.
6. Моисеева С.А. Особенности формирования межкультурной и межконфессиональной толерантности в поликультурной студенческой среде // Вестник университета. Государственный университет управления, 2010. № 25. – С. 92-95.
7. Мухаметзянова Г.В. Диалог культур и партнерство цивилизаций как гуманитарная составляющая профессионального образования. – М., 2010. – 354 с.
8. Панькин А.Б. Проектирование национально-региональных образовательных систем на основе принципа этнокультурной коннотации. – Элиста, 2002. – 224 с.
9. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков. – М.: Генезис, 2000. – 346 с.
10. Хакимов Э.Р. Поликультурное образование как фактор формирования конкурентоспособности учащихся // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – №2 (5). – С. 202-206.

11. Юрловская И.А. Инновационные педагогические технологии как средство повышения качества обучения в современном вузе // Вектор науки ТГУ. Серия: педагогика, психология. – № 3 (14), 2013. – С.113-115.

ROLE IN SHAPING MULTICULTURAL EDUCATION ETHNOCULTURAL COMPETENCE STUDENTS

© 2014

S.P. Kotljarova, postgraduate department of general and social pedagogy
North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: This paper discusses the main directions of multicultural education as an important component of modern education conducive to absorbing knowledge about other cultures, customs, lifestyle, spiritual values of the peoples; education of young people in a spirit of respect for other cultures systems; increase ethnic and cultural competence of the future generation.

Keywords: multicultural education, ethno-linguistic approach, multicultural competence, involvement of the younger generation to the world culture.

УДК 37

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАЗВИТИЮ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2014

О. А. Краснокутская, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики
Калмыцкий государственный университет, Элиста (Калмыкия)

Аннотация: В статье представлено диагностическое исследование готовности будущих учителей начальных классов к развитию эстетических чувств младших школьников. Проведенное исследование ориентировано на мысль о необходимости формирования у будущего учителя опыта владения своей эмоциональной сферой как инструментом создания гуманитарно-эстетической ситуации.

Ключевые слова: эстетические чувства, готовность учителей начальных классов, профессиональная компетентность, музыкально-эстетическая культура.

Развитие культурного потенциала ребенка на ранних этапах его социализации является одной из важнейших задач начальной школы, которая призвана сформировать у учащихся опыт эстетического переживания. Такое переживание становится одной из предпосылок формирования основ гуманитарной культуры младшего школьника [1]. Решение данной задачи затруднено недостаточной готовностью учителей к развитию чувственной сферы ребенка на основе приобщения его к духовной культуре и искусству.

Анализ школьной практики показывает, что большинство учителей не владеют опытом актуализации ситуаций сопереживания другому человеку, не способны дифференцировать ощущения и эмоции детей, организовывать восприятие ими классических произведений искусства, создавать условия для переживания ими эстетических чувств.

В этой связи актуальным становится поиск новых ресурсов повышения профессиональной компетентности педагогов начальной школы в аспекте становления чувственной сферы детей, что представлено в работах И.В. Арановской, С.В. Беловой, И.А. Зимней, М.В. Корепановой, Е.М. Сафроновой, В.В. Серикова, в которых раскрываются некоторые условия становления учителя, способного реализовывать идеи личностного подхода в образовании и адекватно взаимодействовать с ценностно-смысловой сферой ребенка. Данные исследователи опираются на философские и психолого-педагогические аспекты эстетической культуры, разработанные Ю.Б. Алиевым, М.А. Вербом, Л.С. Выготским, Д.Б. Кабалевским, И.С. Коном, А.Н. Леонтьевым и др.

Формированию эстетического сознания детей разного возраста посвящены работы Ю.В. Борева, Л.А. Закса, А.Н. Илиади, М.С. Кагана, Н.Б. Крыловой, Ю.У. Фохт-Бабушкина, Г.М. Цыпина. Проблема подготовки будущих учителей к эстетическому воспитанию школьников отражена в исследованиях Е.А. Бодиной, Н.И. Козлова, Т.В. Чельшевой, А.Б. Щербо. Теория профессионального музыкального образования студентов педагогических вузов представлена в работах Э.Б. Абдуллина, О.А. Апраксиной, И.В. Арановской, Л.Г. Арчажниковой, Т.А. Колышевой, И.Н. Немыкиной и др.

Исходя из общих требований к профессиональной деятельности учителя, нами выявлено, что процесс под-

готовки будущих учителей начальных классов в формированию эстетических чувств младших школьников, должен включать знания и умения, необходимые для осуществления различных видов деятельности в области музыкально-эстетического воспитания; музыкальные способности (музыкальность); навыки организации самостоятельной музыкально-эстетической деятельности; способности реализации творческих задач в процессе музыкально-педагогической деятельности; способности к профессиональной рефлексии, эмпатии; потребности студентов в самообразовании, саморазвитии, развитии своих творческих способностей.

В основу экспериментальной работы легло исследование процесса подготовки будущих учителей начальной школы к формированию эстетических чувств младших школьников.

Диагностическое исследование проводилось на базе педагогического факультета Калмыцкого государственного университета в 2010-2012 г., Калмыцкого республиканского института повышения квалификации работников образования, МОУ СШ № 4, № 21, № 23 г. Элисты. Всего в исследовании приняло участие 954 человека – 398 студентов Калмыцкого государственного университета (очного и заочного отделений), а также эпизодически 556 учителей начальных классов школ г. Элисты и республики, проходящие курсы повышения квалификации на базе Калмыцкого РИПКРО и учащиеся начальных классов названных школ. При этом 104 студента (дневного и заочного отделения) обследовались по всему блоку методик.

Процесс подготовки студентов к развитию эстетических чувств младших школьников предполагает логику развертывания, с одной стороны, ситуаций, в которых будущие педагоги исследуют себя как носителей музыкальной культуры, с другой стороны, ситуаций, которые дают опыт стимулирования эстетических переживаний школьников [2, с. 18]. Данный процесс включает общую художественно-эстетическую подготовку, общую и частно-методическую музыкальную подготовку, специальную музыкально-эстетическую подготовку и педагогическую практику.

В ходе опытно-экспериментальной работы установлено, что технологическая система профессиональной подготовки будущих учителей к формированию эстети-

ческих чувств младших школьников представляет собой следующую цепочку взаимодействий субъектов образовательного процесса: *преподаватель вуза – студент – младший школьник*.

Подготовка будущего учителя к формированию эстетических чувств осуществляется в процессе его психолого-педагогической подготовки, профессиональные же знания, как отмечает Т.Н. Прохорова, – путем изучения дисциплин специального направления, а также освоения различных видов практической деятельности, в частности, технологией создания эстетических ситуаций [3]. Студент должен иметь так называемый обязательный художественный минимум, освоение элементов которого данным индивидом достаточно жестко детерминировано социальной средой, окружающей индивида: обучением в школе, средствами массовой информации и т.п.

При организации исследования мы исходили из того, что к настоящему времени методика изучения готовности будущих учителей начальной школы к развитию эстетических чувств недостаточно разработана, поэтому были использованы методы, позволяющие исследовать каждый компонент обозначенной готовности в отдельности. Использование комплекса взаимодополняющих и взаимопроверяющих методов, отражающих цель и задачи исследования, определило достаточно высокую надежность и достоверность полученных результатов.

Нами был проведен ряд диагностических исследований, позволяющих выявить проблемы в подготовке будущих учителей к эстетической работе с младшими школьниками. Для достижения цели экспериментальной работы решались следующие задачи:

1. Выявлялся уровень осознания студентами и учителями начальной школы значения музыкально-эстетического воспитания и развития учащихся, а также уровень развития их собственной художественной культуры;

2. Определялась степень готовности будущих учителей к развитию эстетических чувств младших школьников (по компонентам).

Диагностика готовности будущих учителей начальных классов к развитию эстетических чувств младших школьников включала исследование по следующим направлениям:

- исследование состояния музыкально-эстетической культуры студентов и учителей начальных классов (эмоционально-перцептивный и когнитивный компоненты);
- исследование понимания студентами значения музыкально-эстетического воспитания и развития учащихся младших классов (мотивационно-ценностный компонент);
- исследование состояния готовности студентов к развитию эстетических чувств младших школьников (операциональный и рефлексивный компоненты).

Для этого были использованы следующие методы:

1) наблюдение, изучение опыта учителей начальной школы, беседы с учителями, опрос учителей с помощью специально разработанной анкеты, направленной на выявление уровня их музыкально-эстетической культуры; диагностирующее тестирование по методикам В. Петрушина, К. Замфир, А. Реана и др.;

2) наблюдение, опрос и анкетирование студентов – будущих учителей начальных классов; диагностирующее тестирование по методикам В. Петрушина, В. Анисимова, М. Рокича, А. Мэхрабиэна и Н. Эпштейна и др.;

3) тестирование музыкально-педагогических знаний и умений студентов, позволяющий выявить уровень когнитивного компонента названной готовности;

4) моделирование эстетических ситуаций на лабораторных занятиях в курсе «Теории и методики музыкального воспитания».

С целью изучения состояния музыкально-эстетической культуры учителей начальных классов нами был проведен опрос среди учителей школ г. Элисты и респу-

блики. В нем приняло участие 235 чел. Из них 48% имеет высшее образование, 19% – неполное высшее, 33% среднее специальное образование; стаж работы: до 5 лет – 24%, до 10 лет – 27%, более 10 лет – 49% опрошенных. Интерес представлял уровень музыкально-эстетической культуры учителей-практиков, осуществляющих воспитательно-образовательную деятельность начальной школы.

Выяснилось, что 67% респондентов картинную галерею посещали несколько лет назад, 31% – год назад, а 2% – не были никогда, при этом только 15% посещали ее с целью наслаждения красотой и получения удовольствия, 9% – для знакомства с жизнью других людей, 4% – для повышения эрудиции, а 72% – ходили на экскурсию с учениками. На вопрос о желании лучше узнать музыкальное искусство положительно ответили 96%, и лишь 4% затруднились с ответом. Наибольшее затруднение вызвали вопросы, связанные с направлениями, жанрами, средствами художественной выразительности музыки и живописи. Наиболее правильные ответы были даны 28% респондентов. На вопрос «Используете ли Вы на уроках произведения искусства?» утвердительно ответили 31% опрошенных, 43% ответили, что используют эпизодически, 26% ответили отрицательно. Трудности вызвали также вопросы, в которых необходимо было назвать произведения музыкально-драматического жанра и их литературную основу. Ответы на эти вопросы также были неточными или вовсе ставился прочерк. Правильными можно считать лишь 23% ответов на эти вопросы.

Результаты анкетирования показывают, что в практике начальной школы практически не используется потенциал «педагогика искусства», учителя-практики недооценивают ее возможности в воспитательно-образовательном процессе, зачастую имея слабую подготовку в данной области образования.

Для проведения контрольных срезов среди студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и методика начального образования», мы разделили учебные группы на экспериментальные и контрольные. По количественному составу они были равными.

Диагностическое исследование включало исследование следующих компонентов готовности: эмоционально-перцептивный, мотивационно-ценностный когнитивный, операциональный и рефлексивный.

Представленные результаты позволяют сделать вывод о том, что уровень организаторских умений будущих учителей требует большого внимания в профессиональной подготовке учителя.

В момент поступления в вуз у студентов-первокурсников уже сформированы основы художественного сознания [3], однако опыт показывает, что художественно-эстетические интересы и вкусы, способности к эстетическим суждениям и оценке произведений находятся на низком уровне. Так, например, анализ проведенного анкетирования среди студентов-первокурсников, обучающихся по специальности «Педагогика и методика начального образования» (в анкетировании приняли участие 104 студента очного и заочного отделения), направленного на выявление их художественных предпочтений (мотивационно-ценностный компонент), показывает, что студенты ориентированы в основном на произведения художественной литературы, представленные произведениями школьной программы (68% и соответственно 74%), незначительно представлены произведения изобразительных видов искусства, таких как живопись, скульптура, архитектура (11% и 9%). В музыке предпочтения отдаются современным популярным исполнителям, причем на вопрос «Чем Вас привлекает творчество того или иного исполнителя?» студентами не дается четких, аргументированных ответов (8% и 13%). Среди художественных предпочтений первокурсников почти отсутствуют произведения современных национальных авторов и исполнителей, творчество республи-

канских художественных коллективов (6% и 4%).

Также нами был проведен письменный опрос среди студентов первых курсов дневного и заочного отделений (104 человека) с целью выявления исходного уровня художественной культуры. Ответы на вопросы анкеты позволяют определить широту и глубину художественных знаний респондентов (*когнитивный компонент*), их эстетические интересы и вкусы, способности к эстетическим суждениям и оценке произведений искусства (*эмоционально-перцептивный и мотивационно-ценностный компоненты*).

Составленная анкета пилотажного характера, не претендующая на полную научную объективность, позволила получить важную информацию: уровень художественных знаний и предпочтений первокурсников очень низкий. Так, например, на вопрос: «Какие жанры живописи вы знаете?» среди правильных (54%) были даны и такие ответы: «гравюра...», «скульптура...», «графика, архитектура...» и т.п. (46%). Большинство студентов не смогли ответить на вопросы о стилях, направлениях в искусстве (65%), затруднились в определении средств художественной выразительности различных видов искусств. Так, на вопрос о средствах художественной выразительности живописи были даны и такие ответы: «кисть и краски», «полотно, мольберт», «акварель» и другие подобные ответы (49%).

Любимыми художественными произведениями были названы «Лунная соната» (несколько ответов без указания автора), «Джоконда» Леонардо да Винчи, «Тихий Дон» М. Шолохова, «Времена года» А. Вивальди, «Метель» Г. Свиридова и другие. В ответах на этот вопрос почти не представлены произведения изобразительного искусства.

Нами было проведено также исследование широты художественных взглядов, которые являются также составляющим звеном *мотивационно-ценностного компонента*, результаты которого отражены в таблице:

Таблица 1. Результаты исследования широты художественных взглядов

низкий уровень		средний уровень		высокий уровень	
ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
0 %	0 %	56%	57 %	44%	43%

Диагностика *мотивационно-ценностного компонента*, включающего в себя исследование музыкально-эстетических вкусов студентов дала представление об уровнях их музыкальных потребностей. Данные диагностического исследования представлены в таблице.

Таблица 2. Уровни (направленности и устойчивости) музыкальных потребностей

Устойчивая позиция высокохудожественной ориентации в искусстве		Неустойчиво-ситуативная мотивация с тенденцией к устойчивой		Неустойчиво-ситуативная мотивация		Неустойчиво-ситуативная мотивация с тенденцией к низкохудожественной ориентации		Узконаправленная, развлекательно-потребительская мотивация общения с искусством	
ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
32%	36%	4%	4%	20%	18%	16%	11%	28%	31%

Кроме перечисленных выше методик, в исследовании мотивационно-ценностного компонента, нами была применена методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича с целью определения личностных ценностей испытуемых, мотивационно-ценностного мировоззрения, тенденций для формирования мотивационно-ценностного отношения к действительности и предстоящей музыкально-эстетической деятельности с младшими школьниками.

Из 18 терминальных ценностей списка «А» студенты должны были выбрать наиболее и наименее для себя значимые, определить порядок их иерархии. Обработка и анализ полученных данных показал, что в числе важных терминальных ценностей студентами были названы здоровье (93% и соответственно 96%), любовь (79% и 89%), материально обеспеченная жизнь (93,6% и 92%),

общественное признание (64% и 58%). Среднюю позицию заняли следующие ценности: познание (38,2% и 37%), развитие (36% и 43%), свобода (34% и 31%), творчество (43,6% и 50%). Наименее важными оказались соответственно красота природы и искусство (21% и 29%), продуктивная жизнь (27% и 31%), активная деятельная жизнь (18,2% и 22%).

Таким образом, мы видим, что все опрошенные ориентированы главным образом на индивидуальные, материальные ценности. Социально-значимые ценностные ориентации занимают на слишком значительную часть их жизни.

Выявить уровень *когнитивного компонента* нам позволило и проведенный письменный опрос, который включал в себя вопросы о сущности, природе и способах развития эстетических чувств в младшем школьном возрасте. Анализ результатов показал, что студенты имеют смутное представление о сущности и природе эстетических переживаний, не могут дифференцировать такие понятия как «настроение», «эмоция», «чувство». Не знают особенностей возрастного развития чувственной сферы младших школьников, лишь приблизительно описывают структуру эстетического сознания.

Восприятие ценностей художественной культуры, созданных человечеством в различные исторические эпохи, требует от субъекта эстетических переживаний. Поэтому особенно важным мы считаем склонность личности к сопереживанию, к эмоциональной отзывчивости, называемой в психологии эмпатией и относящейся к перцептивным способностям. Это свойство личности позволяет развивать более тонкое художественное восприятие как одно из слагаемых художественной культуры личности [4].

Чтобы определить исходный уровень эмпатических тенденций (*эмоционально-перцептивный компонент*) у студентов педагогического факультета КГУ, нами было организовано тестирование. Исследование проводилось по модифицированному тесту-опроснику, разработанному А. Мэхрабизном и Н. Эпштейном. Обследованный массив составил 104 студента дневного и заочного отделения.

Таблица 3. Результаты исследования уровня эмпатии

Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
31%	21%	50%	67%	19%	12%

Приведенные в таблице данные раскрывают сложившуюся картину. Приходится констатировать преобладание среднего уровня эмоциональной восприимчивости, что не соответствует представлениям о современном учителе начальной ступени образования, играющего важную роль в развитии эстетических чувств младшего школьника [5, с. 34].

На лабораторных занятиях по «Теории и методике музыкального воспитания» студентам были даны задания разработать и провести фрагмент урока по слушанию музыки в любом классе (по выбору студента) начальной школы, в соответствии с календарным тематическим планированием (исследовался *операционный компонент*). Для этого студентам было необходимо познакомиться с возрастным музыкальным развитием школьников соответствующего классу возраста, особенностями развития их эмоциональной сферы и способов воздействия на нее [6]. Моделирование данных фрагментов уроков показал, что в основной своей массе, студенты в заданных разработках пытались повторить только методическую схему проведения работы по данному виду деятельности, совершенно не затрагивая эмоционально-чувственную сферу «школьников». Лишь некоторые попытались обратиться к смежным искусствам, воздействовать на ассоциативное мышление учащихся.

В процессе диагностики готовности будущих учителей к развитию эстетических чувств у младших школьников были выявлены трудности измерения многих по-

казателей, связанных с данной готовностью. В частности, оказалось невозможным точно измерить «внутренний результат» музыкального переживания. Многие феномены субъективной реальности (например, эстетическое переживание и опыт) не могут быть измеряемы внешними инстанциями и предполагают интроспекцию, т.е. открываются «взору» только самой личности. Количественные показатели больше приемлемы для диагностики когнитивного компонента готовности.

Проведенное диагностическое исследование указывает на ряд проблем связанных с повышением уровня подготовки студентов – будущих учителей к развитию эстетических чувств младших школьников. Реализация всего методического комплекса, в данной подготовке будущих учителей начальных классов, требует более широкого содержания художественного образования, развития у студентов стабильной мотивационно-ценностной установки на эстетическое воспитание детей, направленности процесса обучения на формирование профессиональной компетенции учителя начальных классов – музыкально-эстетической культуры и собственного опыта эстетического переживания, освоения

системы знаний о сущности, природе и онтогенезе эстетических чувств, освоения технологии создания эстетических ситуаций в собственной педагогической практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании // Педагогика. 1996. № 2. С.14-17.
2. Арановская И.В. Эстетическое развитие личности и его роль в современном музыкально-педагогическом образовании (методологические основы): Монография. Волгоград: Перемена, 2002. 257 с.
3. Прохорова Т.Н. Психологические аспекты эстетического воспитания школьников. М.: ИОО МО РФ, 2004. 172 с.
4. Цурюмова С.В. Влияние личности педагога на формирование эстетической культуры учащихся // Среднее профессиональное образование. 2007. № 6. С. 19-21.
5. Широкова Г.А. Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста. Ростов н/д : Феникс, 2005. 304 с.
6. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей. М.: ВЛАДОС, 2004. 128 с.

DIAGNOSTICS OF READINESS OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS TO DEVELOPMENT OF AESTHETIC SENSES OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS

© 2014

O. A. Krasnokutskaya, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
associate professor of pedagogics
Kalmyk State University, Elista (Republic of Kalmykia)

Annotation: The diagnostic testing of readiness of future elementary school teachers is presented in article to development of esthetic senses of younger school students. The conducted research is focused on thought of need of formation at future teacher of experience of possession by the emotional sphere as the instrument of creation of a humanitarian and esthetic situation.

Keywords: esthetic senses, readiness of elementary school teachers, professional competence, musical and esthetic culture.

УДК 37.022

О ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ К РАБОТЕ С ЭЛЕКТРОННЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕСУРСАМИ

© 2014

Д.В. Куликович, аспирант кафедры зоологии (специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания, биология)

Н.М. Семчук, доктор педагогических наук, профессор
Астраханский государственный университет, Астрахань (Россия)

Аннотация: В статье приведены результаты экспериментального исследования проблемы методической подготовки учителей биологии к использованию электронных учебно-методических комплексов в образовательном процессе. Авторы анализируют влияние спецкурса на подготовку студентов-биологов к работе с электронными учебно-методическими комплексами.

Ключевые слова: Методическая подготовка; компьютерная грамотность; биология; электронный учебно-методический комплекс; педагогический эксперимент.

Современная общеобразовательная школа имеет хорошую материальную базу и техническое оснащение, учителям создаются необходимые условия для применения на своих уроках новых информационных технологий. Однако неоспоримым остается и то, что процент использования компьютерной техники у учеников выше, чем учителей, ученики осваивают электронные средства с большей интенсивностью, чем учителя. Учителю необходимо постоянно совершенствовать свою компьютерную грамотность, чтобы демонстрировать учащимся более глубокие уровни работы с новыми информационными технологиями. Возникает необходимость использовать электронные образовательные ресурсы и Интернет для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, для формирования информационной культуры учащихся.

В то же время проблема подготовки учителей к работе с электронными образовательными ресурсами решена недостаточно. Учителю трудно сориентироваться на огромном рынке электронных пособий, многие педаго-

ги недостаточно эффективно используют в своей работе материалы, предложенные в электронных учебно-методических комплексах, поэтому в настоящее время многочисленная компьютерная техника, которой оснащена современная школа не используется в должной мере.

В Фундаментальном ядре содержания общего образования ФГОС определена важность биологических знаний для человека современного общества. «Биология занимает особое место среди естественных наук. Многие биологические процессы невозможно понять, не обращаясь к химическим и физическим законам. Тем самым именно на примере биологии школьники могут полнее всего познакомиться с тем, как формируется единая научная картина мира, как эффективнее всего применять для решения реальных проблем знания» [9]. В то же время компьютерная техника способна ускорить процессы длительного наблюдения в природе, способствует более глубокому пониманию природных явлений, моделированию природных процессов, прогнозированию результатов, решению глобальных экологических проблем.

Поэтому для учителей биологии и студентов биологических факультетов методическая подготовка учителей к работе с электронными образовательными ресурсами наиболее актуальна.

Проводимое нами исследование направлено на научное обоснование и разработку методики подготовки учителей биологии к работе с ЭУМК в школе.

Проблеме подготовки учителей к работе с электронными образовательными ресурсами в последние годы достаточно много внимания уделяется в методической печати. Незаменимость умения учителя работать с электронными образовательными ресурсами в современных условиях отражена в статье О.С Дмитриевой [3], которая указывает на то, что электронные образовательные ресурсы должны стать активной методической и дидактической составляющей учебного процесса. Статья С.В. Зенкиной, С.И. Бориса [4] знакомит с возможностями новых электронных образовательных ресурсов по биологии, разработанных фирмой «1С». Г.А. Воронина раскрывает основные проблемы использования компьютерных технологий, с которыми сталкиваются педагоги разных стран (ЮАР, США, Западная Европа). Вопросы, волнующие учителей во все мире, во многом сходны, что позволяет, проанализировав достоинства и затруднения зарубежного опыта, правильно определить подходы к внедрению интерактивных технологий в отечественную педагогику [1]. Э.В. Гушина рассматривает Интернет как современный источник информации, представляющий собой необходимый образовательный ресурс. Интернет-проекты позволяют педагогам получать новейшие методические и другие материалы, поддерживать связь с коллегами по всей стране и за рубежом. Автор отмечает, что для вхождения педагога в интернет-сообщество необходимыми условиями являются информированность, компетентность и инициативность [2].

Нами был проведен сравнительный анализ учебных планов некоторых российских ВУЗов (Российский государственный университет им. Герцена, Московский педагогический государственный университет, Астраханский государственный университет, Томский государственный педагогический университет, Челябинский государственный педагогический университет) [10, 11, 12, 13, 14, 15]. Анализ показал, что высшее педагогическое образование ориентировано на подготовку будущих учителей биологии в области информационных технологий, однако методической подготовке к использованию электронных образовательных ресурсов, в том числе и учебно-методических комплексов, не уделяется обособленного внимания.

Для выявления практической подготовки учителей к работе с электронными средствами обучения нами было проведено анкетирование учителей биологии школ г. Астрахани и Астраханской области. Результаты анкетирования приведены в таблице 1.

Таблица 1 - Практическая подготовка учителей к работе с электронными средствами обучения

Год	Уверенные пользователи ПК (%)	Владение программами, предполагающими обратную связь (%)	Неоправданная затрата времени на подготовку урока с презентацией (%)	Высокий уровень ориентации в сети Интернет при подборе необходимого материала (%)
2011	98	16,6	95	40
2013	98	18	72	47

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что учителя школ владеют умениями работы с компьютерной техникой на уровне пользователей, но используют компьютер в учебно-воспитательном процессе недостаточно эффективно.

Первый этап анкетирования проводился в 2011 году. Только 16,6 % учителей владеют программами, предполагающими обратную связь с учеником. Проведение урока с использованием компьютерных презентаций для

95% учителей требует в два раза больше времени при подготовке к данному уроку. Большинство учителей (60%) недостаточно хорошо ориентируются в подборе необходимого материала в сети Интернет.

В связи с внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения в настоящее время в школах произошли существенные изменения: увеличивается количество единиц компьютерной техники, комплексного оборудования для учебных классов, активно разворачиваются программы по обучению учителей к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в режиме on-line. Отдельные курсы для учителей ведутся дистанционно или в системе on-line, что также способствует обучению и приобретению практики учителя в работе с новыми информационными технологиями и сети Интернет.

Второй этап анкетирования проводили в 2013 году. Респондентам, участвующим в эксперименте, было предложено ответить на вопросы той же самой анкеты, чтобы проследить динамику изменений компьютерной грамотности учителей и их способности использовать возможности электронных образовательных ресурсов на уроках. Анализ анкет показал, что учителя школ стали активнее использовать новые информационные технологии в учебно-воспитательном процессе, однако по-прежнему делают это недостаточно эффективно. Уже 18 % учителей в своей практике используют программы, предполагающие обратную связь с учеником, однако, за два года динамика оказалась не слишком значительной – всего 1,4%. Подготовка к уроку с использованием компьютерных презентаций для 72% учителей требует гораздо большего затрата времени, чем к обычному уроку. Учителя по-прежнему недостаточно хорошо ориентируются в подборе необходимого материала в сети Интернет, только 47% опрошенных утверждают, что стали достаточно хорошо ориентироваться в сети Интернет при подготовке к своим урокам, что облегчает поиск дополнительных сведений по изучаемому предмету, позволяет всегда быть в курсе последних научных разработок и открытий. Однако они отмечают бедность базы и недостаточную эффективность имеющегося мультимедийного материала.

Результаты проведенного анкетирования свидетельствуют о том, что, несмотря на то, что образование в наши дни претерпевает существенные положительные изменения, учителя совершенствуют свои навыки работы с электронными образовательными ресурсами, большинство учителей занимается самообразовательной работой, проблема по-прежнему остается актуальной.

На наш взгляд, требуется специальный курс для обучения учителей биологии при повышении квалификации, а также для студентов-биологов педагогических ВУЗов. Нами разработан спецкурс «Использование электронных учебно-методических комплексов по биологии».

Разработанный спецкурс составлен на основе системного подхода и представляет собой открытую и динамическую систему, включающую ряд взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов, состоящих из совокупности задач, содержания, условий, эффективных методов и методических приемов, диагностики и результата. Сконструированная программа послужила основой для методической подготовки студентов, обучающихся по специальности 020400 биология (квалификация (степень) «бакалавр», к работе с электронными учебно-методическими комплексами.

Спецкурс «Использование электронных учебно-методических комплексов по биологии» направлен на формирование общих представлений о современных электронных образовательных ресурсах по биологии, о новейших разработках электронной техники, правилах их использования; знаний правильного выбора электронного материала для работы на уроке, о полном использовании компьютерной техники на уроках

биологии.

В данной программе отражены современные методологические подходы к проведению уроков с использованием электронных средств обучения. В основу отбора и структурирования содержания данной программы легли принципы системности, научности, фундаментальности, интеграции, универсальности и социально-педагогической обусловленности содержания и процесса обучения.

Цель спецкурса «Использование электронных учебно-методических комплексов по биологии» – познакомить студентов с существующими электронными учебно-методическими комплексами, научить выбору и реализации методических путей использования данных программ на уроках биологии.

Задачи спецкурса: ознакомить студентов с понятием, целями, задачами, структурой, преимуществами ЭУМК; ознакомить со спецификой использования на уроках; показать особенности использования на уроках биологии; ознакомить с вариантами использования ЭУМК на уроках биологии в качестве компьютерной поддержки на разных этапах урока; ознакомить с деятельностью учителя при работе с ЭУМК; ознакомить с деятельностью учащихся при работе с ЭУМК по биологии; ознакомить с особенностями использования ЭУМК для формирования и развития биологических понятий.

К концу изучения спецкурса «Использование электронных учебно-методических комплексов по биологии» студенты должны овладеть рядом компетенций:

- готовность использовать основные условия правильного выбора ЭУМК по биологии при выборе электронного сопровождения урока;
- готовность проводить уроки биологии в компьютерном классе;
- способность применять методологические и методические требования к «разноразным» урокам;
- готовность использовать видеофильмы на уроках биологии по разным разделам (зоологии, ботаники, физиологии, общей биологии);
- готовность использовать Internet-ресурсов и средств мультимедиа в образовательном процессе при изучении биологии в школе;
- способность проводить анализ ЭУМК и других электронных образовательных ресурсов;
- готовность использовать компьютерные программы для решения генетических и экологических задач;
- готовность использовать текстовые ЭУМК для составления опорных конспектов, кластеров, синквейнов;
- готовность работать с интерактивной доской как средством повышения качества знаний учащихся;
- способность организовать исследовательскую деятельность учащихся;
- готовность использовать программы Excel для моделирования и прогнозирования результатов;
- готовность составлять планы уроков с использованием ЭУМК;
- способность разрабатывать и применять мультимедийные фрагменты, описывающие изучаемые процессы;
- готовность использовать компьютерную технику для повышения эффективности индивидуальной дифференцированной работы;
- способность обеспечивать активную деятельность учащихся при изучении нового материала в кабинете с одним компьютером;
- способность организовывать дифференцированные домашние задания для детей, имеющих персональный компьютер, и для детей без него;
- готовность использовать компьютерные технологии для формирования исследовательских компетенций у учащихся;
- готовность использовать возможности ЭУМК для организации работы с одаренными детьми;
- готовность использовать возможности ЭУМК в процессе дистанционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

- способность обеспечивать здоровье и безопасность детей в мире компьютерных технологий и Интернет.

На изучение спецкурса «Использование электронных учебно-методических комплексов по биологии» планируется 72 часа (2 зачетные единицы), из них 36 часов аудиторных занятий. Текущий контроль за самостоятельной работой студентов предусматривает проведение 6 контрольных единиц: 4 письменные контрольные работы, 1 презентация и подготовка 1 самостоятельного проекта. Итоговый контроль – зачет.

Целью педагогического эксперимента являлась проверка эффективности разработанной методики подготовки будущих учителей к работе с электронными учебно-методическими комплексами по биологии. В педагогическом эксперименте участвовали студенты 4 курса Астраханского государственного университета биологического факультета. Для проверки эффективности разработанной нами методики было отобрано две группы студентов (контрольные и экспериментальные) – уровень обученности и обучаемости в группах примерно одинаковый. С целью выявления практической подготовки студентов к работе с электронными учебно-методическими комплексами были предложены анкеты вначале эксперимента и по его окончании. Анализ анкет показал, что в начале эксперимента студенты экспериментальной и контрольной групп в равной степени владеют методикой использования электронных учебно-методических комплексов на уроках биологии. Кроме того пользовательское владение компьютером у студентов обеих групп оказалось на высоком уровне.

Учебный план экспериментальной группы был дополнен спецкурсом «Использование электронных учебно-методических комплексов по биологии», по завершению которого студенты контрольных и экспериментальных групп выходили на педагогическую практику. В ходе эксперимента первая группа студентов (экспериментальная) все уроки биологии проводила с использованием электронных учебно-методических комплексов, а вторая (контрольная) – по традиционной методике.

Используя данные стартового, тематического и итогового контроля знаний учащихся, мы произвели оценивание уровня обученности по методике В.П.Симонова [8]:

$$УО = (1 \cdot a + 2 \cdot a + 3 \cdot a + 4 \cdot a + 5 \cdot a) / (A),$$

где

УО – уровень обученности,

1,2,3,4,5- оценка в баллах,

a - количество учащихся получивших данную оценку,

A - общее количество учащихся в классе.

Полученные данные отразили в таблице 2.

Таблица 2 - Уровень обученности школьников по биологии

Контроль знаний	Уровень обученности	
	Экспериментальный класс	Контрольный класс
Стартовый	4	3,85
Первый промежуточный тематический	4,05	3,9
Второй промежуточный тематический	4,1	3,85
Третий промежуточный тематический	4,15	3,9
Четвертый промежуточный тематический	4,15	3,85
Итоговый	4,15	3,85

В начале эксперимента стартовый контроль показал, что из 308 учащихся 93 школьника выполнили работу на «отлично», 136 учеников получили оценку «хорошо», 79 школьников выполнил работу на «удовлетворительно». Если мы обратим внимание на результаты итогового контроля, заметно, что выросло количество 5,4 и уменьшилось количество троек.

Как видно из таблицы 2, уровень обученности в экспериментальных классах вырос на 0,15 балла, а в контрольных классах остался неизменным. Таким образом, результаты педагогической практики студентов

свидетельствуют о достаточной эффективности использования на уроках биологии электронных учебно-методических комплексов, и, кроме того, о более высокой степени методической подготовки студентов в экспериментальной группе.

Следующим этапом стало проведение итогового анкетирования среди студентов экспериментальной и контрольной группы.

Анализ анкет показал, что все студенты готовы применять в своей дальнейшей педагогической практике электронные учебно-методические комплексы - так ответили 100% опрошенных. Студенты мотивировали свои ответы тем, что учебный материал при такой подаче становится более понятным для школьников, электронный учебник обращает внимание на главное, с видеофрагментами и анимационными роликами урок интереснее, благодаря ЭУМК изучаемый материал можно повторить на уроке несколько раз и лучше запомнить. 75% студентов экспериментальной группы ответили, что с использованием ЭУМК к уроку можно подготовиться быстрее, в то время как в контрольной группе так посчитали только 23%. Утверждение, что электронные учебно-методические комплексы на уроках биологии способствуют оптимизации учебно-воспитательного процесса, посчитали верным в экспериментальной группе 92% студентов, в контрольной - 64%. Утверждение, что ЭУМК эффективнее печатных учебников, посчитали верным в экспериментальной группе 66%, а в контрольной - 56% студентов. Владение методикой работы в компьютерном классе в экспериментальной группе подтвердили 57% студентов, в контрольной - 35%. Проанализировать ЭУМК в экспериментальной группе смогли 78%, в контрольной - 38% студентов. На необходимость применения мультимедийного сопровождения на уроках биологии указали 100% опрошенных.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о влиянии специальной методической подготовки будущих учителей на сформированность у них способности использовать ЭУМК в преподавании биологии в школе.

ABOUT TRAINING OF TEACHERS OF BIOLOGY FOR WORK WITH ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES

© 2014

D. V. Kulikovich, the graduate student of chair of zoology (specialty 13.00.02 – the Theory and a training and education technique, biology)

N. M. Semchuk, doctor of pedagogical sciences, professor
Astrakhan State University, Astrakhan (Russia)

Annotation: In article results of a pilot study of a problem of methodical training of teachers of biology are given to use of electronic educational and methodical complexes in educational process. Authors analyze influence of a special course on training of students biologists to work with electronic educational and methodical complexes.

Keywords: Methodical preparation; computer literacy; biology; electronic educational and methodical complex; pedagogical experiment.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронина Г.А. Зарубежный опыт применения интерактивных технологий на уроках биологии// Биология в школе. – 2010. - №5. - С. 35-37.
2. Гущина Э.В. Интернет проекты как образовательный ресурс// Биология в школе. – 2012.- №1.- С.19-23.
3. Дмитриева О.С. ИТК на уроке биологии: начинаем разговор// Биология в школе. – 2012.- №5.- С. 38-39.
4. Зенкина С.В., Борис С.И. Интерактивные объекты в электронных образовательных ресурсах по биологии// Биология в школе. – 2010.- №2. - С.25-29.
5. Семчук Н.М., Денишева З.З. Методика организации уроков биологии с применением Интернет-ресурсов // Школа будущего. – 2008. - № 6. – С. 58-61.
6. Семчук Н.М., Денишева З.З. Возможности применения Интернет-ресурсов в образовательном процессе по биологии // Альманах современной науки и образования. – 2008. - № 11. – С. 34-40.
7. Семчук Н.М. Некрасова А.Н. Применение средств мультимедиа на уроках биологии // Ярославский педагогический вестник. Том 11 (Психолого-педагогические науки). – 2011. - № 2. – С. 82-86.
8. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: НОУ-ХАУ в образовании. - М., 2006.
9. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова (Стандарты второго поколения). - 2009.
10. <http://www.herzen.spb.ru/>
11. http://www.herzen.spb.ru/img/files/ike//OSIP/doc/POOP/050100_Biologicheskoe_obrazovanie_bak.pdf
12. http://www.mpgu.edu/uchebno_metodicheskoe_obedinenie_po_obrazovaniyu_v_oblasti_podgotovki_pedagogicheskikh_kadrov/obrazovatelnye_standarty_vysshego_professionalnogo_obrazovaniya/primernye_osnovnye_obr_programmy.php
13. <http://www.aspu.ru/obrazovatelinyaya-deyatelnost/2782.html>
14. <http://old.tspu.edu.ru/tspu/?ur=1082>
15. http://www.cspu.ru/norm/fgos_2009.html

Л.А. Кулумбегова, учитель психологии

Государственное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа «Диалог»

Н.В. Кокоева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация: Статья посвящена анализу литературы по проблеме изучения этнопсихологических особенностей беженцев. Рассмотрена структура этнопсихологических характеристик народа Южной Осетии. Структурные компоненты этих характеристик показаны в логичной взаимосвязи.

Ключевые понятия: этнопсихология, этнические общности, уровень образования, материальное положение, статус беженца, социокультурная среда.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Вопросы, связанные с принадлежностью к этнической общности, как и к другим социальным группам, не всегда выступают центральными, так как для некоторых людей более существенными являются проблемы повседневной жизни – воспитание детей, жилищные условия, работа, зарплата, отдых, забота о собственном здоровье и здоровье близких. Тем не менее, не следует пренебрегать и психологическими проблемами, связанными с этническим или групповым членством. По оценке Г.Г. Павловец, присущий этническим ценностям аффективный элемент реализуется через индивидуальные и коллективные ценностные отношения к действительности, которые фиксируются в идейно-психологических формах (в которых отражены представления о действительности, желаемом, должном, справедливом): мнениях, образах, персонификациях общественных отношений [4, с. 245-258].

В своем исследовании мы используем понятия: вынужденные переселенцы, беженцы, поскольку согласно законодательно принятым определениям беженца и вынужденного переселенца, основное различие между ними заключается лишь в наличии (отсутствии) гражданства РФ. Исходя из этого, мы в нашем исследовании категории беженцев и вынужденных переселенцев не разделяем и особых различий между ними не делаем.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. К исследованию идентичности активно обращаются психологи, социологи, историки, этнологи, философы (С.Ю. Барсукова [1], Г.Г. Павловец [4], Е.И. Филиппова [6] и др.). На фоне изменения географической карты России, роста межэтнической напряженности и развития этнических конфликтов в ее различных регионах большую значимость стала приобретать проблема трансформаций идентичности у особой категории населения – беженцев, численность которой в стране за последние годы резко возросла. Серьезные изменения идентичности у беженцев возникали всегда, в любых странах и в любые периоды истории, однако в нынешней социально-политической ситуации, складывающейся в России, когда все общество находится в поисках новой идентичности, эта проблема у беженцев стоит особенно остро. По мнению Е.И. Филипповой, глобальные перемены, произошедшие в России в конце двадцатого столетия, определили кардинальные изменения идентичности как у отдельных личностей, так и у целых групп людей. Если, например, в США проблема идентичности стала актуальной в середине прошлого века, в период наплыва иммигрантов, обострения расовых и социальных различий, проблем коренных народов, то в отечественной науке всплеск интереса к ней закономерно пришелся на 1990-е годы – период значительных политических и экономических событий на постсоветском пространстве [6, с. 23-24].

По мнению Г.Г. Павловец, престиж беженца претерпел изменения в двух направлениях. Рассмотрение

динамики изменения степени уважения и доверия, которые рассматривались в качестве показателей престижа, позволило прийти к выводу о том, что до вынужденной миграции в своей среде беженцы пользовались гораздо большим уважением и доверием, чем в настоящее время в среде коренных жителей данной территории. В профессиональном сообществе беженцы сумели сохранить престижность своего положения [4, с. 245-258].

Формирование целей статьи (постановка задания). Необходимо заметить, что взаимосвязи между уровнями этнопсихологических характеристик неоднозначны. Часто трудно прослеживаются и характеризуются большой динамичностью, что представляет огромные трудности для их исследования. Здесь необходимо отметить также проблему этнического статуса – место индивида или группы в системе межэтнических отношений. Социальный статус беженца напрямую зависит от тех ролей, которые он вынужден выполнять в условиях новой для него социальной ситуации, которая в зависимости от характера ее протекания, может явиться решающим фактором в изменении этого статуса. Новая социальная ситуация, ведущая к изменению социального статуса, может иметь для личности мигранта, как деструктивные, так и конструктивные следствия.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Структура этнопсихологических характеристик народа представляет собой сложную динамическую и многоуровневую систему, компоненты которой логично и тонко связаны между собой; изменение одних опосредствованно влияет на другие.

К *первому уровню* можно отнести ценностные ориентации. Для разных этнических общностей они имеют различные доминантные профили.

Ценностные ориентации включают в себя ценности, господствующие в образе жизни большинства ее представителей. Они, как правило, наиболее осознанны и могут нести в себе определенную идеологическую нагрузку. Их влияние на формирование психологических характеристик народа довольно велико. Выделение этого уровня дает возможность исследователям соотнести категории «классовое» (сословие, страта) и «этническое», показать место и роль влияния ценностей на формирование психологического облика народа.

Сказанное наглядно видно на примере России, когда социалистические ценности были заменены на рыночные и повлияли на нижележащие уровни этнопсихологических характеристик народов, проживающих в нашей стране. К этому уровню относятся и моральные ценности народа, различное их понимание, толкование и отношение к ним.

Второй уровень предполагает широкий спектр разнообразных отношений представителей этноса к различным явлениям окружающего мира (отношения между собой, к представителям других народов, работе и пр.).

Третий уровень охватывает компоненты, связанные со спецификой психических процессов и темперамента.

Выделение трех уровней в этнопсихологических ха-

рактика позволяет, во-первых, описать в системе психологические составляющие и элементы каждого уровня, во-вторых, проанализировать уровни как организованную целостность и, в-третьих, определить место и роль каждого уровня в иерархической системе, установить взаимосвязи и взаимозависимости между ними. В этом плане нельзя не согласиться с Б.Ф. Ломовым, который писал, что «непонимание (или игнорирование) уровня «строения» психики приводит к упрощенной ее трактовке, к представлению о ней как некоторой аморфной, диффузной целостности, к смазыванию специфики различных психических явлений» [3, с. 228].

По мнению С.Ю. Барсуковой, характер изменений имеет разный уровень представленности во внешней и внутренней активности: от изменения стереотипов поведения до трансформаций личностных смыслов и образа. К числу факторов, определяющих содержание, интенсивность и направленность изменений статуса беженца относятся средовые составляющие, личностный опыт субъекта взаимодействия в условиях новой социальной ситуации, а также индивидуально-психологические ресурсы [1, с. 31-42].

От характера социальной ситуации, в которой оказывается беженец, полностью зависит процесс его усвоения и интеграции в принимающее сообщество. Произведенный анализ понятия социальной ситуации беженца и ее основных составляющих дает основания сделать вывод о том, что оно является междисциплинарной категорией, включающей в себя психологический, социологический, демографический и экономический аспекты.

Уровень образования беженца является базовой составляющей социального статуса личности, которая заметно влияет на другие социальные характеристики личности беженца. Образование как одна из основных составляющих социального статуса в условиях беженства имеет тенденции к восходящему изменению. В образовании, являющемся важным каналом социального взаимодействия, беженцы сталкиваются с наименьшим числом барьеров в принимающем сообществе.

Касаясь ближайшего окружения необходимо отметить, что беженцы оказались в более ограниченных социальных контактах, что не способствует росту их престижа в принимающем сообществе. Доходы беженцев резко упали вследствие невозможности получить работу в соответствии со своими намерениями и уровнем квалификации. Отрицательная динамика данной составляющей социального статуса обусловлена кризисным состоянием экономики. Властные полномочия утрачены беженцами в принимающем сообществе, как на личном, так и на групповом уровне.

Одним из важных обобщающих критериев социально-психологической комфортности беженцев является самооценка материального положения.

Результаты социологического исследования показали, что в 2005 г. беженцев, приехавших в период с 1992-1996 годы, по-прежнему волновала проблема материального положения. Это свидетельствует о том, что адаптация беженцев самой мощной в количественном отношении волны в условиях углубляющейся экономической нестабильности растягивается на период более чем 13 лет. В среде беженцев этнический фактор как дифференцирующий материальное положение не имел какого-либо значения.

Согласно самооценкам, материальное положение беженцев до миграции оценивалось следующим образом:

- 1) денег до зарплаты не хватало - 18,8% респондентов;
- 2) на повседневные расходы денег хватало, но покупка одежды вызывала трудности - 38,4%;
- 3) денег в основном хватало, но испытывали трудности при покупке дорогих товаров - 36,8%;
- 4) почти ни в чем себе не отказывали - 6%.

В современной социально-психологической науке

под ценностью понимают предельно обобщенный социальный опыт, получаемый в фило- и онтогенезе.

Процесс иерархизации ценностей, выделения высших из них, осуществляется в группе, в том числе этнической, при совместной деятельности и общении. Существует горизонтальная (внутри группы, этноса) и вертикальная (межпоколенная) передача ценностей. Индивид, принявший присущую группе систему ценностей, становится носителем группового сознания. Если же речь идет об этнических ценностях, то употребляется термин «этнофор», обозначающий индивида как носителя этнического сознания.

В этнической психологии существует несколько классификаций этнических ценностей. Одна из последних предложена А.О. Бороноевым и П.И. Смирновым, на примере русского этноса, выделившими 5 групп ценностей:

- 1) модусы социальной значимости, включающие в себя целевые ценности субъекта деятельности (духовность, знания, слава, мастерство, дело, власть, богатство);
- 2) инструментальные ценности социального происхождения (право, справедливость, свобода, солидарность, милосердие);
- 3) инструментальные ценности природного происхождения (жизнь, ум, здоровье, ловкость, сила, красота);
- 4) целевые ценности субъекта, содержащие в себе характеристики природной среды (вещество, энергия, пространство);
- 5) высшие общечеловеческие ценности (бог, общество, родной народ, человек («ближний»)).

Выделяются также различные стороны отражения этнического в структуре личности. Наиболее проработанные в теоретическом плане концепции этнического предлагают многоуровневую структуру этого социально-психологического образования. Национальная идеология выработана государством и обществом в виде социальных институтов. Это теоретически оформленная система взглядов на: национальные проблемы, национальные интересы, национальные (этнические) ценности – высший уровень национального, когда сильны познавательные элементы, аффективные элементы много слабее, но могут вноситься в национальную идеологию осознанно. Такие идеологии всегда строятся при обильном использовании мифов, стереотипов, предрассудков, «образа врага», а такое понимание этнического фактически воспроизводит структуру стереотипа, в том числе этнического стереотипа, где принято выделять когнитивную, аффективную и поведенческую составляющие.

Покидая свою родину, беженцы неизбежно сталкиваются не только с экономическими проблемами, но и с другой культурой, новым образом жизни, неприятием со стороны принимающего населения. Пораженческие настроения, чувство тупика, опасности и ощущение безнадежности, путаница ролей, ценностей и чувств особенно характерны для беженцев - переселенцев и беженцев.

Попадание личности в другую социокультурную среду, наряду с общим ухудшением психического здоровья, неминуемо приводит к серьезным изменениям идентичности. Кардинально меняется структура идентичности – беженцы осознают себя выброшенными за пределы главных жизненных отношений в обществе. По результатам исследований Г.Г. Павловец половина опрошенных беженцев отнесла себя к категориям из ряда специфичных: бомж, безработный, нищий, человек второго сорта, лишний человек в России, бесправный, незащищенный [4, с. 245-258].

Формой проявления кризисных трансформаций этнической идентичности является этническая нетерпимость. Основой этнической нетерпимости является повышенная чувствительность к лицам других национальностей. Она может выражаться в широком диапазоне – от легкого дискомфорта и раздражения, никак не реализуемых в поведении, до различных форм дискри-

минирующего поведения вплоть до геноцида. И.С. Кон, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова подробно освещают причины усиления этнической интолерантности и проявления нетерпимости. По мнению М.В. Верещагиной в основе интолерантного отношения кроется отсутствие уверенности в позитивности образа «мы», которое выступает в качестве механизма психологической защиты, приводя к этническому противопоставлению, агрессии, деструктивному межкультурному взаимодействию. В связи с этим, целесообразно рассматривать сопряженные с этим процессом этническую идентичность, этническую компетентность и др. [2, с. 39–44].

Толерантность – интолерантность – это всегда проблема отношения одной этнической группы к другой. Именно поэтому мы ставим толерантность в ряд психологических характеристик, которые особенно важны при исследовании этнической идентичности беженцев.

По мере усиления межэтнической напряженности возрастает число интолерантных лиц среди респондентов. Чем драматичнее опыт респондентов в ситуации межэтнической напряженности, тем больше среди них этнически нетерпимых. У представителей этнических групп не замечено «культурной» предрасположенности к этнической интолерантности, также как и к агрессивному поведению. Это говорит о том, что этническая нетерпимость в большой степени есть ситуативная характеристика, которая определяется актуальным и прошлым опытом межэтнического взаимодействия.

У интолерантных лиц выше потребность в этнической ассоциированности, и они более активно реагируют на национальные проблемы. Большинство из них убеждено в необходимости ощущать себя частью «своей нации». Это говорит о том, что для лиц с преобладанием интолерантных установок стремление придать своей группе более высокий позитивный статус, поднять ее престижность в большой степени мотивировано изнутри.

В зоне этнического конфликта Северной Осетии-Алании – рассмотренные отличия были выражены в меньшей степени, так как такой фактор, как рост межэтнической напряженности, существенно повлиял на повышение значимости потребности в этнической принадлежности у толерантных лиц.

Препятствием реализации адаптивного потенциала беженцев являются негативные эмоциональные чувства, переживаемые ими в связи с той жизненной ситуацией, в которой они находятся в данный момент. Успешность социально-психологической адаптации связана с уровнем тревожности личности беженца: у менее успешно адаптировавшихся лиц более высокий уровень ситуативной тревожности. Длительное переживание таких негативных чувств как раздражение, негативизм, обида повышает чувство враждебности к окружающим. У беженцев развивается такое устойчивое личностное свойство как мнительность – склонность к тревожным опасениям по различным поводам, значение которых часто переоценивается. Настороженность и враждебность к окружающим препятствует развитию позитивного взаимодействия с окружающими и существенно затрудняет социально-психологическую адаптацию.

По словам Г.У. Солдатовой анализ результатов исследований агрессивности беженцев показывает, что со временем происходит снижение показателей агрессивности беженцев. Уровень агрессивности, помимо личностной предрасположенности, определяется социальными условиями и обстоятельствами. Так, например, в исследовании Г.У. Солдатовой, проведенном в первые дни после прибытия вынужденных мигрантов в Северную Осетию, показал, что существуют некоторые различия уровня агрессивности у вынужденных мигрантов и беженцев [5? с/ 115-125].

Эти различия сводятся к следующим моментам:

- наличие избыточной агрессивной энергии опреде-

ляет адаптацию вынужденных переселенцев по активному типу. Это не пассивные лишенцы, они не производят впечатления несчастных людей. Их агрессивная энергия имеет, прежде всего, созидательно-действенный характер. Они готовы реализовывать свои планы, готовы работать и строить свою жизнь заново. Но повышенный уровень негативизма в сочетании с агрессивностью определяет рост их общей интолерантности. Постороннее вмешательство в их дела чаще будет вызывать со стороны вынужденных переселенцев противодействие и нежелание взаимодействовать [2. с. 39–44];

- уровень агрессивности беженцев ниже, чем у вынужденных переселенцев. Они подавлены, апатичны. Выстраиваемая ими система психологической защиты основана на настороженности (повышенный уровень подозрительности) и высоком уровне обиды [5, с. 115–125].

Это может быть связано с тем, что указанная категория беженцев имеет низкий уровень социально-психологической адаптации. В силу объективных и субъективных обстоятельств они не смогли нормально обустроиться и наладить свой быт. Немалую роль здесь сыграли и предстоящая смена места жительства, неизвестность по поводу своего будущего и будущего своих детей.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. Таким образом, мы пришли к следующим выводам:

Структуру этнопсихологических характеристик народа можно рассматривать как сложную динамическую и многоуровневую систему, компоненты которой логично и тонко связаны между собой; изменение одних опосредствованно влияет на другие.

Беженцы, проживающие в компактных поселениях, обладают меньшим личностным потенциалом для успешного решения возникающих перед ними как материальных трудностей (трудоустройство, жилье, медицинское обслуживание, обучение детей), так и проблем психологического плана: преодоление межкультурного барьера в понимании и принятии другого видения мира, обретение позитивной этнической идентичности.

Неустроенность на новом месте, а также компактное проживание в общегитии беженцев способствуют усилению негативного отношения к другим этническим группам. А это в результате приводит к формированию этничности по типу гиперидентичности. У этой же категории одновременно обнаруживаются и значительно более выраженные, по сравнению с другими, нежелание следовать собственным этнокультурным ценностям.

Многие беженцы испытывают кризис социальной идентичности – резкие трансформации представлений личности о себе и своем месте в системе жизненных отношений. У некоторых категорий беженцев идентичность трансформируется настолько сильно, что перестает выполнять свои функции: интегрирующую – на уровне группы и адаптивную – на уровне личности. Теряют свою значимость главные категории (социальный статус, профессиональная принадлежность, семейные роли, половая, возрастная принадлежность), на которые мы опираемся, ориентируясь в окружающем мире. В частности, для беженцев становятся неактуальными такие статусные категории, как гражданство и национальная принадлежность.

СПИСК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барсукова С.Ю. Проблемы беженцев и вынужденных переселенцев в зеркале идеологий // Полис. 2009. – № 5. – С.31-42.

2. Верещагина М.В. Взаимосвязь этнической идентичности и этнической толерантности // Современное состояние и тенденции развития психологии в регионе: научные исследования, психологическая практика, преподавание. Материалы региональной научно-практической конференции. – Владикавказ: Издательство СОГУ, 2009. – С. 39–44.

3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические

проблемы психологии. – М.: Наука, 2004. – 444с.

4. Павловец Г.Г. Этнопсихологические особенности беженцев из Южной Осетии и внутренних районов Грузии // Этнопсихологические проблемы вчера и сегодня. – Мн., 2004. – С.245-258 .

5. Солдатова Г.У. Межнациональное общение: когнитивная структура этнического самосознания // Познание и общение. – М., 2008. – С. 115-125.

6. Филиппова Е.И. Вынужденные мигранты и государство // Законность. 2000. №6. – С. 23-24

TO THE QUESTION ABOUT PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF REFUGEES ETHNIC STSTUS

© 2014

L.A. Kulumbegova, psychology teacher

State educational institution, secondary school "Dialogue"

N.V. Kokoeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the general and social pedagogics department

North-Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: This article analyzes the literature on the study of ethno-psychological features of refugees. The structure of ethno-psychological characteristics of the people of South Ossetia. Structural components of these characteristics are listed in a logical relationship.

Key words: Values, refugees, ethnic communities, education level, financial condition, socio-cultural environment.

УДК 159.9:316.6; 551.58

ВЛИЯНИЕ ЛАНДШАФТА И КЛИМАТА БАКУ НА ВОСПРИЯТИЕ АРХИТЕКТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

© 2014

Л.А. Кязымзаде, докторант, кафедры психологии

Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Сфера архитектурного творчества является самой развитой и практически важнейшей сферой человеческой деятельности. Ее роль в жизни человека оценивается многими науками, в том числе психологией. Возможности сочетания искусственной и естественной среды на территории древнего города Баку создают своеобразие социально-психологического восприятия. Именно в этом и состоит привлекательность Баку для его жителей и многочисленных гостей.

Ключевые слова: архитектурное пространство, Баку, ландшафт, климат, социально-психологическое восприятие.

Проблема психологии восприятия окружающей среды, в том числе архитектурного пространства, является предметом исследования многих наук, таких, как антропология, психология, социология, история, и т.д. В связи с ростом мегаполисов, увеличением искусственной среды обитания человека и повышением роли ее в жизни общества внимание исследователей направлено на многие аспекты данной проблемы. В частности, интерес представляют разработки ученых, которых, прежде всего, интересуют соответствие потребностям и запросам людей архитектурные образцы, возводимые в современных мегаполисах. Сегодня в видение архитектуры входит также и «воздействие его на человека и окружающее пространство», а «характерная черта развития архитектуры – размывание границ между различными архитектурными подходами, когда рождается понимание архитектурного процесса для каждого объекта индивидуально, а значит и понимание самого процесса проектирования архитектуры; в современных комплексах здание направляет человека, подсказывает ему варианты поведения, настраивает на рабочую обстановку или на отдых в зависимости от того, в какой функциональной зоне он находится в данный момент» [1].

Однако во многих случаях архитектурские проекты не учитывают индивидуальные и социально-психологические потребности людей, тем самым отрицательно влияют на сознание и психологию человека. К сожалению, те, кто получают профессиональное архитектурное образование, не имеют достаточного уровня представлений о социально-психологических чувствах и настроениях людей, о создании необходимого психологического комфорта и самочувствия. Те, кто получают образование в области строительства и архитектуры в Азербайджане, также имеют слабое представление в указанной сфере, и потому не могут использовать указанные навыки в нужной им сфере. Отсюда – актуальность указанных исследований, в том числе в Азербайджане.

Баку на протяжении последнего столетия стал, благодаря нефти и развитию промышленности, современ-

ным мегаполисом, городом-миллионером. Его особенности местоположения, в подкове Абшеронского полуострова, на берегу Каспийского моря обусловили стратегическое значение и будущее развитие как столицы Азербайджанской Республики. С.Ашурбейли отмечает, что территория Баку была обитаема еще за много веков до нашей эры [5, с.14]. О Баку, его истории и развитии, архитектурных особенностях имеется множество исследований, однако с точки зрения психологических и психосемантических сторон изобразительно-прикладное искусство и архитектура здесь не рассматривались.

Отличительными особенностями формирования здесь архитектурного стиля были потребности в жилье, соответствующим климатическим и рельефным особенностям, а также соблюдении религиозно-духовных обрядов, в целом духовных потребностей. В частности, можно указать на существование таких архитектурных памятников, как Атешгях в Сураханы, отвечавший по своей конструкции обрядовому назначению, т.е. зороастризму, а также храмов, церквей, мечетей в соответствии с принадлежностью жителей города к тому или иному вероисповеданию. Подобные строения по своей конструкции отвечали не только функциональному предназначению, но и должны были способствовать формированию у верующих глубокой веры и смиренности, ответственности в служении богу. О древности города свидетельствуют «большое число архитектурных памятников: башен, караван-сараяв, мечетей, медресе, мавзолеев, бань, овданаов, надгробий и т. д., рассеянных по Апшерону и находящихся в старой крепости Баку» [там же, с.72]. Все это создает особую атмосферу причастности к истории города и страны, связи с прошлым.

При строительстве города удачно использовался рельеф, и до сих пор имеются узкие улочки, тупики, кварталы со старыми домами, которые придают Баку неповторимый облик. Начиная с конца XIX столетия, в Баку идет застройка зданиями совершенно нового стиля и назначения, в соответствии с потребностями новой эпохи. Так, появилось единственное здание в готическом

стиле – это Дворец счастья, принадлежавший миллионеру М.Мухтарову рядом с музыкальной школой им. Бюльбюля, параллельно проспекту Истиглалият. Кроме того, имеются такие совершенные произведения зодчества, как Бакинская Коммерческая школа (ныне педагогический университет), бывшая гостиница Метрополь (ныне Музей им. Низами), Женская Гимназия З.Тагиева (ныне экономический университет), здание Бакинской Думы (ныне здание Бакинской мэрии), здание Исмаиллие (ныне Президиум НАНА), и т.д. Все это придавало и придает неповторимый облик и очарование городу, когда идет немислимое сочетание стилей и эпох, дополненное сегодня советским градостроительным стилем и современными высотками и новостройками.

Не случайно у многих бывших бакинцев в душе живет настоящая ностальгия по старому Баку, когда не было еще такого строительного бума; отсутствие бережного отношения к прошлому Баку, его архитектурному наследию создает настроение потерянности и разочарования, утраты основ жизни. Отметим также, что стремительный рост городского населения привел к утрате связи между поколениями, когда понятие горожанина стало чуть ли не презрительной кличкой. Особенно стоит отметить период развала СССР, начала Карабахской войны, кроме того, усиленной внутренней и внешней миграции, когда тысячи людей утрачивали свое жилье, работу и стремились за лучшей жизнью в город. Известно, что на сегодняшний день в нашей стране с традиционным преобладанием сельского населения уже больше половины всех жителей проживает в городе, особенно большой приток жителей наблюдается в городе Баку. Перестройка традиционного мышления, представлений, стереотипов, эмоциональной оценки окружающего мира происходит довольно болезненно, потому что человек привыкает к окружающей среде, тому «окошку», через которое он смотрит в мир, смена пространственных представлений на эмоционально-чувственном уровне приводит к стрессам и неврозу, изменениям взаимоотношений с окружающими людьми и проч.

Современный Баку стремительно растет в численном отношении, что видно из постройки в городе многоэтажек, причем за счет не только сноса старых, непригодных к жилью зданий, но и вырубки зеленых полос насаждений, разрушения исторических зданий, нарушения исторически сложившегося архитектурного ансамбля, и т.д. Об этом неоднократно писали в печати, принимались различные решения, в том числе и на правительственном уровне, однако пока мало сделано для того, чтобы сберечь облик города в его прежнем виде для восприятия и жизни здесь.

Есть еще одна сторона восприятия, отрицательно влияющая на жителей и гостей столицы: это отношение к старинным памятникам архитектуры. Несомненно, что власти столицы прилагают много усилий для сохранения многих строений и памятников, однако здесь тоже «перегибают» палку. К примеру, реставрация дворца Ширваншахов, или Девичьей башни подчас проводится так, что теряется очарование старины, появляется удручающее впечатление бутафории, искусственности среды. Такое отношение к древнему облику столицы, отразившее в себе стремление сделать все «лучше», также формирует в человеке чувство раздвоенности, ощущения потери привычной среды и комфортности существования. Ощущение противоречивости в ансамбле зданий и улиц возникает также при сочетании нового и старого, когда в самых непредвиденных местах вырастают рестораны «Макдональд», жилые дома, автозаправки, гостиницы и т.д. Неврозы, которыми страдает большинство взрослых жителей городской среды и которые часто ведут к депрессии, в немалой степени связаны как раз с ощущением потери ощущения «места», «пространства», их привычного восприятия. Современные бакинцы все больше ощущают себя космополитами, которым

все равно, что их окружает, потому что необычайно высокая скорость жизни, которая выражается в стремлении к успеху, в постоянной смене места жительства, в перемещениях даже на небольшом пространстве, способствует этому.

Что же касается ландшафта и климата, географического местоположения, то структура городских улиц по-прежнему привычна, хотя и проводится большая работа по улучшению возможности передвигаться, в частности, из года в год растет число станций метрополитена, городские агломерации налаживают между собой все необходимые коммуникации, приводятся в порядок улицы, благоустраиваются парки, бульвары и проч. Комфортность проживания сочетается с ностальгическим ощущением желани старых, привычных ощущений, старой среды. Здесь важно помочь пережить психологический дискомфорт, не потеряв при этом любви к городу, уважения к его ценностям. Отметим также разный психологический настрой и отношение к важным жизненным ценностям у жителей так называемых «спальных» районов столицы и тех, кто проживает в центре, или в пригородных поселках. Уровень сплоченности, солидарности, духа «общинности», взаимовыручки выше в поселках и старых бакинских дворах, к примеру, в так называемых «итальянских», где каждый видит каждого, знает их проблемы и радости. Это ощущение сохраняется всю жизнь, где бы дальше не прожил человек. Те же, поселяется в новостройке, кроме радости нового, комфортного жилья, переживает и острое чувство недостатка в общении, которое обычно заканчивается приветствием в лифте. Особенно это тяжело переживать пожилым, одиноким людям. В целом следует отметить, что многообразие психологических ощущений и переживаний, которыми живет современный городской человек, обусловлено не только средой с определенными географическими и климатическими условиями, но и влиянием глобализационных процессов, среди которых главное место занимает миграция, т.е. перемещение огромных масс людей в пространстве и времени. Проблем требует дополнительного рассмотрения, поскольку разнообразие ландшафта, климат традиционно предрасположило город к разнообразию застроек, а величина города способствовала формированию разного мировоззрения и стиля мышления у его жителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лобанов А.В. Восприятие архитектурного пространства и архитектурной среды в современной архитектуре // «Архитектон: известия вузов» № 23 Сентябрь 2008 // http://archvuz.ru/2008_3/1
2. Шилин В.В. Архитектура и психология. Краткий конспект лекций. – Н.Новгород: Нижегород. гос. архит.-строит. ун.т, 2011. – 66 с.
3. Иконников, А. В. Функция, форма, образ в архитектуре / А. В. Иконников. – М. : Стройиздат, 1986. – 288 с. : ил.
4. Штейнбах, Х. Э. Психология жизненного пространства / Х. Э. Штейнбах, В. И. Еленский. – СПб. : Речь, 2004. – 239 с.
5. Ашурбейли, Сара. История города Баку. Период средневековья. Б.: Азернешр, 1992. – 408 с. ил.
6. Тагиев Ф. А. История города Баку в первой половине XIX века (1806–1859). Б.: Элм, 1999
7. Sarabski, Hüseyinqulu. Köhnə Bakı. Bakı: 1958

INFLUENCE OF LANDSCAPE AND CLIMATE IN BAKU TO PERCEPTION
OF ARCHITECTURAL SPACE

© 2014

L.A. Kazimzadeh, Ph.D. Candidate, Department of Psychology
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Annotation: The scope of architectural creativity is the most advanced and practically the most important sphere of human activity. Its role in human life is considered by many sciences, including psychology. Perhaps a combination of artificial and natural environment in the ancient city of Baku create originality socio-psychological perception. That this is the appeal of Baku for its residents and numerous visitors.

Keywords: architectural space, Baku, landscape, climate, socio-psychological perception.

УДК 372.8

ИМИТАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ
СТАРШИХ КЛАССОВ

© 2014

М.М. Абдуразаков, доктор педагогических, доцент, ведущий научный сотрудник
лаборатории дидактики информатики
Н.Н. Лукина, аспирант

Институт содержания и методов обучения Российской академии образования, Москва (Россия)

Аннотация: В условиях реализации нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) качество образования зависит не от объема фактических знаний индивида, а от овладения им ключевыми компетентностями. В связи с этим на первый план выходит задача развития личности обучаемого, создания условий формирования у школьников конкретных знаний и умений в области информатики и сфере информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), которые необходимы для адаптации и успешной жизнедеятельности в современном быстро меняющемся мире. Курс информатики как общеобразовательный предмет, в содержании которого присутствует значительная фундаментальная научная составляющая, должен быть ориентирован не только на изучение основ науки информатики, но и на образование обучающегося с помощью методов и средств информатики. В этом ракурсе в статье рассматривается проблема формирования ИКТ-компетенций учащихся старших классов. Обосновывается, что эффективным инструментом этого формирования могут служить модели предпринимательской деятельности, в которой реализуется полный цикл решения задачи.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность, имитационная модель, полный цикл решения задачи.

Введение. Понятие информационно-коммуникационных компетенций является далеко идущим развитием понятия компьютерной грамотности.

Одной из наиболее продвинутых концепций компьютерной грамотности, была концепция, принятая в школах Великобритании. Ее основное содержание заключается в следующем:

- понимание, что такое вычислительная система;
- использование словаря компьютерных терминов;
- умение работать с компьютером в необходимых ситуациях;
- понимание, что такое программа и почему она работает;
- знание применения вычислительной техники в промышленности, экономике и других областях;
- знание современных способов обработки информации, социальных аспектов применения компьютеров.

Что касается ИКТ-компетенций, то они большинством исследователей они как новая грамотность, в которую входят, прежде всего, умения активной, самостоятельной обработки информации человеком, принятия принципиально новых решений в типовых и нестандартных ситуациях, в частности и с использованием средств информационных технологий, а также технические навыки компьютерного ввода информации, оперирования с экранными представлениями информационных объектов и моделей, умения разработать информационную модель объекта, явления или процесса той формы и с использованием того языка, который диктуется ситуацией и аудиторией.

Основная часть. Информационная и коммуникационная компетентность необходима для осуществления успешной деятельности в самых различных областях. Например, экономисты, согласно новым ФГОС ВПО должны осуществлять следующие виды деятельности:

- расчетно-экономическую - подготовку исходных данных для проведения расчетов экономических и со-

циально-экономических показателей, характеризующих деятельность хозяйствующих субъектов;

- обработку массивов экономических данных в соответствии поставленной задачей, анализ, оценка, интерпретация полученных результатов и обоснование выводов;

- построение стандартных теоретических и эконометрических моделей исследуемых процессов, явлений и объектов, относящихся к области профессиональной деятельности, анализ и интерпретация полученных результатов;

- анализ и интерпретация показателей, характеризующих социально-экономические процессы и явления на микро- и макро- уровне как в России, так и за рубежом;
- подготовку информационных обзоров, аналитических отчетов;

- участие в подготовке и принятии решений по вопросам организации управления и совершенствования деятельности экономических служб и подразделений предприятий различных форм собственности, организаций, ведомств с учетом правовых, административных и других ограничений.

Вышеперечисленные задачи базируются на видах деятельности, в основе которых лежит информационная деятельность, т.е. деятельность по выполнению тех или иных информационных процессов с привлечением компьютерных средств и технологий.

Технология формирования умений осуществления полного цикла решения задачи (на примере реализации проекта). Как показали исследования ряда ведущих ученых [2] стержнем ИКТ-компетенций является умение осуществлять полный цикл решения задачи:

- постановки задачи;
- построение и анализ моделей рассматриваемых в задаче объектов и процессов;
- выбора метода решения задачи;
- формализации;

- реализации выбранного метода, в том числе программной;
- анализа полученных результатов, коррекция модели и метода решения;
- использовании полученных результатов.

Одним из эффективных путей формирования умения осуществлять полный цикл решения задачи является применение в обучении имитационных экономических моделей - «школьных фирм», которые позволят организовать такую «экономическую» деятельность учащихся, что в ней потребуются реализовать все ступени полного цикла решения задачи. Тем самым будет осуществляться формирование ИКТ-компетенций учащихся.

В школьной фирме, как и на реально существующих предприятиях, планируются, производятся и продаются продукты или услуги. Кроме непосредственной задачи формирования ИКТ-компетенций, школьная фирма - это хорошая возможность познакомиться с деятельностью предприятий, осознать значение информации в жизни и профессиональной деятельности человека. В частности, учащимся приходится рассматривать следующие вопросы.

С какими типичными задачами сталкивается предприятие?

Какова роль информационного фактора в постановке этих задач?

Какие цели преследует производство той или иной продукции?

Как организовано предприятие?

Как привлечь внимание к своей продукции или услугам?

Как анализировать рынок и получить информацию о потребителях и конкурентах?

Какова роль моделирования в этой деятельности?

Как планировать будущее предприятия?

Школьная фирма - это хорошая практика, чтобы получить и в дальнейшем применять экономические знания и сформировать ИКТ-компетенции. Это послужит подготовкой к дальнейшей профессиональной, в том числе, собственной предпринимательской деятельности.

Сформулируем рекомендации по созданию школьных фирм возникших на основе анализа отечественных и зарубежных исследований (Г. Каминский, А.В. Борзова и др.) и собственной практической деятельности со школьниками 10-11 классов.

Приведенные ниже рекомендации описывают характер практической деятельности в контексте шагов, составляющих полный цикл решения задачи и, в этом качестве направлены на формирование ИКТ – компетенций.

1-ый шаг. Поиск партнеров.

Создайте свое предприятие с группой одноклассников. Выберите себе 2-3 партнера, с которыми Вы на последующих занятиях разработаете и представьте ваш совместный проект. (Постановка задачи, первоначальный сбор информации, представление информации).

2-ой шаг. Формулировка коммерческой идеи.

Вы можете, например, производить товары, которые хорошо известны. Может появиться интересная идея для услуг, которыми Вы можете помочь потенциальным клиентам. Сформулируйте кратко свою коммерческую идею – это будет основой для дальнейшей работы. (Уточнение задачи, разработка первоначальной информационной модели, на основе которой будет строиться дальнейшая «коммерческая» деятельность).

3-ий шаг. Подбор подходящего названия для школьной фирмы.

Из названия школьной фирмы должно быть видно, что речь идет именно о школьной, а не о настоящей фирме. Кроме того, название не должно совпадать с названием какого-либо предприятия, которое уже существует. Существует ли уже фирма с названием, которое вы придумали, тебе помогут выяснить поисковые машины в Интернете.

При выборе названия ориентируйтесь на следующие указания:

- название должно быть коротким и несложным;
- название должно быть связано с вашей коммерческой идеей.

(Формализация, выбор оптимальной формы представления информации о будущей фирме).

4-ый шаг. Разработка фирменного логотипа.

Для этого создай группы по 3-5 человек. Каждая группа должна разработать логотип к одной из категорий, указанных на графике. Затем представь логотип одноклассникам и выбери лучший.

Учтите следующие аспекты:

- логотип служит для узнаваемости фирмы (при этом вы должны убедиться, что не нарушаете ничьих прав);

- фирменный логотип должен быть разборчив и различных форматах и в различных цветовых гаммах.

(Формализация, выбор оптимальной формы представления информации о будущей фирме).

5-ый шаг. Определение рынка.

Как можно описать рынок, выясним на примере соевых телефонов:

- сегмент рынка: сотовые телефоны – ценовая группа: средняя;

- потребительская группа: молодые покупатели, которые выбирают телефоны по моде; покупатели, которые покупают несколько телефонов;

- рост рынка: стабильно динамичный.

(Анализ информационных процессов, моделирование)

6-ой шаг. Анализ рынка.

Точные знания о рынке играют решающую роль для успеха предприятия. При анализе рынка необходимо учесть следующие факторы:

- наличие конкурентов, как распределен рынок на данный момент?

- размеры рынка: Как обширен выбранный рынок? Как оценивается спрос на предлагаемый продукт или услугу?

- потребительская группа: Кто, по Вашему мнению, выберет предлагаемый товар или услугу? Важно обратить внимание на такие показатели как возраст, профессия, пол, доходы и др.

- развитие рынка: для принятия решения важен факт, имеет ли рынок потенциал для развития. Развивается ли выбранный рынок сбыта, или он уже достаточно насыщен?

(Анализ информационных процессов, моделирование).

Заключение. Разумеется, это далеко не полный перечень шагов, которые необходимо сделать в процессе создания и функционирования школьной фирмы. Однако, как показала практика, этот путь интересен для школьников и полезен с точки зрения формирования ИКТ-компетенций, приобретения лично значимых умений и навыков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кузнецов А.А., Григорьев С.Г., Гриншкун В.В., Левченко И.В, Заславская О.Ю. Формирование содержания курса информатики в условиях фундаментализации образования. Развитие общеобразовательного курса информатики в контексте современной информационной цивилизации /Сборник научных трудов. – ИСМО РАО, - Карачаевск: КЧГУ, 2013. – С. 114-119.

2. Примерные программы по информатике для основной и старшей школы. Под ред. С.А.Бешенкова - М.: БИНОМ, 2012. – 176 с.

3. Российское образование – 2020: Модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Международной научной конференции «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1-3 апреля 2008 г. / Под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.

**SIMULATION MODEL OF BUSINESS AS A TOOL FOR THE FORMATION
OF ICT-COMPETENCIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS**

© 2014

M.M. Abdurazakov, doctor of pedagogics, associate Professor, leading researcher, laboratory
of didactics of Informatics research
N.N. Lukina, postgraduate student
Institute of content and methods of education Russian Academy of education, Moscow (Russia)

Annotation: In the face of the new Federal State Educational Standard, the quality of education depends not on the volume of actual knowledge of the individual, but on mastering their core competencies. In this regard, the fore the problem of the individual student, creating conditions for the formation of schoolchildren specific knowledge and skills in the field of computer science and information and communication technologies (IT), which are necessary to adapt and succeed in life in today's fast paced world. Informatics course as general education courses, the content of which there is a significant component of fundamental research should be focused not only on learning the basics of computer science, but also on the formation of the student with the methods and tools of computer science. In this perspective, the article discusses the problem of the formation of the IT-competencies of high school students. It is proved that an effective tool that can serve as a form of business model, which is implemented in a complete cycle of the solution.

Keywords: IT-competence, simulation model, a full cycle of the solution.

УДК 378(07)

**О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА
У СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2014

M.M. Абдуразаков, доктор педагогических, доцент, ведущий научный сотрудник
лаборатории дидактики информатики

Институт содержания и методов обучения Российской академии образования, Москва (Россия)

A.A. Магомедова, преподаватель

Северо-Кавказский филиал Российской Правовой Академии министерства юстиции, Махачкала (Россия)

Аннотация: Российское образование переходит на новый Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), который регламентирует использование методов и средств информатики в образовании. Переход к новому ФГОС предъявляют новые требования к квалификации современного преподавателя, характеризующие высокий уровень сформированности знаний содержания предмета, умений применять инновационные технологии обучения и ИКТ-компетенций, необходимые в профессиональной деятельности. С этих позиций представляется актуальным рассмотрение проблемы модернизации образования, ведущей тенденцией которой является информатизация всех звеньев непрерывного образования и в связи с этим изменения содержания компонентов профессиональной деятельности будущего преподавателя.

Ключевые слова: образовательный стандарт, непрерывное образование, компетентность, ИКТ-компетенция, профессиональная деятельность преподавателя, информационные и коммуникационные технологии.

Введение. В настоящее время сфера человеческой деятельности в технико-технологическом аспекте очень быстро меняется, на смену существующим технологиям достаточно быстро приходят новые, которые специалисту приходится осваивать. В этих условиях, несомненно, велика роль высшего профессионального образования, обеспечивающего профессиональную мобильность человека, готовность его к освоению инновационных технологий труда, в том числе в сфере средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

Модернизация образования осуществляется непрерывно и это обусловлено социально-экономическими преобразованиями в стране. Данные изменения через общественный запрос отражаются на организации и результатах образовательного процесса. Новый взгляд на социальный заказ школы обуславливает становление отношений сотрудничества между школой и социумом, ориентирует учителя на удовлетворение образовательных потребностей обучаемых в условиях информатизации, вариатизации и дифференциации образования, требует от преподавателя профессиональной компетентности, мобильности, конкурентоспособности и т.д.

Постановка проблемы. Процесс информатизации образования оказывает влияние на характер педагога, на появление в его профессиональной деятельности современных технологий обучения на базе средств ИКТ, позволяющие преподавателю на новом уровне организовать деятельность обучаемого, конструировать учебный процесс в новой информационно-коммуникационной образовательной среде (ИКОС). Поэтому для сегодняшних студентов педуза особенно актуален процесс организации практической (в смысле инструмен-

тальной) подготовки к профессиональной деятельности, наряду с формированием знаний, умений и компетенций в выбранной специальности, что предопределяет требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО). Отметим также, что одним преимуществом ФГОС ВПО является их направленность на формирование профессиональной компетентности, предполагающее развитие практических знаний и умений, базирующихся на фундаментальных теоретических (предметных) знаниях.

Современные методы, средства и формы обучения непрерывно совершенствуются, объективно достигают информационно-технологической стадии своего развития. В этой связи организация обучения в современной ИКОС и выбор образовательных технологий выдвигают новые требования к подготовке будущего учителя. Его умение осваивать новые знания, непрерывно совершенствоваться, ориентироваться в информационном поле, используя средства ИКТ, для решения практических задач и при коммуникации становится важным критерием оценки компетентности учителя.

Проблема исследования. Очевидным остается противоречие между социальными требованиями к личности и деятельности учителя и уровнем его готовности к осуществлению профессиональных функций. Непрерывное образование, как ни какое другое условие, позволяет кардинально исправить это положение. В этом аспекте представляется, на наш взгляд, актуальным рассмотрение проблемы системы непрерывного образования, ведущей тенденцией которой является непрерывное общее и профессиональное образование.

Методология. Инновационные процессы, которые протекают в настоящее время в образовании связаны с переходом к компетентностному подходу обучения, применением модульно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения, информатизацией образования, реализация новой информационно-коммуникационной образовательной среды (ИКОС). Эти процессы призваны выстраивать индивидуально-образовательную траекторию обучения, усиление практической составляющей методической системы подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности. Поэтому, как социальный заказ, современной школе требует преподаватель высокой профессиональной компетентности (В.А. Адольф, А.В. Баранников, А.К. Маркова, О.Г. Смолянинова, М.А. Чошанов, Л.О. Филатова и др.), владеющий большим творческим потенциалом, обладающий новым педагогическим мышлением, умеющий применять инновационные технологии (М.В. Кларин, А.Н. Новиков, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин и др.) в профессиональной деятельности.

С одной стороны, потребность общеобразовательной школы в современном учителе, обладающий высоким потенциалом к овладению профессиональными квалификациями, способного мобильно переориентироваться быстро меняющихся условиях профессиональной деятельности. С другой, преподаватель сам заинтересован в такой профессиональной подготовке, чтобы включаясь в ту или иную преподавательскую деятельность, он мог в полной мере реализовать себя в профессии, а в случае необходимости гибко реагировать на перемены.

Современный преподаватель должен быть готов к анализу и прогнозированию развития личности и жизнедеятельности обучаемого, к осуществлению комплексных преобразований системы образования, к преодолению противоречий ее развития, к согласованию целей преподавания своего предмета с целями развития личности обучаемого, тенденциями функционирования учебного заведения и социокультурной сферы на основе учета в инструментарии педагогической деятельности, к профессиональному саморазвитию и самообучению. Все это актуализирует вопрос формирования образовательных компетенций. Сегодня феномен «компетентность» находит применение в высшем профессиональном образовании при определении целей образовательного процесса.

В современной психолого-педагогической литературе рассматривается множество разнообразных структур профессиональной деятельности. Достаточно подробно профессиональная деятельность преподавателя рассмотрена в работах А.О. Абдуллиной, Б.П. Беспалько, Н.В. Кузьминой, Т.И. Ильиной, И.Ф. Исаева и др., применение средств ИКТ образованию рассмотрены в работах С.А.Бешенкова, Ф.Н. Гоноблина, А.А.Кузнецова, Т.А. Лавиной, М.М.Нимагулаева и др. Инновационная деятельность учителя в современной системе образования исследуются М.В. Клариним, С.Д. Поляковым, Л.С. Подымовой, В.А. Сластениным и др. По мнению авторов, необходимо усилить личностную и практическую ориентированность содержания и процесса образования, его развивающего потенциала.

Основная часть. Несмотря на столь пристанное внимание ученых к данной проблеме, вопрос о роли и месте изучения средств ИКТ в высшем профессиональном образовании остается дискуссионным.

Одной из причин такой ситуации является неоднозначность интерпретации сути информационной технологии, трактуемая как способ и средство сбора, обработки, хранения и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте, и как совокупность знаний о способах и средствах работы с теми же информационными технологиями. По сути понятие ИТ используется в узкопрагматическом смысле, т.е. практически полностью сводится к конкретным программным и аппаратным реализациям средств ИКТ определенного функционального назначения. При этом технологич-

ность продолжается трактоваться как некий алгоритм выполнения определенной последовательности формальных действий.

Значимую роль играют изменения приоритетов в школьном образовании в условиях реализации нового федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), такие как переориентация на компетентный подход формирования ИКТ-компетенций, непрерывное самообразование, овладение средствами ИКТ, что необходимость концептуальных изменений в педагогических подходах к подготовке будущего учителя к профессиональной деятельности.

В методическом аспекте это приводит к целесообразности использования «компетентностного» подхода к формированию целей и оценке учебных достижений. Существующие различные подходы в профессиональной и методической подготовке суть вариативности выбора реализации требований ФГОС и условий осуществления подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности.

Вместе с тем, существующая методическая система обучения наряду с позитивными традициями имеет (все еще присутствуют в обучении) определенные недостатки. Они обусловлены наличием противоречий между:

- происходящими изменениями в методике подготовки будущего учителя в новой ИКОС и ограниченными возможностями методической системы такой подготовки по их восприятию субъектами учебного процесса;
- использованием традиционных форм и методов обучения и необходимость обеспечения развития ИКОС в новых условиях ее функционирования;
- перспективностью использования инновационных методов и форм обучения и необходимостью технологического (выбора соответствующих средств обучения) обеспечения такой подготовки на базе средств ИКТ;
- необходимостью совершенствования и обновления образовательных технологий на базе средств ИКТ и недостаточным уровнем готовности учителя к профессиональной деятельности т.д.

Для устранения недостатков, на наш взгляд, и разрешения противоречий необходимо формирование на всех этапах непрерывного образования личности в интегральном единстве с процессами профессионального обучения с позиций системного и личностно деятельностного подхода через создание педагогических технологий, предусматривающей также использование адекватных практико-ориентированных методов и форм обучения. Для этого необходимо:

- содержание и структура профессиональной и методической подготовки адекватно соответствовали с новой парадигмой образования, предусматривающей личностную направленность профессионального обучения студентов;
- процесс формирования готовности учителя к профессиональной деятельности опирается на единые требования ФГОС и ФГОС ВПО, определяющие уровень подготовки учителя как образовательном, так и профессиональном аспектах;
- в содержании обучения усилить «удельные веса» компонентов профессиональной деятельности преподавателя, обеспечивающие целостность образовательного процесса, самообразования, самообразования личности;
- проектировать образовательный процесс, направленный на достижение планируемых образовательных результатов в условиях современной ИКОС, исходя из определения содержания компонентов профессиональной деятельности преподавателя (гностического, информационно, коммуникативного, конструктивного, организационного, проектировочного, экспертного) и обучающихся в рамках использования инновационных методов и форм обучения.

Заключение. Учитывая изложенное выше, процесс подготовки будущего учителя и определения целей образования предполагает развитие содержания компо-

нентов профессиональной деятельности, и ориентация на перспективу использования инновационных технологий в образовании. Это требует изменение «удельного веса» отдельных компонентов структуры такой подготовки в сторону усиления практической подготовки, овладения которыми дает учителю уверенность в своей профессиональной деятельности и максимально удовлетворения личности в образовательной потребности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя //Педагогика. - №1.

1998.

2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Педагогика, 1995.

3. Кручинина Г.А. Дидактические основы формирования готовности будущего учителя к использованию новых информационных технологий в обучении. Автореф. дис. д-ра. пед. наук. - М., 1996.

4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М., 1990.

5. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. -М., 1997.

SOME ASPECTS OF THE FORMATION OF THE MODERN TEACHER PROFESSIONALISM IN THE CONTEXT OF EDUCATION INFORMATIZATION

© 2014

M.M. Abdurazakov, doctor of pedagogics, associate Professor, leading researcher,
laboratory of didactics of Informatics research

Institute of content and methods of education Russian Academy of education, Moscow (Russia)

A.A. Magomedova, teacher

North Caucasian branch of the Russian Legal Academy of the Ministry of Justice, Makhachkala (Russia)

Annotation: Russian education passes to the new Federal State Educational Standard which regulates use of methods and means of informatics in education. Transition to new Federal State Educational Standard impose new requirements to qualification of the modern teacher, characterizing high level of formation of knowledge of the maintenance of a subject, abilities to apply innovative technology of training and the IT-competences necessary in professional activity. From these positions consideration of a problem of the modernization of education which leading tendency is informatization of all links of continuous education and in this regard change of the maintenance of components of professional activity of future teacher is represented actual.

Keywords: educational standard, continuous education, competence, IT-competence, professional activity of the teacher, information and communication technology.

УДК 37.01

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ПО РОДНОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

© 2014

P.P. Mamedzade, диссертант отдела дошкольного и начального образования

Институт проблем образования Азербайджанской Республики, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Для выполнения задач по когнитивному развитию в школе ведется работа по формированию необходимых навыков у учащихся. В первую очередь используются возможности отдельных предметов и их сила воздействия. В учебных преобразованиях, проводимых в настоящее время в целях и содержаниях предметов, принимаются во внимание методики, которые направлены на формирование личности школьника.

Ключевые слова: школьная программа по родному языку, когнитивное развитие учащихся, методика преподавания родного языка.

Развитие страны на пути независимости требует от каждого гражданина более активной деятельности, умения размышлять, опираться на свой разум при решении жизненных проблем, сопутствовать развитию общества, в котором он живет. Выполнение таких обязательств ставит перед учебно-воспитательными заведениями, в частности школами, определенные требования. Известно, что все действия современных школ направлены на формирование нужных для общества личностей. Таковую личность, «...которая в условиях рыночных отношений, обладала бы такими качествами, как выносливость в конкуренции, умение самостоятельно жить и действовать, развиваться, вести здоровый образ жизни, иметь самостоятельную жизненную позицию» [1, с. 132].

Известно, что человек, являясь социальным существом, проявляет себя в процессе деятельности, поскольку «основная форма проявления человеческой жизни - это деятельность» [2, с. 201]. Такое действие (которое бывает в волевой и не волевой форме), в той или иной форме происходит под сознательным контролем человека. В последовательной и системной деятельности человека существенную роль играет уровень его сознания. Поэтому при обучении отдельным предметам в общеобразовательных школах учет этого вопроса является очень важным.

При выборе каждой детали, связанной с теоретическими понятиями, обсуждаются ее дидактические воз-

можности, и предпочтение дается более важным деталям.

Исследования показывают, что среди предметов, способствующих повышению умственной активности учащихся, особо отличается азербайджанский язык. Начиная с начальных классов, этот вопрос в качестве одного из ведущего предусматривается всем содержанием учебного предмета.

Во время исследований стало известно, что положения, поставленные в целях и задачах обучения азербайджанскому языку, в первую очередь дают возможность для проведения работы по улучшению когнитивной деятельности учащихся.

В программе предмета указывается, что «основная цель в обучении родному языку - это обучение учащихся правильной речи, письму, развитие их устной и письменной речи». Здесь, прежде всего, имеется в виду формирование у учащегося обязательной речевой деятельности. Речевая деятельность сама по себе играет существенную роль в качестве важного компонента учебной деятельности учащегося.

Деятельность по своей сути, как управляемый процесс, носит сознательный характер, «сознание может проникать во все составные элементы человеческой личности. Это исходит от того, что сознание, прежде всего, является и деятельностью» [4, с. 332]. Речь, являясь процессом, изучается в азербайджанских школах в каче-

стве одной из ведущих дисциплин, предусматривается проведение работ по привитию необходимых навыков чтения и письма.

«Обеспечение сознательного усвоения учащимися простых фонетических и грамматических явлений» [3, с.5] отмечается, как основной вопрос в программе. Основная дидактическая задача перед учителями - это не механическое, а сознательное обучение как фонетических, так и грамматических явлений в условиях умственной активности. Этим определяются направления действий авторов учебников и учителей азербайджанского языка, в том числе и менеджеров, управляющих делами по образованию.

Содержание обучения азербайджанскому языку в начальных классах готовится с учетом этих же целей и задач. При подготовке методических пособий, учебников и дидактических материалов так же за основу принимаются указанные цели и задачи.

Исследователи, говоря о целях и задачах обучения грамматике, считают это основным этапом в содержании курса родного языка, поскольку «сознательное усвоение грамматики повышает рациональность обучения» [5, с. 232]. Известно также, что «грамматические сведения часто даются на основе собственных игр и развлечений, из примеров личной деятельности, в том числе семей, на основе самостоятельно составленных предложений и связанных текстов. В этом процессе учащиеся усваивают такие правила, как сравнение, сопоставление, анализ, обобщение, абстрагирование, систематизация, обоснование, умозаключение и т.д.» [5, с. 233].

Исследователи подчеркивают, что «в программу необходимо включать материалы, приводящие в движение логическое мышление учащихся, усиливающие их умственную деятельность. Каждый материал должен вынуждать учащегося вести наблюдение, сравнение, сопоставление, абстрагирование, обобщение предметов и явлений, речевых фактов, и прийти к определенному умозаключению» [5, с. 470].

В то же время, несмотря на то, что в теоретико-методологических исследованиях термин «когнитивная активность» не отмечается как таковой, вопросы, охватывающие это понятие, в той или иной мере ставятся как требования и концептуально обобщаются в качестве одной из основных задач перед программой по родному языку. Естественно, что развитие как одно из основных дидактических требований при подготовке программы по родному языку для начальных классов, требует и составления учебного грамматического материала для обеспечения умственной активности.

При анализе программ видно, что в I-IV классах начального образования предусматривается обучение множеству необходимых языковых материалов. Они «отличаются простотой, лаконичностью, практической значимостью» [5, с. 232].

В I-II классах преимущество дается обучению элементам грамматических понятий. Во II-IV классах дети обучаются определенному объему необходимых грамматических понятий.

При анализе программы ясно, что материалы здесь делятся на две части. Материалы первой части составляют непосредственно изучаемые языковые понятия. Вторая часть же материалов охватывает знания и навыки, усваиваемые учащимися в определенных классах. Умения в программе обобщены в следующей таблице.

Таблица 1 - Умения в программе

классы	Число умений			
	всего	По чтению	По языку	По умственной деятельности
I	22	8	14	4
II	34	14	20	7
III	20	7	13	6
IV	16	8	8	1
всего	92	37	55	18

Из таблицы видно, что наблюдается уменьшение чис-

ла умений по мере перехода из класса в класс. По сравнению с чтением, навыков по азербайджанскому языку больше. Меньше всего здесь умений когнитивного характера. Так, по азербайджанскому языку всего 32,72% умений направлены на умственную деятельность.

Каковыми являются по качеству эти умения? На формирование какой деятельности больше всего они направлены? Обобщим по классам умственные умения, относящиеся к азербайджанскому языку.

В первом классе учащиеся

- проводить фонетический анализ; делить слова по слогам, определять последовательность звуков и букв, соответствие числа звуков и букв;

- уметь писать заглавными буквами имена, фамилии людей, названия стран, городов, сел;

- уметь писать предложения с заглавными буквами;

- уметь находить слова, о которых в предложении идет речь, и их обозначение» [3, с. 14].

Во втором классе учащиеся должны

- находить место ударения в словах и пользоваться ударным слогом;

- пользоваться алфавитом;

- делить речь на предложения;

- выделять основу предложения (о ком или о чем идет речь в предложении);

- отличать слова, отвечающие на вопросы кто? что?; определять связь между словами в предложении;

- правильно и с интонацией произносить повествовательные, вопросительные, восклицательные предложения» [3, с. 21-22].

В третьем классе учащиеся должны уметь:

- делать грамматический анализ по составу слова;

- находить однокоренные и тождественные слова;

- разбирать предложения по частям речи;

- отличать словосочетания от предложений;

- определять в предложениях связь между словами;

- разбирать предложения по членам предложения» [3, с. 29-30].

В четвертом классе учащиеся должны уметь делать самостоятельный фонетический, морфологический и простой синтаксический анализ, соблюдая последовательность» [3, с. 35].

Элементы умственной активности среди задач обучения грамматике в методике обучения родному языку – это сопоставление, сравнение, абстрагирование, систематизация, доказательство, умозаключение.

Наличие таких элементов дает основу для учета умственной активности. Очевидно, что предоставляется определенная гарантия умственной активности учащихся.

При учете умений по классам становится ясно, что в первом классе имеется одно умение, связанное лишь с анализом слова, определением последовательности и выявлением и определением слова. Во втором классе подразумевается умение для определения, три умения для выделения и различия схожих понятий. В третьем классе выбираются и принимаются три умения для анализа, одно — для выявления, одно — для различения и одно — для определения связей. А в четвертом классе было запланировано лишь усвоение одного из анализируемых умений.

При обобщении стало ясно, что в четырех классах начального образования подразумевается привитие учащимся лишь отмеченных четырех элементов умственной деятельности - определение, выбор, отделение, различение и анализ. Но в методической литературе упоминаются названия умений, связанных с такими операциями, как *сопоставление, сравнение, систематизация, абстрагирование, умозаключение*, реализацию которых можно считать возможной при усвоении грамматических понятий.

При рассмотрении определенной части учебного материала программы по родному языку было выявлено, что имеется множество возможностей, требующих

умственной активности, связанной с характерными особенностями языкового материала, для организации работ, соответствующих требованиям умственного процесса. Эти возможности исходили непосредственно из требований лингвистического материала и возникающих на их основе свойств.

Говоря об умениях, необходимо иметь в виду то, что анализ производится в контексте содержательной учебной программы традиционного обучения. Говоря о содержании образования в педагогической литературе, особо раскрывается его сущность: «объем и характер усвоенных учащимися знаний, умений и навыков в учебном процессе и есть содержание образования» [6, с. 41]. Хотя содержание и состоит из знаний, умений и навыков, однако учебные материалы в программе представляются как материалы содержания и к ним обращаются при обсуждении этого вопроса. Вместе с тем получаемые знания, умения и навыки с материалами, включенными в программу, полностью не согласуются. По этой причине возникает несоответствие между обучаемыми материалами и полученными знаниями, умениями и навыками.

Мы просмотрели программы родного языка для начальных классов. Грамматические материалы в них действительно детальны и обширны.

Исследования показывают, что для повышения умственной активности возможности программы можно сгруппировать в двух направлениях. Первое из них связано с содержанием грамматических понятий, а второе - со связной речью.

При исследовании возможностей по классам стало ясно, что учебные материалы в первом классе носят негативный характер. На данном этапе, представленном как обучение грамоте, вопросы развития речи грамматическими материалами рассматриваются обобщенно. Отсюда возникает необходимость соблюдения в общем контексте возможностей, связанных с умственной деятельностью. Так, в программе первого класса ясно сказано, что «обеспечение сознательного усвоения учащимися простых фонетических и грамматических явлений» является одной из проблематичных задач сегодняшнего дня.

В материалах, представленных под заголовком «Предложения и слова» отмечается, что необходимо достичь «умения разделять текст на предложения, члены предложения на слова, определения количества и последовательности слов... составления схемы предложения из 3-4-х слов, составления предложений на основе данной схемы»

В подзаголовке «Слог»: «разделение слов на слоги, определение количества и последовательности слогов, составление слов из слогов... определение слогов в соответствии со схемой, составление схемы в соответствии с данными словами» [3, с. 5].

В примечаниях, связанных с обучением грамоте, очевидны элементы умственной деятельности учащихся: «...в период обучения азбуке большое место следует уделять фонетическому анализу. Особое значение имеет выбор предложения из речи и разделение его на слова, определение слов и их последовательности в предложении, разделение слов в предложении на отдельные слоги, определение количества и последовательности слогов в словах» [3, с. 8].

Из тезисов программы становится ясно, что в ней предусматривается организация работы учащихся по разделению текстов на предложения, а предложений - на отдельные слова, определение количества слов, последовательности слов, составление схемы предложения, предложений на основе схемы, разделение слова на слоги, определение количества слогов, последовательности слогов, составление слов на основе слогов, схем на основе схем, схем на основе слов, проведение фонетического анализа.

В остальных классах же материалы по развитию

грамматической и связной речи даются отдельно. По этой логике мы исследуем возможности, стимулирующие умственную активность, и обобщаем их следующим образом:

Возможности учебных материалов по грамматике

Во II классе

- Определение количества слогов на основе количества гласных букв в слове.
- Разделение слов на слоги с различным звуковым и буквенным составом.
- Разделение слов на слоги с парными гласными и согласными.
- Выбор из текста многозначных слов, установление нескольких значений на каждое представленное слово и использование их в предложении.
- Выбор из текста многозначных слов, примеров.
- Нахождение к данным словам близких по значению слов и слов с противоположным значением.
- Выбор слов, обозначающих лицо, предмет или же явление в предложении.
- Самостоятельное составление предложений по данным картинкам или же предметам. Определение и установка связи между словами в предложении посредством вопросов.

- Расширение предложений, посредством вопросов.

В третьем классе

- Различие глухих и звонких согласных звуков.
- Нахождение в предложении однокоренных слов.
- Точное использование в предложении многозначных и близких по значению слов.
- Группировка имен существительных по тематическому и словарному составу слова.
- Использование в речи многозначных, омонимичных, синонимичных и антонимических существительных.

- С целью обеспечения точности речи выбор более подходящих из синонимического ряда существительных.

- Группировка прилагательных по тематическому и смысловому значению. Использование в речи многозначных, омонимичных, синонимичных и антонимичных прилагательных.

- С целью обеспечения точности речи выбор более подходящих из синонимического ряда прилагательных.

- Использование в речи многозначных, омонимичных, синонимичных и антонимичных глаголов.

- С целью обеспечения точности речи выбор более подходящих из синонимического ряда глаголов.

- Нахождение в предложении в основном главных членов.

- Расширение предложений, определение связанных по значению слов и выбор их из текста.

- Составление словосочетаний и предложений с использованием изученных частей речи и грамматических форм.

- Составление посредством вопросов предложений из главных членов.

В IV классе

Точное выражение значения.

- Выбор прилагательных для более точного и образного выражения значения.

- Использование указательных местоимений «этот, тот».

- Развитие знаний и умений для различения главных и второстепенных членов предложений.

- Расширение нераспространенных предложений.

Возможности учебных материалов по связной речи

Во II классе

- Составление и описание простых рассказов о сериях и сюжетных картинках, собственных играх, развлечениях, экскурсиях, жизненном опыте, труде.

- Выбор правильного варианта в результате сопоставления вариантов, выявленных при письме и соединении каждой буквы.

В III классе
- Определение главной идеи в тексте.
- Запись выражения по плану.
- Запись сочинения с рассуждениями об определенном уголке природы по сериям и сюжетным картинкам, о трудовом процессе с характером описания птиц, животных, а также игр, развлечений, занятий, семей, забавных случаев, о труде, отдыхе, о личном опыте.

В IV классе
- Определение темы и действий текста.
- Устранение монотонности связной речи.
- Самостоятельное составление плана и запись изложения.

- Наблюдение картин с более сложным сюжетом, составление рассказа на основе интересных случаев из жизни, развлечений, личного опыта.

- Устное и письменное описание животных, птиц, прекрасного уголка природы.

- Составление сочинений с элементами рассуждения.

Несмотря на то, что при выборе и задании грамматических материалов и материалов по связной речи соблюдается единая цель с точки зрения повышения умственной активности, однако по характеру они назначены для выполнения различных обязанностей. Грамматические материалы нацелены лишь на формирование грамма-

тических 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.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsilin Konsepsiyası (Milli Kurikulumu). // "Kurikulum" jurnalı, 2008, №1.

2. Fəlsəfə. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı: "Azərbaycan", 1997.

3. Ana dili proqramı. "İbtidai sinif müəllimlərinin stolüstü kitabı" vəsaitində. Bakı: "Pedaqogika" nəşriyyatı, 2001.

4. Bayramov Ə.S. Psixologiya. Ali məktəblər üçün dərslik. Bakı: "Maarif", 1989.

5. Kərimov Y.Ş. Ana dilinin tədrisi metodikası. Dərslik. Bakı: "Maarif" nəşriyyatı, 2000.

6. Ağayev Ə.Ə., Talibov Y.R., Eminov A., İsayev İ. Pedaqogika. Dərs vəsaiti. Bakı: "Adiloğlu" nəşriyyatı, 2006.

EDUCATIONAL PROGRAM FOR NATIVE LANGUAGE AS A FACTOR OF MENTAL ACTIVITY PRIMARY STUDENTS

© 2014

R.R. Mammadzade, Dissertator of Preschool and Primary Education
Institute of Education Azerbaijan, Baku (Azerbaijan)

Annotation: To perform tasks on cognitive development at school is working to build the necessary skills in students. The first uses the capabilities of the individual items and their impact strength. In the educational reforms carried out currently in the purpose and content of items taken into account techniques aimed at developing the individual student.

Keywords: School program in the native language, cognitive development of students, teaching methodology of the native language.

УДК 023(479.24)

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ СЕТИ НАУЧНЫХ И НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ БИБЛИОТЕК В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

© 2014

M.A. Mamedov, доктор философии по педагогике, доцент
Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Создание и развитие технических библиотек, прежде всего, было связано с развитием промышленности в стране, развитием техники, количественного и качественного роста кадров в области промышленности. Проведенные исследования показали, что в 60-х годах XX века в Азербайджане социальные функции и задачи технических библиотек, сформировавшихся как отдельный участок единой библиотечной сети, развивались в соответствии с задачами и требованиями осуществляемого в стране государственного строительства.

Ключевые слова: Научно-Техническая Библиотека Азербайджанской Республики, Азербайджанский Научно-Исследовательский Институт нефтяного машиностроения.

В Азербайджанской Республике научно-технические и технические библиотеки в области нефтяной промышленности впервые были созданы в 20-30-е годы XX века. Библиотеки, обеспечивающие литературой в области промышленности, транспорта и строительства, называются научно-техническими и техническими библиотеками. Фонды патентов и нормативно-технической документации, действующие в ряде предприятий и учреждений (стандарты, нормативно-технические условия, нормы и т.д.) можно отнести к техническим библиотекам. Подобные фонды, как правило, создаются в учреждениях, у которых нет технической библиотеки, и которые имеют небольшое количество документов (1500-2000 наименований). В большинстве случаев патенты и нормативно-техническая документация включаются в фонд НТБ или технических библиотек соответствующих предприятий или учреждений.

НТБ исторически имели различную организационную структуру. Например, до обретения независимости их формировали по принципу отраслевого управления,

то есть организовывали на основе деления промышленной, транспортной и строительной отрасли на подотрасли. К примеру, существовали группы НТБ по нефтедобыче, нефтепереработке, химической промышленности и другим областям. В республике по каждой отрасли существовали опорные библиотеки и центральные научно-технические библиотеки при министерствах СССР. Как опорные библиотеки, так и НТБ играли роль научно-методического центра по соответствующим отраслям. Функцию главного методического центра для НТБ, действующих на территории других республик, выполняли республиканские научно-технические библиотеки.

Создание и развитие технических библиотек, прежде всего, было связано с развитием промышленности в стране, развитием техники, количественного и качественного роста кадров в области промышленности.

Термин «техническая библиотека» стал употребляться в бывшем СССР, в том числе и Азербайджане, с 20-х годов XX века. До этого они функционировали под названием «производственная библиотека», «обслужива-

ние документами», «деловая библиотека» и т.п. В нашей республике технические библиотеки, как было отмечено выше, стали появляться в начале XX века. Это, в первую очередь, было связано с установлением в апреле 1920 года в Азербайджане советской власти. Благодаря своей гибкой политике большевики за короткое время приняли (24 мая 1920-го года) декрет о национализации всех отраслей народного хозяйства, в том числе нефтяной промышленности. Таким образом, все нефтедобывающие, нефтеперерабатывающие предприятия, а также предприятия по нефтеторговле, в том числе вспомогательные, были объявлены государственной собственностью. Кроме того, следует отметить, что в республике были упразднены 272 частные нефтяные компании, в большинстве из которых действовали небольшие библиотеки, носившие закрытый характер.

Технические библиотеки, будучи основным звеном системы органов научно-технической информации, были главной составляющей библиотечной системы бывшего Советского Союза. Деятельность этих библиотек не ограничивалась узкими информационными целями. Они вместе с библиотеками других систем реализовывали государственную политику страны и оказывали активное содействие в повышении культурного уровня трудящихся.

В 20-х гг. прошлого столетия в нашей республике с целью управления предприятиями нефтяной промышленности был учрежден Азербайджанский Нефтяной Комитет (Азнефтком). Создание в стране Азнефткомом способствовало управлению процессом руководства нефтяной промышленностью на основе единой системы. Азнефтком, наряду с руководством нефтяной промышленностью, оказывал содействие развитию культурно-просветительских учреждений в стране, в том числе технических библиотек. Правление «Азнефтком» периодически оказывало помощь в вопросах организации и комплектования в отдельных учреждениях и организациях технических библиотек. С этой целью 21 марта 1921-го года «Азнефтком» принял решение о создании комиссии самостоятельных библиотек и в связи с этим дал указание по сбору в республике всей технической литературы. Следует отметить, что комиссия провела значительную работу в организации технических библиотек в республике и их комплектовании необходимыми фондами. В нашей республике библиотечная комиссия, наряду с использованием существующих технических книг, особенно позаботилась о приобретении за рубежом книг, журналов и методических пособий, посвященных нефтяной промышленности.

Как известно, «Азнефтком» в 1921-м году был реорганизован в самостоятельный хозрасчетный трест и переименован в «Азнефть». На заседании от 14 октября того же года было вынесено постановление о выделении библиотечной комиссии 5 миллионов манатов на приобретение за рубежом литературы, посвященной нефтяной индустрии, а на заседании от 11 марта 1922 года - постановление о выделении 50 тысяч марок на приобретение в Германии необходимой литературы в области химии [3]. Все приобретенные книги были распределены между техническими библиотеками. Руководством треста «Азнефть» были приняты меры по сохранности приобретенных книг и приобретению новых изданий. С этой целью согласно письму «Азнефтком» № 1342 от 27 февраля 1921 года от руководства предприятий нефтяной промышленности требовалось, чтобы все уволенные рабочие, инженеры и технические работники представляли библиотекам справку об отсутствии задолженности. Принятые меры оказали значительное влияние на создание ряда новых библиотек и охрану фонда на предприятиях нефтяной промышленности. Следует отметить, что именно в этот период на предприятиях нефтяной промышленности были постепенно созданы технические библиотеки и сформированы книжные фонды. Это было результатом заботы, проявленной к техни-

ческим библиотекам. Логическим завершением этой заботы в 1920 -м году было учреждение Центральной Технической Библиотеки. Согласно проведенным исследованиям, в 20-х годах XX века было предусмотрено открытие в Баку – 10, а в районах – 24 библиотек. В отчете Комиссариата Народного Просвещения Азербайджана за 1920 год была указана целесообразность создания в Баку спецбиблиотек, а в районах – спецотделов в составе центральной библиотеки.

В целом, на протяжении 5 месяцев 1920 года из 10 созданных библиотек, каждая 4-я была технической, открытой в составе Комитета «Азнефть». В связи с этим приказом Комитета «Азнефть» № 32 от 22 октября 1921 года для технической библиотеки были выделены 2 штатные единицы. Эти штатные единицы были переданы Комиссариатом Народного Просвещения по назначению – Комитету «Азнефть». Наряду с этим, Комитет «Азнефть» в 1922 году (приказ с СОВК) объявил штат технической библиотеки и добавил в него 1 штат служащего.

В 20-х гг. прошлого века процесс организации технических библиотек в нашей республике, несомненно, столкнулся с большими трудностями. Существующая в стране политическая ситуация, финансовый дефицит, массовая безграмотность и ряд других факторов негативно сказались на организации библиотечного дела. Несмотря на это, Комитет «Азнефть» в эти годы, в связи с ростом технических библиотек, принял ряд практических мер. Так, Комитет «Азнефть», обращаясь к отдельным предприятиям письмом № 135 от 12 февраля 1925 года, дал им рекомендации по организации технических библиотек и приобретению для них книг.

В этот период в библиотеках в комплектовании фонда и управлении им существовала некоторая разрозненность, что было связано с тем, что в эти годы в библиотеках классификационные таблицы часто обновлялись. Для устранения существующей разрозненности и унификации процесса пользования техническими библиотеками Комитет «Азнефть» 7 августа 1928-го года издал отдельное распоряжение (приказ № 317). Это распоряжение под названием «Правила пользования техническими библиотеками» сыграло важную роль в управлении библиотеками, действующими в составе «Азнефть».

В 1924-м году на предприятиях нефтяной промышленности республики был учрежден клуб «Нефтяников» и руководство техническими библиотеками, функционирующими в составе «Азнефть», было возложено на этот клуб.

В 20-е годы XX века руководство бывшего СССР, заинтересованное в развитии нефтяной промышленности в стране, с целью повышения разработки нефтяных месторождений в Азербайджане и Северном Кавказе, приложило усилие для создания ряда научно-исследовательских учреждений. Так, 1927-м году Совет Народных Комиссаров СССР принял постановление о создании в Баку и Грозном Научно-Исследовательского Института Нефти. Согласно этому постановлению, в 1929-м году в Баку начал деятельность Азербайджанский Научно-Исследовательский Институт, а в 1930-м году Азербайджанский Научно-Исследовательский Институт Нефтяного Машиностроения.

В каждом из этих научно-исследовательских учреждений, созданных на базе предприятий нефтяной промышленности Азербайджана, были организованы небольшие технические библиотеки закрытого характера. Эти библиотеки в дальнейшем сыграли важную роль в развитии библиотечного дела в нефтедобывающей, нефтеперерабатывающей промышленности и нефтяном машиностроении, а также в библиотечно-библиографическом обслуживании рабочих, инженеров и технических работников нефтяной отрасли. Как результат проведенной работы, в 1928-м году помимо Центральной Технической Библиотеки, на отдельных предприятиях

действовали 27 технических библиотек.

Проведенная в эти годы в нефтяной промышленности работа положительно повлияла на создание ряда предприятий по производству нефти, научно-исследовательских институтов, на внедрение новой техники и технологий, укомплектование библиотек новой технической литературой и другие факторы. Наряду с этим в 1929-м году Верховный Совет Народного Хозяйства требовал от всех производственных предприятий, «... с целью повышения квалификации рабочих, техников и инженеров, на отдельных производственных участках организовать фабричные и заводские библиотеки».

В 1930-м году приказами Комитета «Азнефть» № 1456 и 1986 на базе библиотек, входящих в состав клуба «Нефтяники», была создана Центральная Техническая Библиотека нефтяной промышленности. Организация этой библиотеки сыграла важную роль в удовлетворении спроса рабочих, инженеров и технических работников нефтяной промышленности на техническую литературу, а также укрепление кадрового состава. Согласно проведенному исследованию, в 1932-м году библиотека имела штат из 12 человек, фонд, состоящий из 35 тысяч экземпляров, и свыше 4000 читателей [5].

С целью развития во всех отраслях народного хозяйства сетей технических библиотек 25 мая 1931-го года ЦК КПСС принял постановление о «Постановке производственно-технической пропаганды» и, согласно этому постановлению, в 1932-м году был учрежден «отдел производственно-технической пропаганды» объединения «Азнефть». За короткое время Центральная Техническая Библиотека и дом техники были включены в состав отдела производственно-технической пропаганды. С целью удовлетворения существующего в стране спроса на техническую литературу в 1931-м году был создан «Азнефтнешр» и проведена значительная работа по изданию книг и технической литературы, связанных с нефтяной сферой. В начале 30-х годов прошлого столетия «Азнефтнешр» издал широкий ассортимент книг, посвященных теоретическим и практическим вопросам науки и техники.

Основное место в годовом плане издательства занимали книги по развитию нефтяной промышленности. Издательством была установлена тесная связь с передовыми инженерами и техническими работниками и уделено большое место опыту их работы. В ходе анализа темы и типологических черт книг, опубликованных издательством, выяснилось, что большую часть этих изданий составлял передовой опыт работы в сфере эксплуатации нефтяных скважин, переработки нефти и в целом нефтяной промышленности. В качестве примера можно привести книги А.Гафарова «Для продления межремонтного срока и эффективной обработки нефтяных скважин», «Бурильщик нефтегазовых скважин», Л.Бунядова «Помощь слесарям нефтеперегонных заводов» и др. В целом, «Азнефтнешр» в 30-е гг. XX века сыграл большую роль в издании научной, практической и методической литературы в нефтяной области. В эти годы основным источником комплектования 28 технических библиотек, действующих в сфере нефтяной промышленности республики, был «Азнефтнешр». Следует отметить, что в 1931-м году книжный фонд этих библиотек составлял 10 тысяч, а в 1932-м году – 34000 экземпляров [3].

В 1934-м году состоялось первое Всесоюзное совещание работников технических библиотек нефтяной промышленности. На совещании были определены основные направления и перспективы развития технических библиотек. В целом, в 30-х годах развитию технических библиотек в стране уделялось особое место. Так, в 1939-м году о технических библиотеках предприятий системы Народного Комиссариата Черной Металлургии СССР говорилось: а) необходимо вооружать промышленные кадры; б) при усвоении ими техники содействовать им в техническом самообразовании, в развитии ра-

бочего движения.

Техническая библиотека характеризовалась как научно-вспомогательное подразделение предприятия. Подобные задачи были отражены и в других документах: «техническая библиотека завода, треста, комбината является центром предприятия, обеспечивающим литературной и книжно-информационной продукцией и его задачей является оказание помощи инженерно-техническим работникам и рабочим в усвоении новой техники». Все это соответствовало задачам первой пятилетки, которые не только предусматривали развитие плана хозяйственного обустройства, но и политического общества и способствовали пробуждению у многомиллионной массы трудящихся творческой энергии [5].

В 1941-1945 гг. работники нефтяной промышленности Азербайджана имели особые заслуги перед страной. Самые высокие показатели были достигнуты азербайджанскими нефтяниками в 1940-1941 гг. В эти годы нефтедобыча азербайджанских нефтяников составила 70% нефтедобычи всего СССР. В годы великой отечественной войны нефтедобыча азербайджанских нефтяников составила одну треть нефтедобычи бывшего СССР, то есть 75 миллионов тонн нефти. Коллективы азербайджанских нефтяных предприятий на Общесоюзном социалистическом соревновании 380 раз занимали первое место и 161 раз были удостоены переходящего Красного Знамени Государственного Комитета Обороны и Комиссариата Нефтяной Промышленности.

В успешной работе азербайджанских нефтяников важную роль сыграли и технические библиотеки. Технические библиотеки, действующие под лозунгом «Все для фронта, все для победы!», обеспечивая работников нефтяной отрасли технической литературой, успешно выполняли свою книжно-информационную функцию. Учитывая значение технической библиотеки, государство всегда проявляло заботу к этим культурно-просветительским учреждениям. Так, хотя в годы войны в нашей республике большинством массовых библиотек было закрыто, число действующих технических библиотек оставалось без изменений.

В период послевоенного восстановления, как и во всех отраслях народного хозяйства, строительные работы проводились и в нефтяной промышленности. С этой целью в 1954-м году было создано Министерство Нефтяной Промышленности Азербайджана. Таким образом, смежные промышленные отрасли, которые прежде функционировали раздельно и управлялись различными главными управлениями, были объединены под единым руководством. За короткое время Министерство Нефтяной Промышленности Азербайджана, наряду с развитием комплекса нефтяной промышленности, провело значительную работу по развитию сетей технических библиотек. В этом плане следует особо отметить постановление Министерства от 5 июня 1956-го года «О работе научно-технических, технических и учебных библиотек». В постановлении, наряду с ролью технических библиотек в обществе, были указаны их недостатки. В постановлении руководителям предприятий и учреждений было поручено усилить работу технических библиотек и по мере возможности выделить им дополнительные штатные единицы. В результате чего в 1956-м году в 33 технических библиотеках республики работал 61 библиотекарь. Из них 5 библиотек функционировало в сфере нефтеперерабатывающей, 19 – нефтегазовой промышленности, 3 – в учебных библиотеках, 1 – в составе Центральной Научной Библиотеки нефтяной промышленности. В 1957-м году Центральная Научная Библиотека нефтяной промышленности была реорганизована в Республиканскую Научную Библиотеку и стала выполнять функцию методического руководства всей сетью технических библиотек Азербайджана. В 1958-м году создание Государственной Научно-Технической и Патентной Библиотеки СССР создало благоприятную почву для более эффективной деятельности этой библи-

отеки.

С целью удовлетворения спроса на научно-техническую информацию Совет Министров бывшего СССР в 1963-м году принял Постановление «Об общегосударственной системе научно-технической информации». В постановлении отмечалась необходимость создания в стране высокоэффективной системы научно-технической информации, координированной работы информационных органов и технических библиотек в деле по созданию и использованию единых справочно-информационных фондов. Наряду с этим, помимо других функций библиотечного обслуживания читателей, было уделено внимание развитию информации. В постановлении Совета Министров СССР от 10 октября 1964-го года «Об улучшении в стране организации научно-технической информации» была отмечена целесообразность открытия на промышленных предприятиях, в том числе в проектно-конструкторских учреждениях и высших школах, технических библиотек.

Позитивное влияние на формирование и развитие

FORMATION AND DEVELOPMENT NETWORK OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL RESEARCH LIBRARIES IN THE REPUBLIC OF AZERBAIJAN

© 2014

M.A. Mammadov, PhD in pedagogy, assistant professor of library science
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Annotation: The creation and development of technical libraries primarily been associated with the development of industry in the country, the development of technology, quantitative and qualitative growth of personnel in the industry. Studies have shown that in the 60 years of the twentieth century in Azerbaijan social functions and tasks of technical libraries, formed as a separate section of a unified library network, developed in accordance with the objectives and requirements of the country's ongoing state-building.

Keywords: Scientific and Technical Library of the Republic of Azerbaijan, Azerbaijan Scientific-Research Institute of petroleum engineering.

УДК_ 371.314

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕФОРМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

© 2014

X.A. Mamedova, докторант кафедры педагогики
Азербайджанский государственный педагогический университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: Достижения в области общего образования Азербайджанской Республики достаточно высоки. «Государственная стратегия Азербайджанской Республики по развитию образования» определила задачи, которые необходимо выполнить для развития образования. Этот документ определил пути перехода на качественно новый этап в сфере образования, пути модернизации образования и развитие человеческого капитала.

Ключевые слова: образование, политика образования, стратегия, направление, качество, этап.

Двадцать первый век принес с собой стиль инноваций во все сферы деятельности. Развитие науки и техники расширило применение технологий не только в технических областях, но и в социальных и гуманитарных сферах. Рост влияния прогресса на экологические проблемы, развитие экономики, расширение тяжелой и легкой промышленности, развитие международных связей вместе с тем еще больше укрепил стратегическую значимость образования, составляющее их основу в качестве приоритетного направления развития.

Создание зон образования в современном глобализирующемся мире уже способствовало интеграции в этой сфере. Конечно, для достижения уровня передовой мировой практики и для его эффективного осуществления необходимо улучшить работу на местном уровне, качество стандартов образования и эффективную результативность в пределах одной страны.

Появление независимого азербайджанского государства как новой политической власти сделало необходимым проведение работы в указанной сфере на новом уровне. 18 октября 1991 года был принят «Акт о государственной независимости Азербайджанской Республики».

29 декабря 1991 года этот документ был выведен на всенародное голосование – референдум, в котором при-

в нашей республике технических библиотек оказали также реформы, проводимые в масштабах государства. Проведенные исследования показали, что в 60-х годах XX века в Азербайджане социальные функции и задачи технических библиотек, сформировавшихся как отдельный участок единой библиотечной сети, развивались в соответствии с задачами и требованиями осуществляемого в стране государственного строительства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Xələfov A.A. Məqalələr toplusu.-B.: 2011-463 s.
2. Xələfov A.A. Kitabxana və cəmiyyət.- B.:2011-302 s.
3. Baxşəliyev Z. Azərbaycan neft sənayesi Texniki Kitabxanalarının inkişafı // Kİİabxanaşünaslıq və bibliografiya.- B.: 1998.- s. 16-21
4. Məmmədov M.Ə. Elmi-texniki kitabxana şəbəkələrində mütəxəssislərə itabxana-informasiya xidmətinin təşkili.- B.:2009.- 111 s.
5. Каратычина Т.Ф. Специальные библиотеки на фоне истории страны.- Москва, 2012.- 488 с.

дународные связи, был обогащен и обновлен международными проектами учебно-методический опыт образования.

Этот период, продлившийся до 1998 года, составил основу будущих разработок и деятельности в указанной сфере. Идея Президента Азербайджанской Республики Гейдара Алиева провести реформы во всех сферах системы образования для улучшения ее деятельности, была одобрена всенародно. Программа реформ в сфере образования, составленная на основе указа Президента, начала осуществляться с 1993 года.

Реформа образования способствовало быстрому развитию и становлению новых отношений в указанной сфере. В результате укрепление материально-технической базы, модернизация содержания и технологий во всех областях, ступенях и этапах образования вступила в новую фазу своего развития. Обновление содержания образования сделало необходимым создание нового поколения учебников и учебных материалов, укрепление технической базы, подготовку образовательных стандартов, использование активных методов в обучении и усовершенствование технологий обучения. Начиная с 2003 года, образование получило новые импульсы для развития, что предполагало строительство новых общеобразовательных школ, а также реконструкцию существующих и оснащение школ современным учебным оборудованием.

Следует отметить, что с 2003 года начался новый этап развития в сфере образования. Это означало перемены во всех сферах системы образования (по содержанию, организационному направлению, материально – техническому уровню, развитию международной интеграции, изменению формы оценки персонала).

Концепция общего образования в Азербайджанской Республике (Национальный Курикулум) была утверждена в 2006 году после того, как была принята правительством. В этом документе подчеркивается, что в современную эпоху, когда усиливается конкуренция, когда глобализуется и универсализируется социально-политическая, культурная и социальная жизнь, необходим учет способностей каждого человека для формирования в нем умения принимать самостоятельные решения. Для этого необходимо, чтобы он получил необходимый уровень образования, поскольку основной движущей силой общества является человек, его ориентация на решение проблем.

Как видно, здесь речь идет уже не о материально - технических средствах и технологиях развития образования, а об учете фактора человеческого участия, его знаний и умений. В разработке и осуществлении общеобразовательной концепции большую роль сыграла поддержка со стороны Всемирного банка и ряда международных организаций.

Закон об образовании, принятый в 1992 году, не мог охватить новый уровень развития общества и образования. И поэтому в 2009 году был принят новый документ – «Закон об образовании Азербайджанской Республики». В то же время Кабинет Министров Азербайджанской Республики утвердил в 2010 году усовершенствованный документ - «Общеобразовательная концепция Азербайджанской Республики (Национальный курикулум)» под названием « Государственные стандарты и программы общеобразовательной школы». Этим документом 9-летнее образование характеризовалось как среднее, а 11-летнее как полное среднее образование. На основе созданной юридической базы начали свою деятельность различные типы школ общего образования. Уже такой образовательный комплекс, как лицей-гимназия, привлекает внимание эффективностью своей деятельности.

Следует также отметить и тот факт, что в Азербайджанской Республике внимание, оказанное развитию творческого потенциала детей с особыми потребностями, детей и молодежи с особым талантом, приносят свои

положительные плоды. Так же, как и в строительстве и реконструкции школ, так и в этой сфере работа, преданная Мехрибан Алиевой, президентом фонда Гейдара Алиева, послом доброй воли ЮНЕСКО и ИСЕСКО, депутатом Милли Меджлиса, оказала положительное влияние не только на образование, но и в общем на развитие культуры. Концепция развития «Азербайджан-2020: взгляд в будущее», утвержденная указом Президента Азербайджанской Республики от 29 декабря 2012 года, выдвинула ряд проектов, которых следовало реализовать. Среди предназначенных для выполнения работ предполагалось доведение уровня привлечения в школу малолетних детей до европейских показателей, переход на систему 12 - летнего общего образования, создание отдельных развивающих программ для талантливых детей, формирование системы, позволяющей объективно оценивать достижение и деятельность обучающихся, применение отдельных развивающих, корректирующих и инклюзивных образовательных программ для детей, нуждающихся в особой помощи, и для детей с ограниченными возможностями, увеличение количества государственных детских садов и другие [3].

Как следует из вышесказанного, были реализованы все работы, которые предполагались выполнить. Это нашло свое отражение в утвержденном в октябре 2013 года документе «Государственная стратегия по развитию образования в Азербайджанской Республике».

В Азербайджанской Республике предполагается подготовка высококвалифицированных педагогов и менеджеров, создание образовательной системы, оснащенной передовыми технологиями.

Первое стратегическое направление ориентировано на создание личностно ориентированного образовательного содержания, опирающееся на квалификацию, и это охватывает важную цель - развивающую систему курикулумов по всем ступеням образования – дошкольного, начального образования, средне - специального и высшего.

Второе стратегическое направление ориентировано на передовые человеческие ресурсы. Данное направление служит подготовке учителей, владеющих инновативными методами, обеспечивающих более точное восприятие смысла пройденных тем, и собственное развитие обучающихся, а также охватывает спектр работ, которые позволяют создать новые методы оценивания достижений обучающихся, способствуют выявлению способностей обучающихся и применению инклюзивных методов, связанных с развитием обучающихся.

Третье стратегическое направление предусматривает создание ответственных, прозрачных и эффективных управленческих механизмов. Это направление предусматривает регулирование процессом образования на основе передового международного опыта, а также создание в образовательных комплексах объективной, ориентированной на положительный итог модели управления.

Четвертое стратегическое направление предусматривает образовательную инфраструктуру, обеспечивающую образование в течение жизни, отвечающей современным требованиям. Данное направление предусматривает создание инфраструктуры, соответствующей передовым информационно-коммуникационным технологиям, рационализацию сети образовательных учреждений, дистантное образование, образование и развитие для талантливых детей и для детей, нуждающихся в особой помощи, образование пожилых, построение регионального, универсального центра, отвечающего вопросам образования, а также современных учебно-образовательных центров и комплексов и наконец, построение кампусов.

Пятое стратегическое направление предусматривает построение в Азербайджанской Республике модели образования, стоящей на одном уровне с зарубежными по экономической стабильности и инновативной оснащенности [1, с.5-6].

Как видно, пути развития образования в Азербайджанской Республике были определены достаточно четко. Эта стратегия, представляющая модель нового развития, помимо отражения достижений, которые были получены ранее, также характеризует имеющиеся и будущие своего решения проблемы.

Азербайджанское государство за годы своей независимости прошло успешный путь развития. Социально - экономическое развитие страны полностью позволяет решать имеющиеся социально - культурные проблемы. Президент И.Алиев отметил, что мы должны превратить свои материальные ценности, экономический потенциал в человеческий капитал. Нефть, газ - это великий дар природы, мы успешно и рационально пользуемся этим. Но рано или поздно эти ресурсы исчерпаются, а знание, ум обеспечат долгосрочное развитие нашего государства. Если мы посмотрим на опыт самой развитой страны, то увидим, что в развитии этой страны большую роль играют не нефть, газ, а знания, научно-техническое развитие, новые технологии.

Министр Образования Азербайджанской Республики Микаиль Джаббаров на XIV съезде азербайджанских учителей в отношении «Стратегии развития образования Азербайджанской Республики» указал, что миссия доку-

мента состоит в развитии человеческого капитала, предназначенного для модернизации нашей страны, тем самым оно состоит в увеличении конкурентоспособности Азербайджана на мировой арене. Стратегия определяет первоначальные направления реформ, предусмотренных в сфере азербайджанского образования, и содержит в себе идею восходящего развития азербайджанского образования в XXI веке, ставя перед собой идею «превратить черное золото в человеческое золото». [3, с.16].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. "Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası." Təhsil jurnalı №10, noyabr 2013, səh.5-6

2. "Azərbaycan Müəllimlərinin XIV qurultayında Azərbaycan Respublikasının Təhsil Naziri Mikayıl Cəbbarovun məruzəsi." Təhsil jurnalı №11, dekabr 2013, səh.16

3. "Azərbaycan 2020: Gələcəyə baxış" İnkişaf Konsepsiyasında təhsillə bağlı nəzərdə tutulan məsələlər." Azərbaycan Müəllimi qəzeti, 25 yanvar 2013-cü il

4. Ağayev Ə.Ə. "Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsilin modern inkişafı" Journal of Qafqaz University, 2011, N32, səh.61-68

MAIN AREAS GENERAL EDUCATION REFORM IN AZERBAIJAN REPUBLIC

© 2014

*X.A. Mammadova, doctoral student pedagogy
Azerbaijan State Pedagogical University, Baku (Azerbaijan)*

Annotation: Achievements in the field of general education of the Azerbaijan Republic are quite high. "National Strategy for Development of education of the Azerbaijan Republic" to define the tasks that must be done for the development of education. This document defined the transition to a qualitatively new stage in the field of education, the path of modernization of education and human capital development.

Keywords: education, education policy, strategy, direction, quality, level.

УДК 378. 37.014

ФАКТОРЫ, МЕХАНИЗМЫ И КРИТЕРИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В НАЦИОНАЛЬНО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

© 2014

З.Г. Маргиева, соискатель кафедры педагогики и психологии

Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилова, Цхинвал (Южная Осетия)

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

Аннотация: В статье рассматривается социализация как процесс становления личности, начиная с раннего детства. Особую значимость изучение социализации приобретает в переходных обществах, подобных молодой независимой республике Южной Осетии, в которых трансформационные процессы привели к принципиальным изменениям базовых характеристик всех сфер общественной жизни. Основная задача Республики Южная Осетия – это построение нового демократического, цивилизованного общества с деятельными и нравственными гражданами, способными создать обновленный социум на месте разбалансированного в результате многолетней истребительной войны (под названием «Чистое поле»), реализовать себя и свои потребности в условиях современной социально-экономической ситуации.

Ключевые слова: Социализация, личность, социальное самоопределение, факторы социализации, механизм, критерии, духовность, нравственность.

Воспитание, развитие и формирование подрастающего поколения во все времена была важнейшей проблемой общества и государства. Особенно актуальной для общества в любой период времени является социализация подрастающего поколения, как сложный непрерывный процесс, при котором, с одной стороны, потребности отдельно взятой личности адаптируются к потребностям общественным, но эта адаптация носит не пассивный характер, приводящий к конформизму, это активный творческий процесс присвоения общечеловеческих ценностей, когда индивид проявляет всю мощь своих сущностных сил, добровольно выстраивая свою роль в обществе, самоактуализируясь.

Как считают некоторые ученые (Г.С. Абрамова [1], Б.Г. Афанасьев, В. Баранова [3], Л.И. Божович, Л.П. Буева, А.Г. Волков [4], А.Н. Леонтьев, Т.А. Мальковская, А.В. Мудрик [7] и др.), ценностные ориентации

личности и призваны определить уровень его социализации как общественно значимой мотивации поведения, связанной непосредственно с потребностями личности. В этом контексте особую актуальность приобретает проблема обеспечения успешной социализации обучающихся младшего школьного возраста как потенциальной социальной группы, способствующей в ближайшем будущем развитию действительно демократического, правового государства, гражданского общества, основным элементом которого является морально и социально развитая личность.

Особую значимость изучение социализации приобретает в переходных обществах, подобных молодой (7-лет.) независимой республике Южной Осетии, в которых трансформационные процессы привели к принципиальным изменениям базовых характеристик всех сфер общественной жизни. Актуальность и значимость

выбранной проблемы в условиях Южной Осетии повышаются в связи с тем, что в настоящее время само общество этой молодой республики пока еще находится на переходном этапе своего развития. В обновлении ведущих областей современного общества на первый план выходит социализация личности ребенка, то есть усвоение детьми с раннего возраста ценностей и приоритетов общества, в котором им предстоит жить полноценной жизнью и развиваться.

Изменения, осуществлявшиеся в республике Южной Осетии за подледные военные годы, сопровождалось глубоким системным кризисом ее духовности, нравственности, на фоне которого произошла трансформация системы ценностных ориентаций в обществе. И неудивительно, что в настоящее время в Юго-Осетинском социуме повышается актуальность научных исследований процесса социализации личности в национальном образовательном пространстве, которые обусловлены рядом причин.

Во-первых, динамизмом преобразований, происходящих в Южной Осетии в последние годы, требующих новых ориентиров при социализации подрастающего поколения в условиях новых социально-экономических отношений. Это, в свою очередь, ставит образовательные учреждения перед необходимостью вносить соответствующие коррективы в содержание, формы и методы воспитания детей в общеобразовательных школах строящей свою государственность Республики Южная Осетия.

Во-вторых, изменения в возрастном и гендерном составе учащихся в национальном образовательном пространстве Южной Осетии диктуют необходимость поиска новых методологических подходов, которые могут поднять уровень социального становления юношества в современных условиях [5].

Основная задача Республики Южная Осетия – это построение нового демократического, цивилизованного общества с деятельными и нравственными гражданами, способными создать обновленный социум на месте разбалансированного в результате многолетней истребительной войны (под названием «Чистое поле»), реализовать себя и свои потребности в условиях современной социально-экономической ситуации.

На данном этапе социального становления в Южной Осетии еще не сформирована самостоятельно сложившаяся педагогическая наука, поэтому вся инфраструктура национального региона ориентирована на стратегическую политику Российской Федерации, а образовательная система базируется на учебно-воспитательных программах школ России. Естественно, образовательная система республики отстает от требований времени. Растет потребность в социализации подростка не только в пределах образовательного пространства, но и в социуме республики Южная Осетия. В последнее время в республике утеряны многие ценностные ориентиры, причиной чего стали, во-первых, грузино-осетинский конфликт, во-вторых, глубокий общий кризис страны, повлекший за собой расстройство интеграционных процессов и экономических связей с ближним и дальним зарубежьем, снижение качества учебно-воспитательного процесса.

Социализация молодежи не может быть оптимизирована без решения наиболее серьезных проблем общества. Процесс социализации личности имеет две взаимосвязанные стороны. С одной стороны, человек присваивает социальный опыт, с другой стороны – проявляется индивидуальность. Понятие «социализация» стало широко применяться на Западе уже с 30-х годов двадцатого века, в связи с началом систематического исследования противоречий между практикой детского воспитания и требованиями общества.

Социализация по своему содержанию есть процесс становления личности, который начинается с первых минут жизни человека. Выделяются три сферы становления личности: деятельность, общение, самосознание.

В деятельности происходит освоение новых социальных ролей и осмысление их значимости.

Общение как сфера социализации человека неразрывно связано с деятельностью. При этом расширение общения можно понимать как умножение контактов человека с другими людьми. Контакты специфичны на каждом возрастном рубеже.

Третья сфера социализации – самопознание личности, которое предполагает становление в человеке «образца его «Я», возникающего у него не сразу, а складывающегося на протяжении его жизни под воздействием многочисленных социальных влияний. Наиболее распространенная схема самопознания своего «Я» включает три компонента (Н.Ю. Кулагина, В.Н. Колоцкий): познавательный (знание себя); эмоциональный (оценка себя); поведенческий (отношение к себе) [6].

Особое значение для педагогического понимания сущности социализации имеет изучение факторов и механизмов социализации личности. На социализацию человека влияет ряд факторов, требующих от него определенного поведения и активности. Первая их группа – макрофакторы (космос, планета, мир, страна, общество, государство), которые влияют на социализацию всех жителей планеты, а также больших групп людей, живущих в определенных странах. Вторая – мезофакторы, условия социализации больших групп людей, выделяемых: а) по национальному признаку, б) по месту и типу поселения, в котором они живут (регион, город, поселок, село), в) по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации (радио, телевидение, кино и др.). Эти факторы влияют на социализацию как прямо, так и опосредованно, через микрофакторы. К микрофакторам относятся: семья, группы сверстников, микросоциум, организации (учебные, профессиональные, общественные, частные и пр.), в которых осуществляется социальное воспитание [5].

Подводя резюме выше сказанного можно сказать, что факторы социализации – это развивающая среда, которая не является чем-то спонтанным и случайным. Она должна быть спроектирована, хорошо организована и даже построена. Основным требованием к развивающей среде является создание атмосферы, в которой будут господствовать гуманные отношения, доверие, безопасность, возможность личностного роста. В ней должны быть заложены возможности для самореализации свободы творчества, эстетического и нравственного развития, получения наслаждения от совместных действий и общения, от жизнедеятельности в целом. Немаловажное значение при этом играют условия проживания развивающейся личности.

Социализация человека во взаимодействие с различными факторами и агентами происходит с помощью ряда, условно говоря, «механизмов» социализации. Традиционно механизмы социализации классифицируют следующим образом:

1. Традиционный механизм социализации (стихийной) представляет собой усвоения человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения (соседского, приятельского и др.). Это усвоение происходит, как правило, на неосознанном уровне с помощью запечатления, некритического восприятия господствующих стереотипов. Эффективность традиционного механизма весьма рельефно проявляется тогда, когда человек знает, «как надо», «что надо», но это его знание противоречит традициям ближайшего окружения.

2. Инструментальный (институциональный) механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями, как специально созданными для его социализации, так и реализующими социализирующие функции попутно. В процессе взаимодействия человека с различными институтами и организациями происходит нарастающее накопление им соответствующих зна-

ний и опыта социально одобряемого поведения и конфликтного или бесконфликтного избегания выполнения социальных норм.

3. Стилизованный механизм социализации действует в рамках определенной субкультуры (И.Ф. Исаев, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов). Под субкультурой в обобщенном виде понимается комплекс морально-психологических черт и поведенческих проявлений, типичных для людей определенного возраста или определенного профессионального или культурного слоя, который в целом создает определенный стиль жизни и мышления той или иной возрастной, профессиональной или социальной группы [8].

4. Межличностный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами. В его основе лежит психологический механизм межличностного переноса благодаря эмпатии, идентификации и т.п. Значимыми лицами могут быть родители (в любом возрасте), любой уважаемый взрослый, друг-сверстник своего или противоположного пола и др. [2].

Таким образом, социализация человека, а особенно детей, подростков, юношей, происходит с помощью всех названных выше механизмов. Однако у различных половозрастных и социально-культурных групп, у конкретных людей соотношение роли механизмов социализации различно, и порой это различие весьма существенно. Так, в условиях села, малого города, поселка, а также в малообразованных семьях в больших городах существенную роль может играть традиционный механизм. В условиях крупного города особо явно действуют институциональный и стилизованный механизмы.

Несомненно, важнейшими признаками и результатом социализации человека является социальная активность – реализуемая готовность к действиям, которая проявляется в сферах социальных отношений человека, способность ставить цель, предвидеть результаты деятельности и регулировать ее интенсивность.

Эффективность социализации во многом зависит от тех критерии, которые свидетельствуют о социализации личности. К таковым относятся: социальная адаптированность, социальная автономность и социальная активность.

Проводя педагогическое исследование по проблеме социализации личности в образовательном пространстве Республики Южная Осетия, мы выделили такие критерии, как:

- направленность на определенную деятельность;
- степень развития способностей и дарований в определенном виде деятельности;
- культурно-историческая деятельность как потребность самореализации;
- отношение личности к самому себе, рефлексия своей деятельности.

Уровень социализации личности находится в определенном соотношении с ее развитием, а динамично выстраиваемое образование с соответствующими педагогическими условиями становится важнейшим рычагом обеспечивающим успешную социализацию, понимаемую как процесс становления социальной сущности человека, включения его в систему общественных отношений, формирование его в качестве субъекта общественной жизни.

Проанализировав определенное количество исследовательской литературы отечественных и зарубежных ученых, мы пришли к мнению, что в условиях национального региона Республики Южная Осетия можно выделить такие задачи, как:

1. Гностические: изучение и анализ литературы, посвященной разработкам социализации личности в психолого-педагогической науке; определение значимости факторов и критерии социализации личности подростка; создание системы мониторинга межличностного взаимодействия школьников.

2. Практические: разработка и реализация программы социализации личности подростка на основе культурно - исторического подхода; внедрение системы мониторинга межличностного взаимодействия подростков в педагогической деятельности; оценка эффективности проделанной работы.

Следующим шагом эффективной социализации личности подростка в условиях национального региона является операционно-деятельностный компонент. Личность не только должна обладать знаниями межличностных норм и отношений в социуме, но и уметь строить данные отношения в новых условиях. Сущностной характеристикой социализируемой личности выступает и ее собственное отношение к политическим событиям, видам деятельности, людям, окружающим ее, что определяет эмоциональный уровень личности.

Эффективным средством социализации детей выступала игра в аналогии, в ходе которой они имели возможность быть участниками различных ситуаций и исполнять разнообразные социальные роли. Игры позволили усвоить традиции и нормы, создавая тренировочную основу развития подростка, что является важным аспектом в процессе социализации. В процессе игры подросток импровизирует, осваивая (или корректируя) навыки организации своего пребывания в различных ролях. Система ролевых игр позволяет сформировать социально-ролевою пластичность личности и системно-ролевою структуру как своеобразный социальный эталон коммуникативного поведения.

Активным элементом социально-педагогического подхода являются тренинги, обучению навыкам межличностного общения, которые используются для обучения правильному поведению в различных жизненных ситуациях.

Технология тренинга в нашей опытно-экспериментальной работе предполагала четыре компонента, а именно: создание единого комфортного пространства, включающего обратную связь, беседы, игры, интервьюирование; создания неординарных ситуации посредством решения конкретных задач; овладения знаниями, навыками, умениями в сфере межличностного взаимодействия; подведение итогов занятия, сопоставление его цели с полученным результатом.

Таким образом, проводимые тренинги и другие мероприятия в обучении и воспитании служат инструментом воздействия на личность обучаемого. Их можно рассматривать как целостные системы социального взаимодействия педагога и воспитуемого, включающие в себе обмен информацией, воспитательное воздействие и организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. – 4-е изд., стереотипы. – М.: Изд-во «Академия», 1999. – 672с.
2. Андреева Г. М. «Социальная психология». – М.: Академия, 2003. – 142 с.
3. Баранова В. Когнитивно-поведенческий подход в работе с младшими школьниками/ Школьный психолог. – №30, 2004. – С. 32.
4. Волков А.Г. Социология семьи. – М.: Владос, 1994. – 398с.
5. Джагаева Т.Е. Педагог в межэтническом пространстве. Учебно-методическое пособие. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2013. – 248 с.
6. Кулагина Н.Ю., Коллюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. – М.: Академия, 2003 - 464с.
7. Мудрик А.В. Социализация человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 304с.
8. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студ. вузов. – М.: Академия, 2007. – 576 с.

FACTORS MECHANISMS AND CRITERIA OF PERSONALITY SOCIALIZATION
INTO NATIONAL EDUCATIONAL SPACE

© 2014

Z.G. Marghieva, competitor of the department of pedagogy and psychology
South Ossetian State University A.A. Tibilova, Tskhinvali (South Ossetia)
T.E. Dzhaeva, doctor of education, professor of physics and astronomy
North Ossetian State University K.L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: This article discusses how the socialization process of identity, from early childhood. Of particular significance in the study of socialization becomes transitional societies such as the newly independent republic of South Ossetia, in which transformation processes led to fundamental changes in the basic characteristics of all spheres of public life. The main task of the Republic of South Ossetia - is to build a new, democratic, civilized society with active and moral citizens, able to create updated unbalanced society in place after years of devastating war (called "Clear Field"), to realize themselves and their needs in today's socio- economic situation.

Keywords: Socialization, personality, social self-determination, socialization factors, mechanism, criteria, spirituality and morality.

УДК 372.3/.4

ПРИБОЩЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
К НАРОДНЫМ ТРАДИЦИЯМ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

© 2014

И.В. Махалова, старший преподаватель кафедры дошкольного образования, аспирант
Ульяновского государственного педагогического университета
Чувашский республиканский институт образования, Чебоксары (Россия)

Аннотация: В статье рассматривается целесообразность и возможность приобщения детей 6–7 лет к культурным традициям физического воспитания своего народа и народов ближайшего национального окружения. Приведены основные положения программы «Родники Здоровья» и обсуждаются результаты экспериментальной работы по её реализации в дошкольных образовательных учреждениях Чувашской Республики.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, народные традиции, здоровый образ жизни, занятия физической культурой, национальная самоидентичность, дружеские отношения с многоэтническим окружением.

Система современного образования, в которую включен ребенок, начиная с дошкольного детства, предоставляет ему возможность постепенно и непрерывно познавать культуру разных народов. Осваивая духовные ценности, традиции и обычаи народов России и мира ребенок впитывает культуру своего народа, проникается уважением к самобытной культуре других народов.

Л.В.Абдульманова, рассматривая физическое воспитание детей дошкольного возраста с позиции культурологического подхода, акцентирует внимание на приобщение ребенка к традициям, ценностному опыту народа с целью приобретения им социокультурного опыта в сохранении собственного здоровья [1, с.19]. На наш взгляд, приобщение ребенка к культурному наследию своего и других народов в области физического воспитания будет способствовать формированию у него ценностного отношения к здоровому образу жизни, мотивированию к занятиям физической культурой, развитию национальной идентичности, позитивного отношения к людям разных национальностей.

М.И.Богомоловой подчеркивается, что межнациональное воспитание, в отличие от интернационального, рассматриваемого в советской педагогике в большей мере как наднациональное, включает в себя национальное воспитание как начальное условие воспитания уважительного отношения к своему народу, родной культуре и выстраиванию дружеского отношения с многоэтническим окружением [2, с.121].

Приобщение детей старшего дошкольного возраста к национальным культурным традициям физического воспитания своего и других народов возможно средствами образовательной программы. Учитывая этнокультурную ситуацию развития ребенка, актуальным является приобщение детей к культурным традициям физического воспитания своего народа и народов ближайшего национального окружения. Согласно исследованиям М.И.Богомоловой, Н.Ф.Виноградовой, Р.И.Жуковской, С.А.Козловой детей дошкольного возраста следует знакомить с культурными традициями трех-четырёх народов, выбор, которых целесообразно осуществлять с уче-

том их близкого территориального положения и природных условий, сходства национальной культуры, труда и быта [3, с.130-163].

Прежде чем приступить к конструированию подобной программы были проанализированы примерные основные общеобразовательные программы дошкольного образования, реализуемые дошкольными образовательными учреждениями Чувашской Республики: «От рождения до школы» (2011), «Детство» (2011), «Истоки» (2011), «Детский сад 2100» (2012). Анализ названных программ дошкольного образования позволил сделать вывод о том, что в них достаточно широко представлены задачи воспитания у дошкольников интереса к родной стране, культуре и традициям своего и других народов России, мира. Содержание работы в основном фокусируется на формировании у детей представлений о некоторых отличительных внешних особенностях, традиционных занятиях, культурных традициях, народных промыслах, национальном костюме, народных праздниках, играх, сказках, танцах людей разных национальностей. Вместе с тем, в программах отсутствует конкретизация содержания по приобщению дошкольников к народным культурным традициям физического воспитания.

Нами были проанализированы региональные программы Республики Татарстан, Мордовия, Чувашской Республики, что обусловлено не только национально-культурными особенностями Чувашии на территории, которой совместно проживают чувашский, русский, татарский, мордовский народы, но и территориальным соседством Чувашской Республики с Республиками Татарстан и Мордовия. Это, образовательные программы: «Валдоня» [4], «Мы в Мордовии живем» [5], «Воспитание и обучение в детском саду: национально-региональный компонент Программы» [6], «Региональная программа дошкольного образования» [7]. А также «Программа образования ребенка-дошкольника» [8], разработанная в качестве основной общеобразовательной программы дошкольного образования с включением содержания образования, направленного на реализацию национально-регионального компонента во

всех ее разделах.

Анализ показал, что в названных программах развитие двигательной деятельности детей предусматривается средствами подвижных игр, однако, в основном своего народа. И только в «Региональной программе дошкольного образования» предусматривается использование подвижных игр народов Поволжья. В программах «Мы в Мордовии живем», «Региональная программа дошкольного образования», «Программа образования ребенка-дошкольника» содержание работы представлено несколько шире. Однако с акцентированием внимания на ознакомлении с культурой титульного для территории народа. Так, «Программа образования ребенка-дошкольника» дополнительно включает ознакомление дошкольников с элементами национальных видов спорта чувашского народа, привлечение детей к участию в чувашских национальных праздниках, спортивных состязаниях, днях здоровья, проводимых в республике. В программе «Мы в Мордовии живем», предполагается ознакомление детей с мордовскими пословицами и поговорками о здоровье, чтение художественной литературы о богатырях и героях, обладающих крепким здоровьем, способах заботы мордовского народа о своем здоровье. В «Региональной программе дошкольного образования» включено ознакомление детей с татарскими национальными блюдами и напитками, играми с элементами соревнования, национальной борьбой, спортивными комплексами и профилактическими здравницами и санаториями Республики Татарстан.

Итак, в региональных программах дошкольного образования, разработанных в Чувашской, Татарской, Мордовской республиках предусматривается содержание, связанное с ознакомлением детей с национальными культурными традициями физического воспитания, однако, в основном своего народа. Для него характерно отсутствие систематизации по существенным характеристикам народного опыта физического воспитания.

Учитывая то, что на современном этапе разрабатываются и получают распространение специализированные программы физического воспитания, социально-личностного развития детей дошкольного возраста, были проанализированы такие программы, как: «Приобщение детей к истокам русской народной культуры», (О.Л.Князева, М.Д.Маханева), «В мире национальных культур» (Т.Ф.Бабьнина), «Родничок здоровья» (Л.В.Абдулманова), «Формирование интереса у детей к русской семейной традиционной культуре» (Е.С.Бабунова). Наиболее системно содержание работы по ознакомлению детей с народным опытом физического воспитания представлено в двух последних программах.

Программа «Родничок здоровья», разработанная Л.В.Абдулмановой представляет региональное содержание, которое отражает ценности физической культуры донских казаков [9, с.7-9]. Содержание программы сгруппировано по четырем тематическим разделам. Первый раздел «Я – житель Дона» включает ознакомление детей с представлениями народа о здоровье, здоровье человека, сложившимися в народе суждениями о строении тела, закономерностях роста и развития человека, красоте человеческой души. Второй раздел «Казачий быт как условие передачи ценностей культуры здоровья» предусматривает ознакомление детей с понятием «Казачий курень как оберег», предметами быта и их значением в сохранении здоровья, организацией пространства куреня по половому признаку. В третьем разделе «Донская кухня» осуществляется ознакомление детей со способами и особенностями приготовления пищи, основными блюдами и напитками казачьего рациона. Четвертый раздел «Праздники, обряды, обычаи казаков как условие «проживания» ценностей культуры здоровья» предполагает ознакомление с обрядами, связанными с рождением ребенка, традициями воспитания мальчиков, формирующих образ жизни военного человека, традициями воспитания девочек, формирующих образ жизни будущей хозяйки. В данном разделе предусма-

тривается ознакомление с посиделками, праздниками и развлечениями, народной подвижной игрой, казачьей песней и пляской как способами передачи народной мудрости, коллективном методе совместного проигрывания отношений человека с природой, другими людьми, обществом, формирования у детей двигательного опыта, восстановления душевного здоровья, гармонии с самим собой и окружающим миром.

Анализ программы Е.С.Бабуновой «Формирование интереса у детей к русской семейной традиционной культуре» выявил наличие содержания, формирующего у дошкольников представления об осуществлении физического воспитания детей в русской семье [10, с.161-163]. Наиболее ярко данный аспект представлен в двух из одиннадцати тем программы. Так, тема «Здоровье – успех и богатство семьи» включает ознакомление детей с домашними способами лечения больных и закаливанием в русской семье, традициями и обычаями, связанными с укреплением здоровья членов семьи. Тема «Увеселения, игры, забавы русской семьи» предполагает ознакомление детей с народными играми русского народа, летними забавами детей (игры с водой, природным материалом).

Итак, современными исследователями предпринимаются попытки разработки содержания, связанного с приобщением ребенка дошкольного возраста к народным культурным традициям физического воспитания. Однако программы разработаны на примере культуры одного народа, в связи с чем задача развития позитивного отношения к людям разных национальностей у детей дошкольного возраста в процессе физического воспитания не решаются. Вместе с тем отечественными авторами показана возможность освоения детьми дошкольного возраста следующего содержания: отношение народа к здоровью; традиционные физические упражнения (подвижные игры, соревнования, танцы), народная культура питания; народный быт как условие сохранения здоровья; методы закаливания, народные способы лечения; традиции, связанные с рождением ребенка, воспитанием мальчика и девочки.

На основании проведенного анализа была разработана программа по приобщению детей 6 – 7 лет к народным культурным традициям физического воспитания «Родники Здоровья». Программа предусматривает ознакомление детей с культурным наследием чувашского, русского, татарского и мордовского народа в области физического воспитания, что обусловлено национально-культурными условиями Чувашской Республики.

В отборе информационного материала мы исходили не только из результатов анализа содержания федеральных, региональных и авторских программ дошкольного образования, но и предложенного Ю.К. Чернышенко подхода к определению содержания интеллектуального компонента физического воспитания [12, с.89-111]. За смысловые ориентиры в определении содержания знаний, предназначенных для освоения детьми дошкольного возраста, им были приняты структурные компоненты режима дня в дошкольном образовательном учреждении. Ю.К. Чернышенко выделил группы знаний, освоение которых ежедневно закрепляются в процессе обучения и воспитания детей в дошкольном образовательном учреждении: «Физические упражнения», «Закаливание», «Питание», «Режим дня», «Личная гигиена», «Обеспечение безопасности жизнедеятельности».

Разрабатывая программу, мы опирались на выводы А.Б.Нурлыбековой относительно программы физического воспитания о том, что «это документ, в котором изложено содержание предмета, представленное целевыми установками, совокупностью основных средств, способствующих реализации оздоровительного, воспитательного и образовательного направлений в двигательной деятельности» [11, с.63].

Структура программы «Родники Здоровья» состоит из пяти разделов. Каждый раздел имеет название, основанное на пословицах народов Среднего Поволжья о здоровье, правилах его сохранения и укрепления, и со-

стоит из нескольких тем, которые конкретизируют его содержание (таблица 1).

Так, в первом разделе «Деньги – медь, одежда – тлен, а здоровье всего дороже» рассматривается и осмысливается отношение народа к здоровью как одной из главных ценностей человеческой жизни. Данный раздел представлен тремя темами «Народный идеал здорового человека», «Народный богатырь как нормативный канон физически совершенного человека», «Народная система физического воспитания».

Второй раздел «В движение – сила. В движение – жизнь» предполагает знакомство с народными физическими упражнениями (подвижные игры, состязания, танцы), их представленностью в календарно-обрядовых праздниках с ярко выраженной физкультурно-спортивной направленностью. Данный раздел включает четыре темы: «Народные подвижные игры», «Национальные состязания», «Народные танцы», «Национальные праздники физкультурно-спортивной направленности».

В третьем разделе «Воздух, солнце, вода – здоровья ограда» раскрываются способы закаливания организма, принятые в народной среде, обусловленность их специфичности климатогеографическими условиями Среднего Поволжья России. В данном разделе предусмотрено две темы: «Народные методы закаливания», «Летние и зимние народные развлечения на открытом воздухе».

Четвертый раздел программы «Хорошее питание – крепкое здоровье» ставит своей целью познакомить детей с народной культурой питания, представлениями о зависимости здоровья от качества и режима употребления пищи. Содержание раздела конкретизировано такими темами, как «Традиционная национальная кухня», «Национальные блюда».

Пятый раздел программы посвящен основам безопасной жизнедеятельности и называется «Здоровье никем не дается, а бережется». Цель раздела заключается в ознакомлении детей с профилактикой и традиционным опытом лечения распространенных в детской среде заболеваний. Тематика раздела стала «Гигиеническая культура народа», «Режим дня в жизни крестьянской семьи», «Национальная одежда как элемент системы сохранения здоровья», «Народный опыт лечения заболеваний».

Таблица 1 – Структура программы «Родники Здоровья»

№	Темы	Содержание
Раздел I. «Деньги – медь, одежда – тлен, а здоровье всего дороже»		
1.	Народный идеал здорового человека	Народная характеристика здорового человека. Физическое здоровье и красота. Осмысление здоровья через болезнь. Пословицы и поговорки о ценности здоровья. Общее в представлении о здоровье.
2.	Народный богатырь как нормативный канон физически совершенного человека	Старинные былины, исторические предания, сказки чувашского, русского, татарского и мордовского народов о богатырях. Улып, Святогор, Алпамаш, Перя и др. как физически непобедимая личность, в совершенстве владеющая трудовыми навыками и обладающая умственным превосходством над своими врагами.
3.	Народная система физического воспитания	Физический труд, умеренное питание, народные игры, доступные формы отдыха как составляющие национальной культуры физического воспитания чувашского, русского, татарского и мордовского народов. Традиции, связанные с рождением ребенка (имянаречение, уход за новорожденным), традиции воспитания мальчика, традиции воспитания девочки. Сходство традиций.
Раздел II. «В движение – сила. В движение – жизнь»		
1.	Национальные праздники физкультурно-спортивной направленности	Акатуй, Масленица, Сабантуй, Акша келу как календарно-обрядовые праздники чувашского, русского, татарского и мордовского народов с ярко выраженной физкультурно-обрядовой направленностью. Общее и специфическое в традициях проведения.

2.	Народные состязания	Традиционные состязания, сохранившиеся с глубокой древности (бег впуски, скачки, борьба и др.), состязания с оттенком зрелищно-комического эффекта (бой на бревне, бег с коромыслом, бег в мешках и др.). Общее и различное в проведении состязаний и награждении победителей. Борьба, конные скачки, стрельба из лука, гиревой спорт как национальные виды спорта чувашского, русского, татарского и мордовского народов.
3.	Народные подвижные игры	Народные подвижные игры с предметами и без предметов, сюжетные и бессюжетные, их национальные особенности. Общее и различное в играх чувашского, русского, татарского и мордовского народов. Считалки и жеребьевки, используемые в детской среде. Двигательные народные игрушки, специфика их изготовления.
4.	Народные танцы	Танцевальные движения и жесты как символический способ выражения взглядов, мировидения чувашского, русского, татарского и мордовского народов. Основные физические качества танцора (выносливость, координация, гибкость, быстрота, сила). Виды и жанры народной хореографии. Мужской и женский танец, их особенности. Плясовые мелодии, их исполнители.
Раздел III. «Воздух, солнце, вода – здоровья ограда»		
1.	Народные методы закаливания	Природа и климат Среднего Поволжья. Сезонные изменения в природе, свойства природных факторов. Влияние времен года на жизнь людей. Система закаливания, традиционно бытующая у чувашского, русского, татарского и мордовского народов, её назначение, влияние на организм (купание в холодной воде, обтирание снегом, посещение бани, босохождение).
2.	Летние и зимние развлечения на открытом воздухе	Использование чувашским, русским, татарским и мордовским народами естественных сил природы в системе физического воспитания детей. Летние (плавание, катание на качелях) и зимние (ходьба на лыжах, катание на санках, коньках) развлечения детей на открытом воздухе. Старинные качели, карусели, коньки, лыжи, санки.
Раздел IV. «Хорошее питание – крепкое здоровье»		
1.	Традиционная национальная кухня	Основные продукты питания чувашского, русского, татарского и мордовского народов. Соблюдение постов, традиция совместной трапезы, правила поведения за столом. Классификация и назначение посуды.
2.	Национальные блюда	Способы (томление, запекание, соленье, квашение) и особенности приготовления блюд (быстрый способ овощного отвара как сохранения витаминов). Основные блюда повседневной (суп, каша, хлеб) и праздничной пищи (пироги, мясные и рыбные блюда, напитки), церемония их употребления.
Раздел V. «Здоровье никем не дается, а бережется»		
1.	Гигиеническая культура народа	Правила личной и общественной гигиены, предметы гигиены. Нормы и правила содержания жилища. Народные методы привития детям гигиенической культуры: благопожелания, насмешки, запреты.
2.	Режим дня в жизни крестьянской семьи	Основные режимные процессы в жизни крестьянина-труженика, учет свойств времени (текучести, необратимости, периодичности). Рациональное сочетание труда и отдыха. Влияние режима дня на сохранение и укрепление здоровья человека.
3.	Национальная одежда как элемент системы сохранения здоровья	Предохранение человека от неблагоприятных воздействий внешней среды как основная функция одежды. Материалы растительного и животного происхождения в изготовлении одежды: мех, овчина, сукно, лён, конопля. Праздничная и будничная, верхняя и нательная, сезонная одежда чувашского, русского, татарского и мордовского народов. Обереги в одежде.

4.	Народный опыт профилактики и лечения заболеваний	Народные медицинские знания. Дикорастущие и домашние растения, огородные культуры, продукты садоводства в бытовой медицине чувашского, русского, татарского и мордовского народов. Лечебные средства животного происхождения в традиционной народной медицине. Ушибы, порезы, ожоги, обморожения как следствие нарушений норм и правил взаимоотношений с природой. Оказание первой помощи и самопомощи средствами народной медицины.
----	--	--

Разработка программы осуществлялась на основе педагогических принципов: интеграции, народности, природосообразности, культуросообразности, региональной специфики, что позволило объединить материал в разделы и темы, акцентировать внимание на главном.

Содержание программы реализуется в различных видах детской деятельности: двигательной, игровой, познавательной, восприятие фольклора, продуктивной, музыкальной. Объем познавательного и двигательного материала определен с учетом эмоциональной насыщенности информации, двигательных возможностей детей старшего дошкольного возраста.

Образовательная работа предполагает проведение совместной деятельности детей и взрослых в рамках непосредственно образовательной деятельности, и в процессе режимных моментов. При этом акцент делается на раскрытие общего и различного в культурных традициях физического воспитания своего народа и народов ближайшего национального окружения на примере национальных подвижных игр, состязаний, традиций труда и отдыха, методов закаливания, культуры питания и т.д.

Для определения эффективности занятий по программе «Родники Здоровья» был проведен педагогический эксперимент. В эксперименте приняли участие 179 детей подготовительной к школе группы дошкольных образовательных учреждений г. Чебоксары, Новочебоксарск, Чебоксарского, Комсомольского и Порецкого районов Чувашской Республики. В четырех экспериментальных группах (92 чел.) была реализована программа «Родники Здоровья». В четырех контрольных группах (87 чел.) фиксировался процесс формирования у дошкольников представлений о народных культурных традициях физического воспитания, происходящий стихийно в процессе их физического и личностного развития.

Оценка проводилась по разработанной шкале и предполагала определение у ребенка уровня физической воспитанности на культурных традициях своего народа и народов ближайшего национального окружения: низкий, средний, высокий уровни. Мы исходили из того, что физическая воспитанность на народных культурных традициях является сложным личностным образованием, представляющим ценностное отношение ребенка к здоровому образу жизни, мотивации к занятиям физической культурой, обеспечивающим успешную адаптацию в многонациональном обществе на основе национальной самоидентичности, позитивного отношения к людям разных национальностей.

Оценка проводилась по следующим параметрам: 1) наличие знаний о своей национальной принадлежности; 2) наличие знаний о родном крае, культурных особенностях народов ближайшего национального окружения; 3) наличие знаний о культурных традициях физического воспитания своего народа; 4) наличие знаний о культурных традициях физического воспитания народов ближайшего национального окружения; 5) эмоционально-положительное отношение к народным подвижным играм; 6) эмоционально-положительное отношение к национальным танцам; 7) эмоционально-положительное отношение к народным праздникам с ярко выраженной физкультурно-спортивной направленностью; 8) проявление дружелюбия и симпатии к представителям народов ближайшего национального окружения; 9) умение организовывать со сверстниками народные подвижные игры; 10) умение составить программу праздничных на-

родных состязаний; 11) готовность к спортивному соперничеству с представителями народов ближайшего национального окружения; 12) применение знаний о культурных традициях физического воспитания своего народа и народов ближайшего национального окружения в своей деятельности.

До эксперимента результаты физической воспитанности детей на культурных традициях своего народа и народов ближайшего национального окружения экспериментальной и контрольной группы практически не имели различий (экспериментальная группа: низкий – 44%, средний – 52%, высокий – 4%; контрольная группа: низкий – 44%, средний – 54%, высокий – 2%).

По окончании эксперимента результаты детей контрольной группы изменились незначительно. Количество детей с низким уровнем физической воспитанности на культурных традициях физического воспитания уменьшилось до 25%, а количество детей с высоким уровнем выросло до 5%.

В то же время, в экспериментальной группе наблюдалось значительное увеличение детей с высоким уровнем физической воспитанности на народных культурных традициях (50%), в то же время как количество детей с низким уровнем значительно уменьшилось – до 2% (рисунок 1).

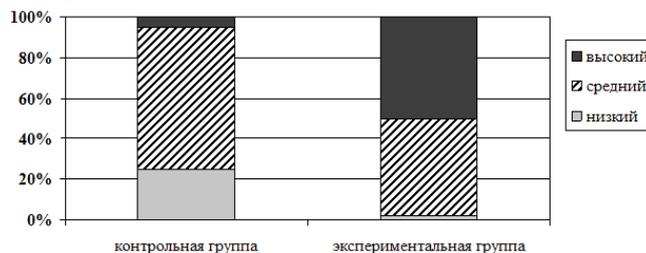


Рисунок 1 – Результаты оценки уровня физической воспитанности на народных культурных традициях у детей контрольной и экспериментальной групп после педагогического эксперимента

Вследствие проведенной работы значительно повысился познавательный интерес детей экспериментальной группы к народным культурным традициям физического воспитания. Дети стали интересоваться народными подвижными играми, национальными состязаниями, народными танцами своего народа и народов ближайшего национального окружения, использовать их в своей двигательной деятельности. Дошкольники не только могли назвать национальных богатырей, но и понимали, почему в народном сознании они были физически и нравственно совершенной личностью. Ими назывались, и объяснялись пословицы и поговорки о здоровье. Они могли рассказать о народных методах закаливания, способствующих адаптации организма к климату Среднего Поволжья, основных продуктах питания, их свойствах, способах приготовления и культуре употребления. Дети проявляли эмоционально-положительное отношение к культурным традициям физического воспитания своего народа и народов ближайшего национального окружения, демонстрировали готовность к соперничеству со сверстниками разных национальностей и т.д.

Таким образом, результаты внедрения программы «Родники Здоровья» показывают, что приобщение детей 6 – 7 лет к народным культурным традициям физического воспитания способствует решению многих задач. Во-первых, формирует у детей представления о многообразии, общности народных культурных традиций физического воспитания, специфичности некоторых из них; во-вторых, развивает интерес и эмоционально-положительное отношение к культурному наследию своего народа и народов ближайшего национального окружения в вопросах физического воспитания; в-третьих, содействует обогащению содержания двигательной и других

видов детской деятельности; в-четвертых, оказывает влияние на воспитание социально-значимых качеств личности: ценностного отношения к здоровому образу жизни, мотивации к занятиям физической культурой, национальной идентичности, позитивного отношения к людям разных национальностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдульманова Л.В. Развитие физической культуры детей 4-7 лет в культуросообразном пространстве дошкольного образовательного учреждения: дис. ... д-ра пед. наук. Ростов на Дону, 2007. 447 с.
2. Богомолова М.И., Захарова Л.М. Межнациональное воспитание детей. М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. 176 с.
3. Родной край / под ред. Козловой С.А. М.: Просвещение, 1990. 176 с.
4. Валдоня (Светлячок): Программа и метод. рекомендации. Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 2001. 108 с.
5. Мы в Мордовии живем: примерный региональный модуль программы дошкольного образования / О.В. Бурляева и др. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2011. 104 с.
6. Воспитание и обучение в детском саду (национально-региональный компонент Программы) / авт.-сост.

К.В. Закирова, Р.А. Бурганова, Г.А. Галеева, Казань: Татар. кн. изд-во, 2010. 176 с.

7. Шаехова Р.К. Региональная программа дошкольного образования. Казань: РИЦ, 2012. 208 с.
8. Программа образования ребенка-дошкольника / под рук. Кузнецовой Л.В. Чебоксары: Чувашский Республиканский Институт Образования, 2006. 292 с.
9. Абдульманова Л.В. Научно-методические подходы к реализации содержания образовательной области «Здоровье» // Инструктор по физической культуре. 2012. № 3. С. 6-15.
10. Бабунова Е.С. Формирование у детей старшего дошкольного возраста интереса к русской семейной традиционной культуре: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1996. 166 с.
11. Нурлыбекова А.Б. Теоретико-методические основы формирования инновационного содержания программ физического воспитания дошкольников: дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1999. 310 с.
12. Чернышенко Ю.К. Научно-педагогические основы инновационных направлений в системе физического воспитания детей дошкольного возраста: дис. ... д-ра пед. наук. Краснодар, 1998. 392 с.

FAMILIARIZING SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH FOLK TRADITION OF PHYSICAL EDUCATION

© 2014

I.V. Makhalova, assistant professor of the chair in early childhood education, a graduate student from Ulyanovsk State Pedagogical University
Chuvash Republican Institute of Education, Cheboksary (Russia)

Annotation: The article considers the expediency and possibility of familiarizing the 6 – 7 year old children with the cultural traditions of physical education of their people and the peoples of the nearest national environment. It also contains the main theses of the programme “Spings of Health” and discusses the results of the experimental work on its realization in preschool educational institutions in the Chuvash Republic.

Keywords: senior preschool children, folk traditions, healthy lifestyle, physical education, national identity, friendly relations with a multi-ethnic environment.

УДК 373.1.013

РАЗВИТИЕ У УЧЕНИКОВ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И НАВЫКОВ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

© 2014

А.Э. Мирзоева, докторант
Азербайджанский государственный педагогический университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация: В статье обосновывается важность обучения экологическим знаниям школьников начиная с начальных классов. Показаны возможности и пути развития у учеников первых понятий по экологии, окружающей среды, её различных объектов, экологических факторов, воздействующих на людей на уроках естествознания. При изложении каждого курса приводятся конкретные направления деятельности педагога с учениками в целях привития им знаний по экологии охране растений и животных, а также ведения здорового образа жизни. Рекомендуется с этой целью проведение внеклассных, внеурочных внешкольных занятий.

Ключевые слова: экология, охрана растений, охрана животных, здоровый образ жизни, экологические факторы, вредители растений, адаптация растений, экологическое образование.

Привитие экологических знаний и навыков является одним из основных факторов формирования личности XXI века. Решение такой важной проблемы должно занимать каждого гражданина нашей страны, начиная с руководства. Экологическое воспитание должно прививаться детям с раннего возраста. Главная ответственность в решение проблемы возлагается на преподавателей. Так, экологические знания и навыки должны прививаться ученикам, начиная с начальных классов. Простые экологические понятия, прививаемые ученикам учителями, должны еще больше расширяться при преподавании отдельных дисциплин в старших классах и осуществляться практически. В содержании каждой из дисциплин отводится определенное место экологическим вопросам. Руководствуясь ими, учитель должен связывать темы с жизнью, экологическими событиями, происходящими в окружающей среде, противоречиями, и прививать навыки обдумывания их решения, выдвижения полезных идей.

Возможности привития экологических знаний широки в преподавании дисциплин средней общеобразовательной школы, в том числе биологии велики, так как экология превратилась в самостоятельную науку, развиваясь, как часть биологии. Поэтому при преподавании естественных дисциплин следует рационально использовать возможности предоставления информации об экологических вопросах и обучения учеников способам выхода их экологического кризиса.

Преподавание биологии не только дает возможность обучения экологическим знаниям, но без этого также невозможна правильная организация уроков. Качественная организация работы по обучению экологическим знаниям зависит от учителей [1].

Такие простые понятия, как первые понятия экологии, окружающей среды, ее различных объектов и событий, экологических факторов, воздействующих на людей, должны прививаться ученикам на уроках естествознания, проводимых уже в начальных классах. Ученики

начальных классов должны иметь представление о том, что представляет из себя чистое, грязное, годное, негодное, приемлемое, неприемлемое, и т.д.

При преподавании курса «Растения» преподаватель должен связывать темы с привитием экологических знаний и навыков. Он должен объяснять воздействие экологических факторов на структуру растений, физиологические процессы в них, адаптацию органов растений к условиям среды, метаморфозы. Также преподаватель должен объяснять практическое осуществление ухода за растениями и порядок их защиты, а также воздействие на них факторов экологической среды путем проведения опытов.

При преподавании курса «Зоология» строение животных, их размножение, распространение, борьба за выживание, признаки адаптации к среде должны связываться с экологией. Следует объяснить необходимость охраны животных, а также проведения работы по уничтожению вредителей в соответствии с их экологической стойкостью. Должны указываться самые рациональные пути по борьбе с болезнетворными микробами и распространяющими ее животными. Также следует объяснить ученикам, что уничтожение одного вида животных оказывает влияние на развитие, размножение животных, состоящих с ним в пищевых и других отношениях, и создает условия для нарушения принципа природного регулирования.

При преподавании курса «Человек» можно объяснить влияние отношений человека с другими живыми организмами на здоровье. Следует выявить наиболее значительные для здоровья человека виды растений и животных, определить вредные виды и ознакомиться с ними учеников. Также следует объяснить им роль абиотических факторов, экологической среды, влияющих на здоровый образ жизни людей. Следует привить каждому навыки охраны здоровья, знания особенности экологической среды. Ученики должны осознавать необходимость и вредные экологические факторы для здорового образа жизни. Они должны приобретать навыки использования полезных, сторониться и предотвращать вредные из них.

При преподавании курса «Общая биология» следует обобщать биологические и экологические знания, приобретенные в младших классах, а так же систематизировать отдельные вопросы, изучаемые учениками и создавать условия для вынесения итогового заключения. При преподавании раздела данного курса «Основы экологии» должны еще больше укрепляться экологические знания и навыки учеников.

Верно, при преподавании биологии и других естественных дисциплин ученикам прививается достаточное количество экологических знаний и навыков. Однако экологическое воспитание – это такой процесс, осуществление которого невозможно лишь в процессе проведения уроков. Необходимо проведение его, как постоянного процесса, также на внеклассных, внеурочных, внешкольных занятиях и мероприятиях [2].

Индивидуальные формы внеклассной работы по биологии лучше проводят опытные учителя биологии, они, как правило, выясняют биологические интересы школьников, подбирают для них индивидуальные задания.

К наиболее распространенным видам индивидуальной внеклассной работы относятся опыты и наблюдения над растениями, животными в природе, изготовление наглядных пособий, подготовка докладов, рефератов и пр. [3].

Эпизодическая групповая работа обычно организуется в связи с подготовкой и проведением школьных массовых мероприятий, праздников и т.д. Для осуществления такой работы учитель поручает им отдельные задания; обычно после завершения того или иного мероприятия эпизодическая группа распадается, а затем в связи с подготовкой и проведением другого массового мероприятия создается вновь.

Кружковые занятия считаются основной формой

внеклассной работы. Кружок состоит из школьников, систематически работающих здесь в течение года. Для кружка характерны такие виды работы, как опыты и наблюдения, экскурсии на природу, проведение вечеров, конференций, подготовка докладов, рефератов, выпуск стенгазет, изготовление наглядных пособий, издание рукописных журналов, и т.д. Кружок юных натуралистов – организатор всех массовых внеклассных мероприятий.

Часы занимательной биологии обычно организуются в каждом классе. Длительность одного занятия – академический час. К каждому часу занимательной биологии учащиеся готовятся заранее. Они подбирают из рекомендованной учителем литературы необходимые сведения, komponуют их, готовят наглядные пособия.

На самом занятии ведущий предлагает школьникам совершить путешествие, называет пункты остановок, во время которых заранее подготовленные кружковцы сообщают те или иные интересные сведения о растениях, о животных и т.д.

Ведущий может предложить участникам отгадать какие-либо биологические загадки, решить кроссворды, чайнворды, ответить на вопросы викторины. К массовым мероприятиям относятся также различные вечера. Проведению каждого вечера предшествует большая подготовительная работа: разрабатывается программа вечера, распределяются между организаторами темы докладов и сообщений, готовится занимательная его часть (вопросы викторины, биологические игры, кроссворды, чайнворды и пр.), художественная самодеятельность, стихи, инсценировки, песни, музыкальные номера, пляски), художественное оформление, выставка работ учащихся [4].

Многие биологические вечера являются вечерами подведения итогов общественно полезной работы (День птиц, День леса, День земли т.д.)

Можно разделить внеклассные мероприятия на несколько групп:

- 1) индивидуальные занятия;
- 2) эпизодические, групповые занятия;
- 3) кружковые занятия;
- 4) массовые мероприятия.

Массовые внеклассные мероприятия. К ним относятся биологические олимпиады, вечера, праздники, работа по охране окружающей среды. Олимпиада проводится в двух турах. Первый тур проводится в письменном виде. Участникам предоставляется 2-3 часа. При проведении второго тура участники готовят картинки, таблицы, различные природные объекты, чучела животных. Все они размещаются по отдельным сферам (растения, зоология, человек и общая биология). Письменные ответы оцениваются преподавателем и жюри.

Биологические КВН (клуб веселых и находчивых), получившие распространения в школах, проводят на примере телевизионных КВН. Руководителем КВН может быть учитель биологии. Учитель рекомендует участникам команд соответствующую литературу, интересуется ходом подготовки, советует, как можно интереснее реализовать имеющиеся у них замыслы. На биологические КВН приглашаются болельщики – все желающие учащиеся. Дата проведения КВН сообщается заранее с помощью интересного объявления. Участие болельщиков в КВН тоже оценивается, и их баллы приплюсовываются к баллам, полученным командой, за которую они «болеют».

В процессе внеклассной работы необходимо выработать у школьников умение вести записи и делать зарисовки наблюдаемых явлений. Дневник должен быть принадлежностью каждого наблюдателя, как проводящего индивидуальные опыты и наблюдения, так и работающего по какой-либо общей теме. Ведению дневника наблюдений следует уделить особое внимание. Для этого в заданиях-инструкциях следует указывать, что они должны записать. Полезно как можно чаще знакомиться с дневниками наблюдений и отмечать, что в них

недостает, какие записи можно было бы сделать на основании увиденного. На занятиях кружка целесообразно зачитывать записи из хороших дневников наблюдений. Способствует этой работе и организация специальных конкурсов на лучшие наблюдения.

Большая роль в организации внеклассной работы по биологии и связи кружковцев с остальными школьниками принадлежит юннатской стенной печати: юннатским газетам, бюллетеням, рукописным журналам.

В школьных газетах и бюллетенях следует отражать жизнь биологического кружка. Результаты всех самостоятельных исследований кружковцев могут быть освещены на страницах школьной печати.

Самые распространенные в школах вечера биологии обычно проводятся между классами. Для их проведения ведется специальная подготовка, подготавливаются программа вечера, вопросы викторины, биологические игры, кроссворды. Преимущество подготовки биологических вечеров заключается в том, что здесь ученики самостоятельно используют научную литературу, развивают свои биологические и экологические знания и понимают полученную информацию [5].

Росту интереса к внеклассным работам способствует организация различных выставок. На таких выставках демонстрируются картины, написанные на природе, коллекция гербариев, объявления в связи с охраной природы, различные экспонаты и т.д. В качестве примера таких мероприятий можно привести выставки и конкурсы экологического содержания, организуемые ежегодно 22 апреля - во Всемирный День Земли. Организация подобных выставок оказывает положительное влияние на экологическое обучение и воспитание учеников. Большинство учеников затрагивают темы, связанные с экологией Каспия, исследуют причины его загрязнения с точки зрения собственного мышления, рассматривают пути его очищения, в результате призывают всех, как один, стать истинными хозяевами Каспия, а также нашего воздуха, воды, земли и содержать их в чистоте.

DEVELOPMENT PUPILS ECOLOGICAL KNOWLEDGE AND SKILLS BIOLOGY CLASS IN HIGH SCHOOL

© 2014

*A.E. Mirzoeva, doctoral
Azerbaijan State Pedagogical University, Baku (Azerbaijan)*

Отсюда выясняется, что если привить ученикам экологические знания и навыки, то они проявляют заботу о чистоте окружающей среды и тем самым о здоровье живых организмов, задумываются о собственной роли в осуществлении экологического очищения [6].

Каждый юноша, окончивший школу, должен иметь информацию относительно экологического положения своей страны, а также планеты, приобрести определенные знания и навыки в этой области.

Для этого преподаватели должны широко использовать возможности внеклассных и внешкольных мероприятий, организуемых в масштабах страны, региона, территории. В целом внеклассные мероприятия являются продолжением урока, и играют значительную роль в повышении интереса учеников к науке, а также в развитии их мировоззрения.

В заключение следует отметить, что внеклассная работа по биологии в большей степени связан с её содержанием и организацией. Внеклассная работа должна вызывать интерес у школьников, увлекать их различными видами деятельности. В определенной мере внеклассная работа по биологии должна быть отдыхом школьников от обязательных учебных занятий. При организации внеклассной работы следует всегда учитывать возрастные особенности детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Трайтак Д.И. «Как сделать интересной внеклассную работу по биологии». М.: Просвещение, 1970
- 2.Верзилин Н.М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии. М.: 1976
- 3.Внеклассная работа по биологии. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1984.
- 4.Балаев А.А. Активные методы обучения. М: 1986
- 5.Ахметов Н.К., Хайдарова Ж.С. Игра как процесс обучения Алма-Ата: 1985.
- 6.Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.:1985

Annotation: This article explains the importance of education, environmental knowledge students since primary school. The possibilities and the development of pupils' first concepts of ecology, environment, its various facilities, environmental factors affecting people on the lessons of science. In the presentation of each course provides specific direction of the teacher with students in order to instilling in them the knowledge on environmental protection of plants and animals, as well as maintaining a healthy lifestyle. For this purpose recommended extra-curricular, extra-curricular activities.

Keywords: ecology, plant protection, animal welfare, healthy lifestyle, environmental factors, plant pests, plant adaptation, environmental education.

А.Г. Михайлова, старший преподаватель кафедры практики романо-германских языков
Севастопольский национальный технический университет, Севастополь (Россия)

Аннотация: Рассматривается модель инженера с профессионально творческими способностями. Исследуются основные компоненты модели. Обосновывается необходимость включения нравственно-духовного компонента как системообразующего компонента.

Ключевые слова: высшее образование, психологизация, совершенствование, гуманистические ценности, креативность, инженер, инновационный.

Активный процесс масштабных изменений существующей системы образования, ориентированный на смену модели обучающегося от «объекта» к «субъекту», ставит перед сообществом задачу развития индивидуальности обучающегося. Выстраивание индивидуальной образовательной траектории обучающегося требуют от учебных заведений широкого диапазона методов обучения, мобильности, гибкости, вариативности моделей и стратегий образования, введения новых подходов к обучению. В Статье 2.1. Федерального закона о высшем образовании значителен, что интеграция высшего и послевузовского профессионального образования и науки имеет целью кадровое обеспечение научных исследований, а также развитие и совершенствование системы образования путем использования новых знаний и достижений науки и техники. По мнению С.Е. Моторной, «квалификация сегодня не может определять результат работы системы образования. Приоритет получают, согласно документам ЮНЕСКО, организованные в систему требования интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных, моральных начал, позволяющих успешно реализовывать деятельность не только в социальном и экономическом, но и в культурном контекстах» [1, с. 12].

Тенденции государственной образовательной политики направлены на реализацию главной её идеи – идеи качественной подготовки личности обучающегося к самопроектированию своего профессионального становления и творческого развития. Такая подготовка специалистов новой формации привела к переориентации вузов на компетентностный подход, позволяющий формировать личность не только с определёнными знаниями, умениями и навыками, но и личность, владеющую определёнными личностными качествами. «Всё чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая, с их точки зрения, слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетенция, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова, социальное поведение, способность работать в группе, инициативность, любовь к риску» [1, с. 321].

Проблема подготовки компетентного инженера остаётся одной из самых актуальных на современном этапе. Одной из особенностей инженерной деятельности является её творческий характер. Под творчеством понимаем процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности. «Необходимым условием творчества в любой деятельности является целостное, духовное развитие личности. Духовное становление личности является основой для всестороннего развития личности, её самореализации и самосовершенствования и составляет суть компетенции человека» [1, с. 305].

Следует рассматривать взаимосвязанность техники и инженерной деятельности с этической и социальной ответственностью и этико-профессиональную ответственность инженеров. Несомненно, инженерная деятельность «определяется по преимуществу не производственными регулятивами и социальными заказом

сегодняшнего дня, а познавательными потребностями, связанными с прогнозированием будущих техноструктур и технологий» [2, с. 25]. Однако будущему инженеру также необходимо чётко усвоить специфическую систему норм и ценностных ориентаций, стимулирующих инженерный поиск и нацеливающих на создание социально значимых, экологически чистых и ресурсосберегающих технологий. Поэтому, в такой ситуации считаем важным включение духовно-нравственного компонента в модель будущего инженера, что сегодня является актуальным в связи с мировыми событиями.

Вопрос построения модели инженера стал наиболее обсуждаемым среди учёных. Моделями инженеров занимались Х.М. Ярошевская, Е.С. Киселёва, Ю.А. Егорова, Н.К. Нуриев и др. Существуют следующие модели инженеров и их подготовки: модель выпускника технического вуза С.Е. Моторной [3], модель профессионально-ориентированной математической подготовки инженеров-технологов на основе компьютерных средств обучения Л.Х. Чомаевой [4], проективная модель обучения как система подготовки инженера-педагога Л.З. Тархан [5]. Разработкой модели будущего инженера с учётом творческого потенциала занимались О.П. Попова, С.Н. Бегидова, Е.Ю. Липилина, М.В. Горшенина, В.В. Ельцов, А.В. Срипачёв и такие зарубежные учёные как К.Л. Левков, О.Л. Фиговский и др.

Так, К.Л. Левков и О.Л. Фиговский полагают, что «потребность в разработке перспективных технических систем и технологий определяет соответствующие требования к уровню квалификации и творческому потенциалу инженеров. Формирование этих требований производится на базе модели специалиста...» [6, с. 1]. Однако проведённый нами анализ психолого-педагогической литературы показал, что модель инженера с профессионально творческими способностями в ней не рассматривается. Поэтому, **цель** нашего исследования состоит в обосновании необходимости и построении модели инженера с профессионально творческими способностями в условиях высшего технического образовательного заведения и в определении основных компонентов данной модели.

На наш взгляд, компетентные инженеры, чтобы соответствовать своему центральному месту в современном производстве и по-настоящему профессионально выполнять свои функции, должны иметь творческое мышление и заниматься инновационной деятельностью. По мнению И.А. Негодаева, «творчеству мешает отсутствие гибкости мышления, сила привычки, узкопрактический подход, чрезмерная специализация, боязнь критики, страх перед неудачей, чересчур высокая самокритичность, лень и робость. Творчество невозможно без высокого уровня развития общего и профессионального интеллекта, культурного развития личности, пространственных представлений и воображения, способности к обучаемости и деловому общению, т.е. без проявления социальной активности личности» [7, с. 65].

В.Г. Горохов справедливо замечает: «На самом деле образование только тогда даёт ему право достойно носить звание инженера, когда он действительно включён в инженерную деятельность, творчески применяет знания, приобретённые им в высшей школе и приобретен-

ные после её окончания, когда он становится творцом новой техники, конструктором или технологом, нестандартно мыслящим проектировщиком, исполнителем, умелым организатором производства» [8, с. 4]. Анализ содержания системы профессиональной подготовки специалиста позволяет говорить о компетентностной модели как результативно-целевой основе проектирования образовательного процесса подготовки специалиста с учётом современных требований рынка труда и запросов общества.

Представленная в данной статье модель инженера с профессионально творческими способностями основывается на определениях и принципах компетентностных моделей, предложенных в работах С.Е. Моторной, В.И. Байденко, С.В. Санниковой, И. А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Ю.Г. Татура, Дж. Равенна, Е.Н. Трущенко и др. Поскольку модель инженера XXI века предполагает профессиональную, компетентную и творчески развитую личность, в которой доминируют духовно-нравственные и деловые качества, она должна включать личностную ориентацию профессиональной деятельности.

Основываясь на анализе общих способностей, можно выделить следующие показатели уровня развития способностей: успешный результат деятельности; оригинальность, самобытность при выполнении работы; мера преодоления неблагоприятных условий среды; скорость овладения новыми знаниями и навыками. Возможно и целесообразно разграничивать способности будущего инженера в соответствии с областью профессиональной деятельности (предметные способности). Так, Е.А. Климов определяет пять предпочтительных видов профессиональной деятельности: «Человек – Природа», «Человек – Техника», «Человек – Знаковая система», «Человек - Художественный образ», «Человек – Человек». Мы проанализировали **профессиограмму** «человек-техника» и определили общие и наиболее важные профессионально творческие способности инженера (табл. 1).

Табл. 1. Характеристика профессионально творческих способностей согласно профессиограмме «человек-техника»

Специальность	Профессионально творческие способности
Инженер-конструктор	концентрация, устойчивость внимания; творческое воображение; логическое мышление; способность продуцировать большое количество решений одной задачи; технический склад ума; креативность; аккуратность; ответственность.
Инженер по охране труда	организаторские способности; высокий уровень развития технических способностей; высокий уровень концентрации, объема, распределения и переключения внимания; способность грамотно выражать свои мысли; умение работать в команде; внимательность; упорство; настойчивость; ответственность; умение самостоятельно принимать решения.
Инженер по сервису транспортных машин и оборудования	организаторские способности; практическое мышление с опорой на теоретические знания; внимательность; технический склад ума; ответственность; умение работать руками; аккуратность; уравновешенность
Инженер-проектировщик	развитое пространственное мышление и воображение; способность к конструированию и проектированию; математические и аналитические способности; высокий уровень развития переключения и распределения внимания; способность заниматься длительное время монотонной, кропотливой работой; коммуникативные способности (умение устанавливать контакты); вербальные способности (умение говорить четко, ясно, выразительно); умение убеждать, аккуратность, четкость, собранность; ответственность.
Инженер-строитель	распределение и быстрое переключение внимания; быстрота и пластичность мышления; хорошая память; решительность; высокая умственная и физическая работоспособность; эмоциональная устойчивость.
Инженер-технолог	логическое мышление; высокий уровень распределения, концентрации и переключения внимания; хорошая память; аналитические способности; организаторские и коммуникативные способности; самостоятельность; аккуратность; систематичность; ответственность.
Инженер-электрик	техническое мышление; быстрая реакция; внимательность; организаторские и коммуникативные способности; аккуратность; внимательность.

Проведя анализ психолого-педагогической литературы и анализ профессиограммы «человек-техника», обосновываем компоненты модели инженера с профессионально творческими способностями. За основу модели нами была взята психоконпетизационная модель

будущего выпускника университета С.Е. Моторной [3], основными компонентами которой являются нравственно-ориентационный, когнитивный, потребностно-мотивационный и организаторско-коммуникативный. Согласно данной модели выпускник высшего образовательного заведения должен будет отвечать новым интеллектуальным, духовным и общественным потребностям, т.к. являясь общественным благом, образование понимается и как мера общественной ответственности. Важным аспектом процесса психоконпетизации С.Е. Моторная [3] считает реализацию установки на воспитание студентов в духе гражданственности, защиты и укрепления общественных ценностей, на усиление роли вузов в понимании, сохранении, развитии национальных и международных культур, укреплении духовных, этических ценностей, на формирование устойчивой ориентации выпускников на их деятельность по созданию национальных потенциалов и сдерживания «утечки мозгов», а также на развитие личности студента с подготовкой к профессиональной жизни. Однако, знаний, умений и навыков в избранной профессиональной деятельности недостаточно, чтобы «прочно держать на своих плечах земной шар», т.е. осуществлять такую жизнедеятельность, которая будет способствовать прогрессивному движению по пути эволюционной изменчивости Мира [3]. Творчество – это условие для эволюции жизни. Это качество необходимо формировать, т.к. от него зависит эволюция. Благодаря творческому потенциалу инженеров появились те технические достижения, которые имеет человечество.

Для реализации поставленной нами цели исследования мы построили модель, в центре которой расположено сложное личностное новообразование, включающее взаимодействие аддитивного (АК), креативного (КК), нравственно-духовного и социально-культурного (СКК) компонентов, причем все компоненты имеют проекцию на нравственно-духовный компонент (рис. 1).

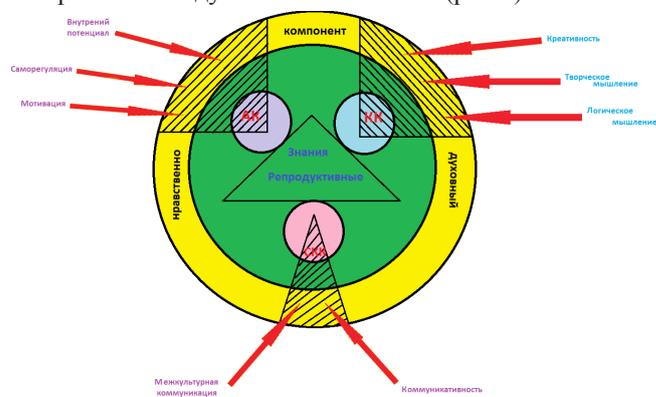


Рис 1. Модель инженера с профессионально творческими способностями

Проведённый анализ профессионально творческих способностей, позволил дать определение профессионально творческих способностей будущего инженера: способность личности самостоятельно переносить ранее накопленные знания и умения в новую нестандартную ситуацию, находить верные и оригинальные пути решения инженерных проблем в условиях дефицита времени и информации, альтернативные варианты их решения, комбинировать ранее известные способы в новые.

Рассмотрим и обоснуем компоненты и их основные составляющие.

Мы выделяем из когнитивного компонента модели выпускника Моторной С.Е. **креативный компонент** модели инженера, который состоит из составляющих: *творческое мышление и воображение, логическое и латеральное мышление* как творческий способ использования разума. Одна из самых творческих профессий – профессия инженера, причём креативность составляет

основу для творческого вдохновения и развития.

Креативность – это технология организации творческого процесса [9-14]. Творческий процесс основывается на вдохновении автора, его способностях, традициях, которым следует автор. Если же говорить о креативном процессе, то главной его составляющей становится прагматический элемент, то есть изначальное понимание, зачем нужно что-то создавать, для кого нужно что-то создавать, как нужно что-то создавать и, собственно, что именно нужно создавать. Креативность — это способность к творчеству, способность порождать необычные вещи, придумывать, находить, видеть мир как-то по-особенному. Креативный человек — это выдумщик. Это тот, кто придумывает и фантазирует, делая жизнь ярче, интереснее, превращая всё во что-то новое, неповторимое. Мы рассматриваем креативность как личностную способность к творчеству. Такие исследователи как С. Л. Рубинштейн, А. Маслоу, Б. М. Теплов, Д.Б. Богоявленская, В.Ф. Вишнякова, Р. Мэй считали креативность способностью к творчеству. Так, Д.Б. Богоявленская подчеркивает, что «креативность является общей особенностью личности и влияет на творческую продуктивность независимо от сферы проявления личностной активности» [15, с. 220]. Доктор Эдвард де Боно стал первым ученым, сумевшим систематизировать творчество. Творческое мышление является особой разновидностью латерального мышления, охватывающего более широкую область. В одних случаях результаты латерального мышления представляют собой гениальные творения, в других они являются новым взглядом на вещи, и, следовательно, чем-то менее значительным, чем подлинное творчество. В большинстве случаев творческое мышление для своего проявления нуждается в таланте, тогда как латеральное мышление доступно каждому, кто заинтересован в получении новых идей. Основным подходом к исследованию креативности и творческого мышления является мозговой штурм.

Аддитивный компонент нашей модели основан на потребностно-мотивационном компоненте модели выпускника. Слово «аддитивный» впервые ввела Д.Б. Богоявленская. Она утверждает, что «подчеркивая спонтанный характер творческого процесса, необходимо оговорить, что спонтанность связана не только с невозможностью прогнозирования момента озарения и решения исходной проблемы, понятие активности — одно из фундаментальных, исходных понятий общей психологии. Оно по существу отождествляется им с основным понятием его системы — понятием нервно-психической энергии. Энергия выступает как внутренний источник, определяющий уровень психической деятельности. В аспекте рассматриваемой проблемы для нас важно не выявление слабых сторон энергетической модели творческих способностей и их критика, а тот факт, что привлечение понятия «энергия» в качестве материального носителя отвело потребности объяснения индивидуального разброса в проявлении творческих способностей. Этому прямо отвечало соответствующее физическое понятие, поскольку энергия в определенном представлении выступает как положительная скалярная величина, обладающая свойством аддитивности» [15, с. 285].

Для самосовершенствования и саморазвития необходим стимул. Если этого нет, мы не можем заниматься творчеством. Это очень важно для инженера, т.к. творчество – это результат его деятельности. Аддитивный компонент – это внутренний потенциал человека, который даёт возможность проявлять себя в деятельности. При рассмотрении аддитивного компонента, следует учитывать то, что у каждого человека есть доминирующая формула преобразования внешних и внутренних воздействий в положительную, нейтральную или отрицательную энергию состояний и поведенческих актов. Эти свойства для личности считают важными такие учёные как И.С. Кон, изучавший социальную природу

ду человеческого «Я», Д.А. Леонтьев, который рассматривал внутренний мир личности как возможность проявлять себя, свои способности. Психическая энергия – термин, предложенный З. Фрейдом для описания специфики перемещения внимания, интереса и привязанности с одного объекта (или текущей деятельности) на другой. Это понятие изучали Ф. Тайсон, Р. Тайсон, Ч. Райкрофт. Реальность субъективного духа исследовал В.И. Слободчиков. Важность изучения внутренней энергии, как энергии эмоций, установил В.В. Бойко [16], причём энергия выступает в роли стержневого, системообразующего начала в личности. Внутренняя энергия побуждает следующие способности: способность саморегуляции, т.е. формирование психической устойчивости; потенциал, который даёт возможность преодолевать трудности; настойчивость в достижении успеха (вектор направленности).

Мотивация достижения (успеха, цели) выражается в стремлении к улучшению результатов, настойчивости в достижении своих целей и оказывает влияние на всю человеческую жизнь. Способность **саморегуляции**, настойчивость в преодолении трудностей и достижении успеха дают возможность доводить начатое дело до конца. Инженер не будет творить, если не будет внутреннего равновесия. С одной стороны, должны быть знания, приобретённые репродуктивным путём, и с другой стороны, внутренняя энергия (*свойство саморегуляции*). Аддитивный компонент связан с нравственно-духовным компонентом: для творчества необходим уровень гармонии; чтобы достичь уровня гармонии, необходимо использовать внутреннюю энергию. Однако нельзя использовать энергию за счёт других людей. Гармония побуждает энтузиазм, что в свою очередь приводит инженера к самосовершенствованию. Самосовершенствование личности инженера – это **смысл жизни, понятий определенным образом, через цепь нравственных выборов, что определяет способность личности к творчеству.**

Социально-культурный компонент основан на потребностно-мотивационном компоненте, основной характеристикой которого есть мотивы. Социально-культурный компонент, особенно сейчас в переходный период нашего общества, связан с аддитивным компонентом (уровнями сознания личности). Когда человек с одной культуры переходит в другую, он остаётся без внутреннего потенциала, у некоторых наблюдается дисгармония. Чтобы перестроится, должен быть запас внутренней энергии, потенциал саморазвития и стимул. Если этого нет, инженер не может заниматься творчеством. Мы согласны с С.Е. Моторной, что «глобализация в основном имеет дело с человеком плотским... Человек плотский не может изменить свою жизнь, создать новые образцы поведения в соответствии с его новыми стандартами или изменить социальное окружение... Поэтому, социально-культурный компонент должен быть изменён в сознании личности. Покидая знакомую социальную среду, человек должен изменить также своё сознание, но он не сможет этого сделать из-за того, что новый уровень сознания требует кардинальных перемен» [17, с. 137]. Необходимость включения социально-культурного компонента (*межкультурной и коммуникативной компетенции*) в модель инженера в том, что социально-культурное развитие связано с целенаправленным созданием условий для развития эстетических, коммуникативных, организаторских, экологических, экономических, гендерных, нравственных и иных социальных способностей. В данном контексте нравственные способности рассматриваются от слова «нравы», т.е. усвоение норм и ценностей данного общества. Успешность социально-культурного включения компонента в модель помогает развить качества, которые рождают поступки и поведение, и, в конечном счёте, формируют характер человека: чем больше социально-культурных способностей приобретёт будущий инженер, тем больше у него возможностей для успешной

Табл. 2. Основные составляющие модели инженера с профессионально творческими способностями

Основные компоненты	На чём базируется	Формируемые способности	Проявление нравственно-духовного компонента
Креативный	Показатель внимания	Интеллектуальная лабильность	Созидающее, неразрушающее творчество; высокие этические качества; способность к нравствен. самосовершенствованию; способность к духовному развитию; этические качества; самооценка
	Развитие мышления, воображения	Творческое воображение; конструктивное и логическое мышление; пространственное мышление и воображение; пространственно-образное мышление; практическое мышление с опорой на теоретические знания	
	Креативность	способность грамотно выражать свои мысли; решительность; технические и математические способности; способность продуцировать большое количество решений одной задачи; способность к самостоятельному открытию	
Аддитивный	Восприятие	точное слуховое, зрительное, вибрационное и кинестетическое восприятие	Энтузиазм, жизненный оптимизм; понимание смысла жизни.
	Внутренняя энергия	эмоциональная устойчивость; уравновешенность	
Социально-культурный	Саморегуляция	способность стимулировать и мотивировать; упорство, настойчивость	Гуманистические ценности; изучение и принятие базовых нац. ценностей и духовных традиций; духовность и интеллигентность;
	Коммуникативность	Высокая потребность в общении (мотивация одобрения), способность поддерживать свободный обмен идеями и оценками, активно высказывать мнения; умение работать в команде	
	Межкультурная компетенция	способность оперировать системой социокультурных знаний и умений при общении в условиях диалога культур; способность осуществлять межкультурное общение с представителями других культур	

Мы отметили, что благодаря творчеству человек получает признание в обществе, самореализуется и самоутверждается; в творчестве человек проявляется, выражает свое отношение к жизни, свою жизненную позицию. Нами было определено, что стремление к творческому труду приводит к мотивации духовной потребности в труде, что становится образом жизни инженера; это и есть достижение определённого уровня жизни – уровня сознания. Несомненно, что «ныне всё явственнее намечается тенденция обучения не знанию, а мышлению, реформирования общекультурного ядра высшего технического образования, осознания того, что инженер не может добиться серьёзных достижений в своей технической деятельности, если он слабо ориентирован в других областях человеческой жизнедеятельности» [7, с. 7].

Мы согласны со С.Е. Моторной, что «настоящая же роль университетов состоит в том, чтобы, образно говоря, они являлись «живой консерваторией наследия человечества». Именно здесь, по нашему мнению, формируется основной результат работы вуза – выпускник: бакалавр, специалист или магистр, а, кроме этого, – идеи, которые «двигают» миром, определяя его развитие по пути эволюции. Поэтому качество высшего образования определяет стратегию и перспективы развития общества, государства и человечества в целом» [18, с. 209].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Моторная С.Е. Современный научный базис психокомпетизации эволюционной изменчивости высшего образования: монография / С.Е. Моторная – Севастополь: Вебер, 2009. – 452 с.
2. Иванов Н.И. Философские проблемы инженерной деятельности. Теоретические и методические аспекты / Н.И. Иванов – Тверь: Тверской государственный университет, 1995. – 100 с.
3. Моторная С.Е. Психокомпетизация в условиях подготовки будущего выпускника университета / С.Е. Моторная // Вестник СевНТУ: Сб. науч. тр., Севастоп. нац. тех. ун-т. – 2009. – Вып. 96. – 204 с. – С. 122 – 131.
4. Чомаева, Л.Х. Профессионально-ориентированная математическая подготовка инженеров-технологов на основе компьютерных средств обучения: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Чомаева

социальной интеграции в процессе жизнедеятельности. «Культурное развитие инженера в сочетании с его профессиональными качествами позволяет ему осознать, что любая техническая проблема не ограничивается решением технических и технологических задач. Она имеет социальные, экономические, экологические, нравственные, эстетические аспекты. Поэтому нужны не напичканные инженерной грамотностью технократы, а широко образованные люди, способные ориентироваться в бурном и противоречивом мире, осознавать ответственность за свои действия, как перед своей совестью, так и перед обществом [7, с. 6].

Все перечисленные нами компоненты имеют проекцию на нравственно-духовный компонент, т.к. они зависят от него. Так, нравственно-духовный компонент в креативном компоненте отражается как созидающее неразрушающее творчество; аддитивный компонент определяется энтузиазмом; социально-культурный основан на мотивах. Рассматривая **нравственно-духовный** компонент, мы берём его за основу нашей модели, исходя из нравственно-ориентационного компонента модели выпускника С.Е. Моторной [3]. Нравственно-ориентационный компонент является ориентиром на другие компоненты. «Представление о человеческой жизни как высшей ценности диктует необходимость выработки модели в техническом творчестве, представленной, в первую очередь, нравственно-ориентационным компонентом, который отвечает за процесс социализации, т.е. превращение индивида в личность в поле культуры; его же сформированность определяет наличие у личности целостного мышления, через которое происходит непосредственная связь человека с ноосферой, пространством Всеобщих Законов Мира, Общих законов человеческого общества, Общих законов познания и постижения, специальных законов образования» [3, с. 128]. Мы отмечаем, что «именно в этой ситуации нужен правильный социальный ориентир для любого члена общества, в том числе и для инженера. Только имея эти ориентиры, инженер сможет подчинить развитие техники гуманным целям, создать и освоить новые технологии [7, с. 19]. Очень важно развивать у студентов духовную потребность в труде, умение преодолевать трудности, чувство ответственности, долга, заинтересованности в их будущем. Нравственно-духовный компонент включает в себя воспитание трудолюбия, творческое отношение к учению, труду, жизни; такие *ценности* как ценность труда и творчества; *ценность* познания мира; *ценность* таких качеств личности как целеустремленность и настойчивость, бережливость. Мотивация духовной потребности в труде заключается в постоянном настойчивом стремлении к творческому труду, что становится **образом жизни инженера**. Это есть достижение определённого уровня жизни – **уровня сознания**. Сознание – это высший уровень психического отражения объективной реальности, а также высший уровень саморегуляции, присущий только человеку как социальному существу; в этом связь нравственно-духовного компонента с аддитивным. Граница сознания сдвигается от личного к общему благу; это – условие мотивации.

Мы проанализировали **профессиограмму** «человек-техника» и определили общие и наиболее важные составляющие для каждого выделенного нами компонента и занесли их в таблицу 2.

В заключении, отметим, что нами была рассмотрена проблема продуктивности и актуальности действия модели инженера с профессионально творческими способностями в психолого-педагогической литературе. Нами была создана модель инженера с профессионально творческими способностями. Также мы определили основные компоненты модели: креативный, нравственно-духовный (этический), аддитивный (потенциал внутренней энергии) и социально-культурный; нами были проанализированы данные компоненты и отслежено проявление в них нравственно-духовного компонента.

Лаура Хасановна.– Ставрополь, 2010. – 223 с.

5. Тархан Л.З. Проективная модель обучения как система подготовки инженера-педагога [Электронный ресурс] 14.02.2014 / 18.19 / Режим доступа: <http://kurs.znate.ru/docs/index-179245.html>.

6. Фиговский О.Л., Левков К.Л. К вопросу подготовки инновационных инженеров [Электронный ресурс] / 13.02.2014 / 17.00 / Режим доступа: <http://www.nanonewsnet.ru/blog/nikst/problemy-podgotovki-inzhenerov-dlya-innovatsionnykh-otraslei>.

7. Негодаев И.А. Философия техники. Учебное пособие / И.А. Негодаев. – Ростов-на-Дону: «Центр ДГТУ», 1997. – 562 с.

8. Горохов В.Г. Знать, чтобы делать. История инженерной профессии и её роль в современной культуре / В.Г. Горохов– М.: Знание, 1987. – 176 с.

9. Лабзина П.Г. Проблема развития креативности студентов технического вуза как способности к творчеству // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2011. № 2. С. 68-72.

10. Ключкова Г.М. Креативная образовательная среда вуза как педагогическое условие развития креативных студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4 (22). С. 379-383.

11. Коростелев А.А., Пчельников А.А., Ярыгин А.Н. Моделирование инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды, обеспечивающей качество сформированности инновационной готовности будущих специалистов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2006. № S2-2. С. 44-47.

12. Блинов А.О. Исследование креативного процесса

в современных организациях // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2012. № 5 (25). С. 94-100.

13. Джамирзе Н.К. Творческая активность как условие саморазвития студентов в образовательном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 85-87.

14. 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. № S3. С. 161-166.

15. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская— М.: Издательский центр «Академия» 2002. – 320 с.

16. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя. [Электронный ресурс]12.04.2014 / 17.00 / Режим доступа:http://www.e-reading.org.ua/bookreader.php/105606/Boiiko_Energiya_emocii_v_obshchenii.html

17. Motorna Svitlana. Marginalization and the Evolution of Consciousness / INTERSTUDIA: Semestrial review of the interdisciplinary center for studies of contemporary discursive forms. Margins, marginalization and the discourse of marginality, Alma Mater Publishing House. Bacau. Romania, № 13, 2013. P.136-144.

18. Моторная С.Е. Процессы в высшем образовании и эволюция сознания человека / С.Е. Моторная // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2 (9). С. 207-211

THE MODEL OF AN ENGINEER WITH PROFESSIONAL AND CREATIVE ABILITIES

© 2014

A.G. Mikhaylova, senior teacher of Romance-German language practice
Sevastopol National Technical University, Sevastopol (Russia)

Annotation: The study of preparation model of an engineer with professional and creative abilities is considered. The main components of this model are investigated.

Keywords: professional and creative abilities, higher education, model of preparation, engineer, innovative.

УДК 37.014.2

ВОСПИТАНИЕ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ

© 2014

С.А. Мусеева, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
дефектологического образования
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация: В статье обоснована актуальность воспитания и развития подрастающих поколений в духе мира, межкультурной толерантности и международной солидарности на основе этнопедагогического опыта традиционной культуры воспитания горских народов Северного Кавказа, что приобретает особую злободневность в полиэтничном регионе.

Ключевые слова: Этнопедагогика, народная педагогика, межнациональная толерантность, народные традиции и обычаи, общественные институты.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Проблема воспитания подрастающих поколений в духе мира и межнационального согласия, формирования культуры межнационального взаимодействия среди молодежи в северокавказских регионах вновь обострилась в конце XX начале XXI веков. Данный аспект определяется переходом на рыночные отношения, усилением взаимозависимости стран и народов современного мира, социальными реформами в России, изменением курса государственной национальной политики, сменой приоритетов в нравственно-ценностном сознании людей. В современных условиях проявляются определенные негативные явления в жизни общества, связанные с недостатками нашей воспитательной системы в рассматриваемом аспекте, отсутствием социального наследия

в общественных воспитательных организациях, низким уровнем культуры межнационального взаимодействия среди молодежи. Появилось много неформальных подростковых объединений, для которых нормой жизни становятся социально неприемлемые виды деятельности. В сознании немалой части подростков происходит своеобразная деградация духовных ценностей, развиваются эгоизм, этноцентризм и равнодушие к окружающим.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных раньше частей общей проблемы. Пути эффективного взаимодействия народной и научной педагогики по различным вопросам воспитания детей в условиях северокавказского региона мы находим в исследова-

ниях Р.М. Абакаровой, А.Т. Битаровой, Г.Н. Волкова, М.Ж. Зангиевой, З.К. Каргиевой, Ш.А. Мирзоева, Б.А. Тахохова, Е.Е. Хатаева, З.Б. Цаллаговой и др. Проблемам воспитания молодого поколения Северного Кавказа в духе гражданского мира и межнациональной толерантности посвящены труды ученых Северного Кавказа: И.А. Арабова, Ж.Д. Башиевой, М.Б. Гуртуевой, В.Д. Дзидзоева, Р.А. Кертанова, Н.Л. Кобесашвили, О.Д. Мукаева, С.Б. Узденовой, А.А. Шаова и др. Эти труды имеют большое научно-практическое значение для оптимизации процесса воспитания детей с учетом современных условий и проблем жизнедеятельности.

Формирование целей статьи (постановка задания). Создание необходимых условий для восстановления стабильности, мира и дружбы в Северокавказских регионах, процветания всех проживающих здесь народов является одним из важнейших национально-государственных приоритетов для российского общества в настоящее время. Решение указанных задач требует комплексного, системного подхода, который позволяет скоординировать и интегрировать необходимые усилия на федеральном, региональном и местном уровнях, привлечь широкие научные и образовательные силы и ресурсы, способствующие формированию у подрастающего поколения культуры и этики межэтнического толерантного взаимодействия.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Утвержденные Правительством РФ стратегические задачи социально-экономического развития страны потребовали пересмотра идеологии реализации молодежной политики – от идеи поддержки молодежи к идее создания условий для повышения степени интеграции молодых граждан страны в социально-экономические, общественно-политические и социокультурные отношения. В связи с этим, одной из приоритетных направлений концепции государственной политики Российской Федерации является задача национального развития и регулирования межнациональных отношений среди молодежи.

Начиная с 60-70 годов XX в., в мировом масштабе возникли процессы, характеризующиеся стремлением народов подчеркнуть уникальность бытовой культуры и психологического склада, всплеском у миллионов людей этнической идентичности. Это явление, как писал Е.Е. Хатаев, коснулось обществ разного типа и уровня развития – от традиционных до постиндустриальных. Вначале, оно даже получило название этнического парадокса современности, так как долгое время большинство ученых полагало, что тенденции глобализации, нарастающей унификации духовной и материальной культуры и развития личностного индивидуализма приведут к потере значения этнических факторов в жизни людей [10, с. 88-89].

По мнению Б.А. Тахохова, культурное наследие выступает в качестве некоей интернациональной территории одного из наиболее универсальных и надежных средств общения между людьми разных национальностей, возрастов и разного уровня образования. Поиск путей, ведущих к межнациональному, межгосударственному и межличностному согласию, является насущной потребностью современного общественного и экономического развития, определенным гарантом выживания человечества и каждого отдельного человека [6, с. 198-202]. Следовательно, процесс целенаправленного приобщения подрастающих поколений к истории и культуре этноса, культурно-историческим ценностям микросоциума, использование принципов, средств и методов воспитания в системах этикета народов Северного Кавказа осознается как нравственная ценность и имеет большое значение в формировании рассматриваемого вида отношений в условиях социокультурной среды.

В настоящее время, национальное возрождение рассматривается как одна из основных черт развития

человечества на современном этапе. Но самобытность любого народа, по мнению А.А. Магометова, во все времена не ограничивалась и сейчас не может ограничиваться, так сказать, чисто внешними атрибутами – здесь даже важнее содержание, суть. Наша же работа призвана донести, как подрастающему поколению, так и взаимодействующему с ним старшему окружению, что в современных условиях можно подобрать много способов для проявления самобытности – честный, добросовестный труд на благо общества, активное участие в процессах, направленных на нормализацию и обустройство всех сторон жизни, добрые традиции и обычаи (чувство локтя и братства со всеми народами, сильная помощь нуждающимся в ней и т.д.), и на данной основе оптимизировать их подготовку к деятельности в условиях постоянного межнационального взаимодействия во всех сферах жизни [7, с. 188].

Культура межнационального общения – это очень сложный спектр слагаемых, среди которых в нынешних условиях важное место занимают традиции и обычаи. Народы Северного Кавказа с древнейших времен имеют их в очень большом количестве. Примечательно, что одни и те же традиции и обычаи встречаются у всех или у нескольких народов региона. Такое положение сложилось в результате их векового соседства, обмена материальными и духовными ценностями между собой. Традиции и обычаи народов Северного Кавказа в основном зарождались для выполнения определенной и довольно благородной цели – воспитания человека.

Система народного воспитания северокавказских народов, как отмечает А.А. Шаов, представляет собой сложный конгломерат интернационально ориентированных общественных институтов – семьи, аталычества, гостеприимства, куначества, побратимства (посестримства), покровительства, усыновления, советов старейшин, народных собраний и др. [12, с. 31].

Важную роль в воспитании детей в духе межнационального согласия народная педагогика отводила обычаю гостеприимства, как одной из важнейших человеческих добродетелей, а гостя считала святыней. Как социальный институт гостеприимство способствовало установлению контактов и взаимопонимания между народами. Это явление глобальное, интернациональное, существует у всех кавказских горцев, и в основании его лежит общечеловеческая нравственность, которая и придает ему во мнении горцев значение священное. Но обычай этот имеет характер правовой и среди горцев является институтом международного права, дающим возможность взаимодействовать одному народу с другим [5, с. 125-127]. В этом же плане звучит заключение В.Б. Пфафа: «Принимая гостя с почетом, один суверенный род оказывает другому такому же роду подобающую ему дипломатическую честь».

Также, аккумулируя нравственные категории, являющиеся необходимым условием воспроизводства общества и самоутверждения человека, общественные институты обеспечивают особую психологическую среду, выступая важнейшим средством воспитания растущих детей. В воспитании человека активное участие принимали все: и стар, и млад, и сельская община, и социальная среда. В данном направлении работают и возродившие в последнее время в ряде северокавказских регионов (И.Л. Бабич) свою деятельность органы общественного самоуправления (народные собрания, аульские, окружные, республиканские и школьные «ныхасы» - «советы старейшин», сельские сходы и др.), которые, не копируя деятельности государственной власти, способствуют возрождению прогрессивных народных обычаев и традиционной культуры воспитания. Предметом особой их заботы становится и переговорный процесс по урегулированию межнациональных конфликтов и забота о воспитании подрастающих поколений в духе мира и межнационального согласия [14].

Довольно сильное влияние, при правильном подходе, на процессы урегулирования международных конфликтов в различных Северо-Кавказских регионах может иметь народная дипломатия. Этот компонент миротворческого процесса включает в себя гражданское сообщество и его влиятельных граждан. Вовлеченность неправительственных организаций, муниципальных и авторитетных лидеров в миротворческий процесс чрезвычайно важна для позитивной трансформации конфликта и достижения прочного мира. Общественные обсуждения широкого спектра вопросов и подходов к нынешней ситуации на грани войны и мира – действия, которые могли бы быть инициированы неправительственным сектором. В свою очередь, институционализация мира является основным фактором позитивного мира, таким образом означая безопасность и благополучие для населения. Необходимость мира – неотъемлемая потребность общества (С.А. Моисеева), особенно в условиях ситуации на грани войны и мира. Несмотря на страх рядовых граждан по отношению друг к другу, потребность в мире, развитии и благосостоянии для будущих поколений является более важным вопросом, вселяющим надежду на то, что экономических инициативы и укрепление доверия между сторонами могут оказаться плодотворными для трансформации конфликта и миротворческого процесса [8, с. 86-88]. Мир должен стать единственной альтернативой войне и насилию для народов, соседствующих на протяжении веков и стремящихся к устойчивому развитию и экономическому процветанию в регионе. Такие методы разрешения конфликтов времен «холодной войны», как принудительные меры управления в условиях кризиса, не работают в условиях глубоко укоренившихся конфликтов, связанных с самоидентификацией народов. На сегодняшний день требуются новые адаптационные подходы к урегулированию и трансформации конфликтов, позволяющие эффективно работать с комплексом потребностей и интересов противоборствующих сторон. С этой точки зрения важно также разработать трансформационный подход к урегулированию конфликтов и миротворческим процессам, оперирующий такими понятиями как «гражданский мир», «межнациональное согласие», «межэтническая толерантность», «опыт горских народов Северного Кавказа в урегулировании конфликтов» между противоборствующими сторонами.

«Многие из традиций и обычаев веками работали именно на дружбу и братство народов. Скажем, куначество – распространенный на Северном Кавказе обычай, по которому двое мужчин, принадлежащих к разным родам, племенам или народностям, вступали в тесные дружеские отношения и оказывали друг другу помощь в защите своих прав. По происхождению оно связано с обычаем гостеприимства, а по сути ближе к побратимству. Эти традиции и обычаи разные нации и народности Северного Кавказа, признаются, связывали крепче, чем некоторые официальные мероприятия...» [7, с. 143]. «Традиции никому не навязывают взгляды и способ поведения, включают человека в практические действия, с которыми без внутреннего сопротивления воспринимаются представления и нормы поступков. Воспитательная роль таких традиций состоит в стереотипных требованиях к личности и ее поведению в обществе, в увлекательной силе примера» [3, с. 102].

Сегодня необходимо и важно усилить внимание к использованию исторических памятников в воспитании современной молодежи в духе мира и межнациональной толерантности, в формировании в ней черт гражданской зрелости. К прошлому следует подойти с современных позиций, что позволит с наибольшим коэффициентом использовать воспитательную силу фольклорных образцов – памятников народной педагогики. Народы мира своей мудростью, своим опытом жизни эту идею осмыслили много веков назад, и не только осмыслили, а их мудрость ясно и четко выражалась в устном на-

родном творчестве, традициях и обычаях. Принципы добрососедства, терпимости, проявлялись и в совместном художественном творчестве. Величайший памятник народного поэтического творчества «Нартский эпос» создавали и мусульмане, и христиане, представители и тюркоязычных, и адыгских народов. Он повествует о нартах – легендарных богатырях, боровшихся против зла и несправедливости. На их примерах народ воспитывал здоровое, лояльное, смелое поколение. В формировании этой жемчужины мировой культуры внесли свою лепту все, кто живет на Северном Кавказе. Народ издревле всем своим существом понимал, что искусство не знает границ, что культура всегда интернациональна, что мир в таком тесном доме, как Северный Кавказ, может быть утверждён только через культуру и взаимоуважение.

Народная педагогика определила систему гуманных методов и приемов воспитания совершенной личности. Наиболее распространенными были такие методы, как пример, убеждение, приучение и упражнение, поощрение, наказание и испытание. Народные педагоги особое значение придавали использованию словесных средств, запечатленных в фольклоре. К ним относились сказки, пословицы и поговорки, предания, легенды и притчи, историко-героические, колыбельные, обрядовые и трудовые песни. Педагогические функции устного народного творчества были для них тем бездонным колодезем, из которого они черпали великие, моральные, нравственные и духовные силы, несметные богатства образов, идей, разнообразие форм. Но, пожалуй, самым действенным гарантом воспитания совершенной личности был и до сих пор остается кавказский героический эпос, в котором поистине запечатлен образ идеального человека [5, с. 125-127]. Гуманизм кавказских народов включал в себя принцип равенства, справедливости, человечности, доброты в отношении других людей: «Не делай другому человеку того, чего себе не желаешь», «Человек на человека надеется», «Человек человеку поддержка», «Согласие облегчает дело».

По результатам исследований можем утверждать, что уже 3-4-х ребенок вступает в первую стадию политического развития, когда у него зарождается чувство национального самосознания. В этом возрасте его еще характеризуют эмоциональная отзывчивость, открытость, доверчивость и отсутствие этнических стереотипов, что позволяет ему вступать в свободное общение с людьми разных национальностей. Следовательно, одна из первоначальных задач этнопедагогики наших дней – сформировать у детей доброжелательное, уважительное отношение к представителям других этнических групп, приобщить подрастающие поколения к культурным ценностям, как своего, так и других народов начиная уже с указанного возраста.

Эффективность педагогической деятельности зависит, прежде всего, от деятельности социальных институтов, в том числе детского сада, школы, общественных организаций и сотрудничества между ними и семьями воспитанников, потому что именно семья предопределяет стартовое развитие личности и поведение ребенка в будущем. Но, прежде чем планировать работу с детьми и с родителями, необходимо обратиться к самим педагогам, так как они нуждаются в знакомстве с этнокультурным материалом и расширением своих знаний в области межкультурного общения, чему и способствует высшая школа [2].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Сегодня утрачиваются веками передаваемые из поколения в поколение формы дипломатического общения на межнациональном уровне, поэтому необходима продуманная система воспитательной работы, в которой обращение к лучшим народным традициям подскажет много полезного для решения современных сложных проблем воспитания, нейтрализации межнациональной напряженности. Печальные реалии современного общества – отсутствие

культуры межнациональных отношений, нередко приводящие к возникновению межнациональной напряженности. Один из путей выхода из проблемных ситуаций в межнациональных отношениях – этническое воспитание детей, ориентированное на развитие и поддержание уважения к национальным традициям и обычаям как своего, так и других народов, на позитивное межнациональное общение.

Таким образом, раскрытие сущности и характера межнационального взаимодействия северокавказских народов, его определяющих факторов и положительных сторон имеет важное научно-практическое значение для учебно-воспитательного процесса и этнопедагогике Северного Кавказа, делает актуальным изучение богатейшего воспитательного опыта народов этого региона, формировавшегося на протяжении тысячелетий, для использования его рациональных элементов в работе современной воспитательной и образовательной систем и полноценного формирования подрастающей смены в сфере позитивного полиэтнического взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакарова Р.М. Адат как нравственный принцип в системе этнокультуры // Мир на Северном Кавказе через образование и культуру. Симпозиум 1. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 1996.
2. Битарова А.Т. Этикет горских народов Северного Кавказа и его влияние на воспитание подрастающего поколения: Дис. ... канд. пед. наук : – Владикавказ, 2002. – 170 с.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М.: «Академия», 2000. – 176 с.
4. Дзидзоев В.Д. Национальные отношения на Кавказе. Владикавказ: Изд-во СОГУ, 1998. – 240.

5. Зангиева М.Ж. Этничность кавказского воспитания в свете идей современного образования (сквозь призму истории) // Актуальные проблемы науки в трудах молодых ученых. Вып. II. – Владикавказ, ИПО СОИГСИ, 2009. – С. 125-127.

6. Кертанов Р.А. Межнациональные отношения в массовом сознании реформирующегося общества. Автореф. дис. ... канд. полит. наук. – М., 2000. – 20 с.

7. Магомедов А.А. Межнациональные отношения, интернациональное и патриотическое воспитание: этнопсихологический аспект. – М.: МПСИ, 2004. – 530 с.

8. Моисеева С.А. Модель формирования культуры межнациональной толерантности студентов // Вестник университета. Государственный университет управления. 2011. – № 8. – С. 86-88.

9. Тахохов Б.А. Развитие толерантности учащихся. / Теория и практика обучения и воспитания. Вып. V. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2005. – С. 198-202.

10. Хатаев Е.Е. Этнопедагогика Северного Кавказа. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2000. – 116 с.

11. Черкесов Б.А. Современное состояние этнополитических конфликтов на Северном Кавказе и возможные пути их устранения // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 12 – С. 411-413.

12. Шаов А.А. Этническая идеология в традиционном обществе: (Социально-философский аспект) Майкоп: Изд-во АГУ, 2001. – 38 с.

13. www.mpa-sf.ru Концепция федеральной целевой программы «Молодежь России» на 2011-2015 годы. 18 мая 2010 / «Молодежь России»

14. Бабич И.Л. Взаимосвязь современных горских идеологий и национальных интересов России на Северном Кавказе // Северный Кавказ в национальной стратегии России. valerytishkov.ru/engine/documents

INTERETHNIC TOLERANCE UPBRINGING OF TEENAGERS IN THE NORTH CAUCASUS

© 2014

S.A. Moiseeva, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer department of defectology education
North-Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: The article deals with the topicality of teenagers up-bringing in the atmosphere of peace, intercultural tolerance and international solidarity based on the ethnopedagogical experience of the mountain peoples upbringing in accordance with the traditional culture in the North Caucasus that has become more topical nowadays in a polyethnic region.

Keywords: Ethnopedagogics, ethnic pedagogics, interethnic tolerance, ethnic traditions and customs, social institutes.

Аннотация: На основе теоретического анализа литературы и практического экспериментального исследования, которое состояло во включённом наблюдении за процессом обучения, проведено сравнение образовательного процесса в вузах Великобритании и Украины. Рассмотрена сравнительная характеристика результата образования – знания, умения и навыки магистра технических специальностей.

Ключевые слова: высшее образование Украины, высшее образование Великобритании, университет, результат образования, студент, магистр, бакалавр, сравнение.

Система образования в целом и высшего образования в частности, занимает важное место в организации интеллектуального общества. С одной стороны, она является критически важной составляющей движущей силы развития технологий и неотъемлемой частью формирования и совершенствования личности, с другой – проистекает из уровня развития науки и состояния сознания человечества. Важно, что образование является основой для отраслей, имеющих первостепенное значение, которые могут изменить жизнь человечества в лучшую сторону. Например, к таким отраслям можно отнести экологическую, топливно-энергетическую и сырьевую отрасли. «Образование в своей превосходной степени – высшем образовании – является определяющим условием формирования личности, способной к осуществлению поставленной задачи, и поэтому отвечает за эволюцию» [1, с.189]. Таким образом, проблема получения качественного высшего образования является актуальной задачей, тем более, в век информационных технологий, когда полезная информация должна распространяться очень быстро. Поэтому необходимо, чтобы университеты всех стран постоянно пересматривали и совершенствовали свои подходы к образовательному процессу в области высшего образования. «Времени на осмысление, прочувствование, осознание становится всё меньше. Развивается интеллектуальная сфера в ущерб творческой ... в учебном процессе всё больше преобладают формы, методы и средства, которые учат поглощать информацию, а не учат её находить путём творчества, являющегося результатом сосредоточенно-го размышления» [2, с.149].

Учёные высших учебных заведений различных стран вносят свой вклад в развитие науки, которая обеспечивает качество жизни и работы. Поэтому мировой системе образования необходимо иметь возможность осуществлять взаимодействие «лучших умов» человечества, согласованно решать глобальные проблемы. Это позволит увеличить скорость исследования и качество получаемого результата. Для того чтобы реализовать данную систему, ко всем странам мира должно прийти осознание того, что образование стоит на первом месте в решении судеб планеты, и любые меры по изменению его качества будут наилучшими при коллективном подходе и согласованных действиях академической среды, передовых учёных заинтересованных стран. Именно обеспечение качества высшего образования является важнейшей целью Болонского процесса. Страны, которые выразили своё желание присоединиться к нему, стремятся к выработке единой, оптимальной системы высшего образования. Несмотря на сложность реализации данной задачи, многие государства-участники Болонского процесса уже предпринимает шаги в данном направлении, увеличивая тем самым обмен знаниями, технологиями и тенденциями развития между различными университетами. Из сказанного выше отчётливо следует, что изучение преимуществ и недостатков высшего образования различных стран остаётся актуальной задачей и ведёт к постоянному совершенствованию отечественной и ми-

ровой систем высшего образования, тем самым открывая возможности эволюционному пути развития человечества.

Высшее образование в Украине и его проблемы на сегодняшний день подробно описано современными учёными. Так, В.Н. Гончаровым и А.М. Воробьёвой [3], Н.Д. Лукьянченко и А.М. Рыбниковым [4] рассмотрены проблемы существования высшего образования в условиях рыночных преобразований, О.И. Журавлёвой [5] – приоритеты украинского высшего образования. Т.К. Кухникова и С.Е. Моторная [6] проанализировали влияние глобализированного мира на высшее образование и процессы, которые возникают в нём. Свои мысли по улучшению высшего образования и тенденциям его развития, улучшению качества подробно изложили Т.В. Аветисян [7], В.П. Малахов и В.И. Бондар [8], В.И. Фадеев [9], Ф.В. Абрамов [10], М.Г. Мурашкин [11], И.В. Шапошникова [12] и др. Также в данной области существуют исследования зарубежных авторов. Характеристику высшему образованию в Польше дал Roman Tomaszewski [13] и Parkitna A. [14]. Trevor J. Gibbs [15] излагает свой взгляд на непрерывное профессиональное развитие в Великобритании. Проблемы адаптации иностранных студентов из стран бывшего СНГ к образованию в Великобритании подробно описала в своей работе Elvira Mansfield [16], а Morgan John [17] приводит данные ассесмента уровня высшего образования в Великобритании в целом. Вместе с тем, научных работ, которые бы проводили сравнение высшего образования в различных странах и давали бы рекомендации по созданию оптимальной с точки зрения качества системе высшего образования недостаточно. Среди них можно отметить работу Robert W. McGee. [18], в которой учёный приводит сравнительное исследование бухгалтерского образования в Украине и США. Общие рекомендации по оптимизации системы высшего образования в её многочисленных аспектах приводятся в материалах Болонского процесса. Тем не менее, данная проблема многогранна и требует в своём исследовании пристального внимания большого количества учёных. Поэтому мы считаем необходимым продолжить научные исследования в этой области. Все выше сказанное и определило цель нашей работы – дать сравнительную характеристику систем образования Великобритании и Украины с точки зрения результата образования – подготовленного к работе выпускника вуза.

Теоретический анализ содержания систем образования Украины и Великобритании позволил сделать первичные выводы о преимуществах и недостатках образовательных систем рассматриваемых стран. Однако представлялось интересным проверить теоретические положения на практике. Для этого было проведено экспериментальное исследование, которое состояло во включённом наблюдении за процессом обучения в вузах Великобритании и Украины. Процесс обучения на бакалаврском уровне продолжался четыре года в вузе Украины. Далее, по программе двойных дипломов студентами было получено образование на магистерском

уровне в Великобритании и Украине в течение года.

В Великобритании обучение проводилось в вузе Glyndwr University, Wrexham по специальностям Computer Science и MRes Electrical and Electronic systems. Осуществлялась следующая организация процесса обучения: лекции, практические занятия, написание статей (assignments), исследовательская работа, финальная работа (dissertation), практические занятия английского языка. Общее содержание обучения представлено в таблицах 1а и 1б.

Таблица 1а – Содержание обучения в Glyndwr University, Wrexham по специальности: Computer Science

Предмет	Кредиты
Семестр 1	
Post Graduate Study and Research Methods	20
Networking Hardware and Software	20
Networking Techniques and Technologies	20
Семестр 2	
Commercial Website Design and Development	20
Internet and Mobile Application Development	20
Future and Emerging Technology	20
Диссертация	60
Всего	180

Таблица 1б – Содержание обучения в Glyndwr University, Wrexham по специальности: MRes Electrical and Electronic systems

Предмет	Кредиты
Семестр 1	
Research and Design Methods (методология)	30
Advanced Electronics Design and Testing (тестирование различных автоматизированных систем)	30
Семестр 2	
Embedded System Design (дисциплина, связанная с программированием микроконтроллеров)	30
English for Specific Postgraduate Academic Purposes	30
Диссертация (объем работы 30 тыс. слов)	60
Всего	180

Также было проанализировано обучение студентов в University of Strathclyde по специальности MSc Marine Engineering. Осуществлялась следующая организация процесса обучения: лекции, практические занятия, групповой проект, финальная работа (dissertation). Общее содержание обучения представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Содержание обучения в Glyndwr University, Wrexham по специальности: Computer Science

Предмет	Кредиты
Семестр 1	
Marine Transport and Economics	10
Inspection and Survey	10
Marine Engineering Simulation and Modelling	10
Семестр 2	
Maritime Safety and Risk	10
Advanced Marine Engineering	10
Energy Management Systems	10
Marine Transmission and Propulsion Systems	10
Information Management	10
MSc Group Project (Групповой проект)	40
Final MSc Thesis (Дипломный проект Магистра)	60
Всего	180

Можно отметить, на наш взгляд, особенности английского высшего образования, исходя из практического опыта обучения студентов в магистратуре. Среди них мы отметим следующие.

1) Небольшое количество и узкоспециальное направление изучаемых предметов. Отсутствие не относящихся к специальности обязательных предметов, при сохранении возможности изучать сторонние предметы самостоятельно.

2) Наличие реальной возможности выбора изучаемых дисциплин в рамках условия набора требуемого

числа кредитов. Так, студентам было необходимо выбрать 7 из 12 специальных плюс 1 из 5 общих инженерных дисциплин.

3) Небольшая лекционная нагрузка в совокупности с большими объемами самостоятельной работы (по 1-2 курсовые на каждый предмет). На наш взгляд, при самостоятельном изучении и применении знаний, качество их усвоения гораздо выше.

4) Процесс выполнения курсовых работ не ограничен строгим алгоритмом, заданным в методических указаниях. Всем студентам выдается одинаковое задание или список заданий, выполнение которых является, по сути, творческой задачей, требующей самостоятельного изучения соответствующей литературы и другого материала. Возможна консультация преподавателя, но для неё необходимо сформулировать конкретные, относящиеся «к делу» вопросы. Довольно часто, студенты могут объединяться в группы для выполнения курсовой работы. Это даёт возможность сформировать, с одной стороны, творческие способности, с другой – личностные качества, которые в дальнейшем будут способствовать конструктивному взаимодействию в коллективе: не только, согласно Ж.Ж. Делору, уменью жить, учиться и работать, но и «умению жить вместе».

5) Все экзамены сдаются на равных основаниях, в письменной форме, без малейшей возможности списать или использовать дополнительный материал (например, лекции). Сложность и объективность экзамена выступает серьёзной мотивацией для качественной подготовки.

6) Строгие дедлайны и ограничения по проходным оценкам. Отсутствие возможности сдать что-либо задним числом или пересдать «потом» способствует, как отмечают студенты, выработке самоконтроля и навыков самодисциплины. 7) Постоянное проведение семинаров с работниками индустрии на актуальные для отрасли темы, проведение «ярмарок вакансий» для выпускников. Такие мероприятия показывают непосредственную связь обучения и трудоустройства, что значительно мотивирует студентов.

8) Выделение почти половины (5-6 месяцев) срока обучения на выполнение самостоятельных проектов (группового и индивидуального), на которые отводится больше половины кредитов, то есть и влияния на итоговую оценку. Работа над этими проектами интересна тем, что даёт проявить самостоятельность, углубиться в исследуемую область, делать собственные научные изыскания. На защите группового проекта присутствуют представители компаний отрасли, что заметно стимулирует качество выполнения проекта.

9) Лёгкость связи с преподавателями (через электронную почту), их открытость, доброжелательность, практика приглашения преподавателей из других вузов или сотрудников известных компаний прочесть курс лекций. Кроме того очень удобна постоянная доступность через Интернет всех учебных материалов (лекций, презентаций и т.д.)

10) Мотивирующая к обучению атмосфера в студенческом коллективе. Средний возраст студентов-магистрантов был за 30, это были люди с опытом, уже знающие, что и ради чего они изучают. Поэтому, как отмечают участвовавшие в эксперименте студенты, «желания как-либо схитрить или списать чью-то работу даже не возникало, не хотелось упасть в глазах окружающих, что соответственно очень стимулировало процесс обучения».

Из недостатков можно, на наш взгляд, отметить короткое время, выделяемое для письменных экзаменов. По наблюдениям студентов, обучавшихся в Украине на бакалавриате, а затем в магистратуре в Великобритании отмечают, что «временами просто не хватало времени, чтобы написать всё то, что знали. Кроме того, некоторые дисциплины показались слишком теоретическими. Видимо, это особенность обучения магистров, так как

наша программа включала сугубо теоретическую подготовку без какой-либо лабораторной прикладной деятельности. Как мы поняли из наблюдений, прикладная деятельность гораздо более обширно включена в программу для бакалавров». Также необходимо отметить высокую стоимость образования, чему, тем не менее, полностью отвечает и оборудование университета, и качество предоставляемых учебных услуг. Ниже представлен отзыв об обучении студента 2013-2014 гг. в Северном Уэльсе (Рексем).

«В целом, впечатления положительные, т.к. продолжительное нахождение здесь предоставило мне более широкое понимание культуры, менталитета местных жителей. Учеба магистров здесь предусматривает больше самостоятельной подготовки. Т.е. несмотря на то, что у меня было всего 4 дисциплины для изучения, заниматься приходилось почти каждый день. Предоставление права выбора темы проекта (промежуточного) тоже порадовало, т.е. здесь (в большинстве случаев) нет заготовленных лабораторных работ, есть задание, например, предложить усовершенствование какого-то прибора, и тут, как говорится, «что душа пожелает». Наша теоретическая база вполне меня радует, но в плане практики европейцы нас обходят, особенно немцы. Дело в том, что большинство студентов, которые учились со мной, имели несколько лет, а кто и десятков лет, опыта работы. Здесь, обычно, не принято сразу после бакалавриата поступать в магистратуру. И, разумеется, я попутешествовал по Британии, познакомился с людьми разных уголков мира, это и сделало мое впечатление положительным, ибо просто учиться – не моё».

Таким образом, система высшего образования Великобритании весьма отличается от украинской образовательной системы. Получение образования в другой стране даёт студентам стать ближе к взаимоотношениям между странами и людьми, что влияет на их будущее. В процессе выбора места учёбы за границей немаловажную роль играют и преимущества непосредственной жизни в Британии, а именно: высокие жизненные стандарты, низкий уровень преступности и высоко развитая инфраструктура образовательной отрасли.

По наблюдениям студентов, если в Украине считается, что диплом бакалавра даёт незаконченное высшее образование, то в Великобритании степень бакалавра – это законченное высшее образование. Поэтому в самой Великобритании желающие достаточно редко, по сравнению с Украиной, продолжают свое обучение в магистратуре. Получая степень бакалавра, можно сразу трудоустроиться. В Украине принято закончить магистратуру и только потом думать о трудоустройстве. Большинство магистерских программ в Великобритании имеют продолжительность в один год. Двухгодичные магистерские программы встречаются реже. Сами же британцы поступают в магистратуру, уже где-то поработав, понимая, чего они хотят, и что их интересует. Многие поступают в магистратуру для того, чтобы поменять сферу деятельности, углубить знания в новой для них сфере. В этом состоит разница в подходах к получению магистерской степени в Украине и в Великобритании. Ещё более заметна эта разница в отношении к степени PhD. В Британии крайне редко можно встретить человека, который хочет получить степень PhD. Это люди, которые хотят связать свою жизнь с исследованиями и посвятить себя исключительно научной работе.

Теоретический анализ и личный практический опыт студентов, обучающихся по программам двойных дипломов и участвовавших в исследовании, позволили нам сделать вывод о том, что преимущества английской системы высшего образования, связаны с тем, что вузы Великобритании имеют гибкие учебные программы. Это даёт возможность наилучшим образом приспосабливаться к современным тенденциям в развитии науки и производства, оперативно реагировать на запросы рынка. В Украине этот процесс, несмотря на все попыт-

ки вписаться в Болонскую систему, часто растягивается на долгие годы всевозможных согласований в кабинетах образовательного министерства.

Кроме того, практическая направленность образовательного процесса в Великобритании ценится гораздо больше «сухой» теории, которую предлагают большинство отечественных учебных заведений. Поэтому и на «выходе» студент такого вуза является специалистом, который почти мгновенно адаптируется к специфическим условиям любого производства или учреждения. В то время как украинские «молодые специалисты» ещё должны настроиться под требования и реалии действительности.

Третий фактор – это формирование компетенции, состоящей в наличии личностных качеств, которые проявляются в способности работать в группе, сплочённости, инициативности, склонности к риску, конструктивном социальном поведении, т.е. человеческой коммуникации. Значительное количество коллективных заданий в проектной технологии обучения заставляет студентов учиться работать и постоянно чувствовать себя в команде (групповой проект в таблице 2). А это, в свою очередь, психологически настраивает будущего специалиста на поддержание духа сотрудничества и взаимопомощи в коллективе, где он предполагает осуществлять свой профессиональный рост, самореализацию, самосовершенствование и на основании их и движение к успеху. Так, за годы учёбы студент приобретает не только необходимые базовые знания высокого уровня, но и опыт практической работы и способность устанавливать позитивные отношения с коллегами, обеспечивая тем самым свою конкурентоспособность. Но образование в Великобритании также имеет и свои минусы. Получая образование за рубежом, студент ориентирован на получение узкопрофильных знаний, в то время как украинские вузы подготавливают специалистов широкого профиля. С одной стороны, специалист, который получил высшее образование в Великобритании, имеет преимущество у работодателя по сравнению с украинским выпускником вуза. Но, с другой стороны, в Англии студент получает узкопрофильное образование, т.е. он будет квалифицированным работником в определённой области. Да, он является в ней профессионалом, но если решит сменить сферу деятельности, будет обязан получить дополнительное образование, либо переквалифицироваться. Студент, закончивший украинский вуз, может без всякой переквалификации реализовывать себя сразу в нескольких смежных сферах деятельности и, поэтому, на наш взгляд, чувствует себя более уверенно в постоянно меняющемся мире требований рынка работы. Также учёба в британских университетах считается достаточно дорогой (особенно по сравнению с университетами Украины). Зато продолжительность учебных программ более короткая: бакалаврских – 3 года (в Шотландии – 4), магистерских – от 1 года, что сокращает суммарные затраты на учёбу.

Системы образования Великобритании и Украины различны по многим аспектам, однако, прослеживаются и общие тенденции. Это обусловлено, в первую очередь, тем, что обе страны решили следовать Болонскому процессу. Главным отличием до сих пор является то, что в Украине существует промежуточная ступень – специалист. Студенты, участвовавшие в исследовании в течение обучения, почувствовали на себе разницу между образованием в Великобритании и Украине, и отмечают, что многие жители в Англии не торопятся получать высшее образование. Это обусловлено тем, что программы среднего образования достаточно для реализации себя в большинстве профессий в Великобритании, которые для среднестатистического британца позволяют вести достойный образ жизни. Однако существуют профессии, требующие специального или высшего образования, ради которого поступают в университет для получения степени бакалавра. Эта степень имеет ценность для ра-

ботодателя, в отличие от Украины, где степень бакалавра до сих пор считается незаконченным высшим образованием. Данная ситуация определяется, в большинстве случаев, несогласованностью программ обучения с требованиями работодателя. Данное заключение приводит нас ещё к одному отличию в рассматриваемых системах образования. В Великобритании обучение студента во время всего курса нацелено на выпуск готовых к профессиональной деятельности работников. Это достигается направленностью образовательных программ только на необходимые предметы, использующие лишь современные технологии. А технологии, которые уже устарели, тут же исключаются из обучающего материала. Также в течение года предоставляются не только экскурсии на заводы, но и даётся возможность работать с оборудованием данных производств либо с оборудованием, непосредственно, в университете, которое по мере необходимости постоянно обновляется. Совсем иная картина в Украине. Во многих университетах просто не существует взаимосвязи производства с вузом. Стандартная программа выпускает неподготовленного специалиста. Такому специалисту для того, чтобы выжить на рынке труда приходится часто доучиваться или переучиваться, практически начинать своё профессиональное образование снова на заложенной вузом (это положительный момент) фундаментальной программе. Не говоря уже о том, чтобы предоставлять свои услуги на иностранном рынке труда. Нередко у университетов нет достаточного государственного бюджета для обновления оборудования и использования последних технологий.

Следующим отличием можно считать осознание необходимости получения степени магистра. Для того, чтобы получить достойное высшее образование в Украине необходимо доучиться до степени магистра, в то время как в Великобритании это не является таким важным фактором. Главным образом, это подтверждается тем, что при поступлении в магистратуру средний возраст абитуриента составляет 30-40 лет. Получение магистерской степени диктуется необходимостью продвижения по карьерной лестнице. Или, получив достаточный опыт, работая на исполнительской должности, бакалавр стремится к управлению, а для реализации такого стремления необходимо иметь степень магистра. В то время как в Украине после получения степени бакалавра, большинство учащихся сразу стремятся в магистратуру. Для того чтобы стать аспирантом в Великобритании, необходимо иметь огромный опыт практической работы и желание заниматься научно-исследовательской деятельностью. В то время как в Украине после получения степени магистра (за исключением талантливых молодых людей) большинство стремится в науку, не имея определённой цели, не почувствовав того, где именно применяется эта наука, какие значимые задачи нужно решать и в каком направлении нужно двигаться в данный момент с теми технологиями, которые непосредственно применяются в текущем производстве. Зачастую ими движут меркантильные цели получения материальной защищённости в виде аспирантской стипендии или «защиты» от службы в армии.

Таким образом, подводя итоги нашего исследования, отметим, что образование всегда занимало важнейшее место в деятельности любого государства: именно образование является одним из основополагающих средств воспроизводства и развития культуры общества и человека – духовного, интеллектуального и профессионального потенциалов социума. Проанализировав современные тенденции развития систем образования в Великобритании и Украине, можно сделать вывод о том, что каждая из этих стран обладает определёнными сложившимися традициями в области образования, связанными с особенностями их социально-экономического развития, историческими и национальными условиями. Но в то же время они обладают и определённым сходством проблем реформирования школы, связанных с мо-

дернизацией содержания образования, что приводит к объединению усилий для разрешения данных проблем.

Следовательно, можно сказать, что сравнительный анализ различных систем образования и выявление конкретных подходов к содержанию образования дают возможность выделить предпосылки и тенденции формирования единого образовательного пространства на основе лучших достижений каждой национальной академической среды и вносят вклад в решение проблемы создания системы качественного высшего образования, которое отвечает эволюции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Моторная С.Е. Ключевой фактор эволюции человечества и его формирование в высшей школе / С.Е. Моторная // Вектор науки ТГУ. Серия Педагогика. Психология. – 2013. – №3 (14). – С.189-193.
2. Моторная С.Е. Эволюционные изменения в образовании: историко-психологический аспект становления личности / С.Е. Моторная // Вестник СевНТУ. Серия Педагогика. – 2012. – № 127. – С.142-149.
3. Гончаров В.Н. Наука и высшее образование в условиях рыночных преобразований, 2006. / В.Н. Гончаров, А.М. Воробьёва [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pratsi.opu.ua/app/webroot/articles/1312802383.pdf> (дата обращения 27.10.2013).
4. Лукьянченко Н.Д. Трансформация высшего образования в его взаимодействии с рынком труда: зарубежный опыт, 2006. / Н.Д. Лукьянченко, А.М. Рыбников [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/prvs/2007_3/1115.pdf (дата обращения 27.10.2013).
5. Журавлева О.И. Приоритеты украинского высшего образования на современном этапе, 2007. / О.И. Журавлева [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007_13_1/doc_pdf/Juravleva_st.pdf (дата обращения 27.10.2013).
6. Моторная С.Е. Высшее образование Украины в современном глобальном мире, 2007. / С.Е. Моторная, Т.К. Кухникова [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vsntu/2008_2009/90-SevNTU/90-03.pdf (дата обращения 27.10.2013).
7. Аветисян Т.В. Качество университетского образования социальных работников: проблемы оценки, 2008. / Т.В. Аветисян. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkhnu/Soc_dos/2011_941/Avetisya.pdf (дата обращения 27.10.2013).
8. Малахов В.П. Высшее образование, 2009. / В.П. Малахов, В.И. Бондар [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pratsi.opu.ua/app/webroot/articles/1312802383.pdf> (дата обращения 27.10.2013).
9. Фадеев В.И. Характеристика тенденций развития современной высшей школы, 2009. / В.И. Фадеев [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N163/N163p141-145.pdf (дата обращения 27.10.2013).
10. Абрамов Ф.В. Качество высшего образования и коррупция в вузах: факторы динамики, 2011. / Ф.В. Абрамов [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ech/2011_11-12/2011_11_12/8_10.pdf (дата обращения 27.10.2013).
11. Мурашкин М.Г. Как упростить и улучшить высшее образование при реформах, 2012. / М.Г. Мурашкин [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/FKZH/2012_37/Murash.pdf (дата обращения 27.10.2013).
12. Шапошникова И.В. Характеристика образования как социального института, 2012. / И.В. Шапошникова [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/grani/2012_9/18.pdf (дата обращения 27.10.2013).
13. Roman Tomaszewski. University and military education, 2011. / Tomaszewski Roman [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/>

natural/Znpviknu/2011_33/Zbirnik_33_50.pdf (дата обращения 27.10.2013).

14. Parkitna A. Evaluation of higher education in Poland, in the context of global changes, 2010 / Parkitna A. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/ptmbo/2010_3/30.pdf (дата обращения 27.10.2013).

15. Trevor J. Gibbs. Continuing professional development: continuing to learn and develop, 2008. / Gibbs T. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://archive.nbu.gov.ua/portal/chem_biol/sime/2008_3/14-16.pdf (дата обращения 27.10.2013).

16. Elvira Mansfield. Specific character of boarding education in the United Kingdom. Adaptation of overseas students from former post Soviet Union countries, 2010. / Mansfield Elvira [Электронный ресурс]. Режим

доступа: http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/sitimn/2010_23/SPECIFIC%20CHARACTER%20OF%20BOARDING%20EDUCATION%20IN%20THE.pdf (дата обращения 27.10.2013).

17. Morgan John. Some notes on the assessment of students in UK higher education with respect to placement learning and the distinction between levels of study, 2008. / John Morgan [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Magisterium/2008_32/13_morgan_j.PDF (дата обращения 27.10.2013).

18. Robert W. McGee. A comparative study of accounting education in Ukraine and the USA, 2009. / McGee Robert W. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/ptmbo/2009_2/19.pdf (дата обращения 27.10.2013).

HIGHER TECHNICAL EDUCATION IN THE UK AND UKRAINE: RESULT OF EDUCATION

© 2014

S.E. Motornaya, Doctor of Psychology, Ph.D., Associate Professor of Ukrainian Studies, Pedagogy and Cultural Studies

Sevastopol National Technical University, Sevastopol (Russia)

Annotation: Based on the theoretical analysis of the literature and practical ray pilot study, which consisted of participant observation in the learning process, a comparison of the educational process in the universities of Great Britain and Ukraine was held. The comparative characteristics of education result – knowledge, skills and personal qualities of Master of technical specialties are examined.

Keywords: Higher education in Ukraine, the UK higher education, the University, the result of education, student, Master, Bachelor, comparison.

УДК 37.035.6

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА С ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ

© 2014

Е. В. Оборина, аспирант

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь (Россия)

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительного искусства. Приведены экспериментальные данные, подтверждающие позитивную динамику в формировании данного личностного новообразования.

Ключевые слова: межнациональная толерантность, изобразительное искусство как средство формирования межнациональной толерантности, компоненты, показатели и критерии межнациональной толерантности.

Российский народ обладает историческим опытом межнационального взаимодействия, опытом поддержки и развития больших и малых культур. Несмотря на то, что в Российской Федерации обеспечиваются условия для воспроизводства культур и для обеспечения прав и запросов граждан, основанных на их принадлежности к той или иной национальности, в настоящее время, особенно в крупных центрах, имеют место проявления экстремизма, межгрупповой ненависти, агрессии на этнической почве. Недоброжелательность, озлобленность, агрессивность все больше распространяется и в детской среде.

Воспитание на основе вечных, истинных ценностей – не только и не столько педагогическая проблема, это проблема развития всего общества. Однако базовые ценности личности закладываются именно в процессе воспитания и образования. Именно поэтому данная проблема не может быть решена вне процесса целенаправленного формирования толерантности, который организуется в общеобразовательных учреждениях.

Анализ отечественных и зарубежных исследований позволяет констатировать видовое разнообразие толерантности, особое место среди которых в дошкольном возрасте занимает межнациональная толерантность.

Межнациональная толерантность рассматривается в нашем исследовании как сложное личностное образование, проявляющееся в знаниях детей о своей национальной культуре, отдельных элементах культуры других национальностей, национальных различиях между людьми, о способах проявления толерантного

отношения; в наличии интереса и потребности в бесконфликтном взаимодействии с представителями иных национальностей; в проявлении понимающего, принимающего и уважительного отношения к ним. Ее формирование происходит как стихийно, в процессе накопления опыта социального взаимодействия, так и организовано, в ходе целенаправленного воспитания и обучения.

В дошкольной педагогике имеются работы, связанные с изучением различных средств воспитания межнациональной толерантности. Вместе с этим наблюдается недооценка возможностей изобразительного искусства, способного во всем многообразии своих проявлений передавать целостные представления о мире, мировоззрении любого народа, развивать опыт эмоционального отношения к миру, представителям других национальностей, что особенно важно в дошкольном возрасте.

Анализ работ, выполненных в области философии, этики позволяет констатировать понятие изобразительного искусства, которое является наиболее приемлемым в нашем исследовании. Под *изобразительным искусством мы будем понимать все виды пластических искусств, к которым относятся: графика, живопись, скульптура, архитектура, декоративное и прикладное искусство, дизайн, а также произведения народного творчества изобразительного и прикладного характера* [1].

Анализ исследований позволяет рассматривать изобразительное искусство как адекватное старшему дошкольному возрасту средство формирования межнациональной толерантности детей. Изобразительная деятельность

ность является первым продуктивным видом детской деятельности, в которой ребенок отражает свои представления и впечатления об окружающем мире, перерабатывая их в связи с накопленным опытом и отношением к изображаемому (Н.А.Ветлугина [2], Л.С.Выготский [3], Г.Г.Григорьева [4], Т.Г.Казакова [5], Т.С.Комарова [6], А.Н.Леонтьев [7], Н.П.Сакулина [8], Е.А.Флерина [9]). В дошкольном возрасте ребенку доступны многие выразительные средства, используемые художником в живописи и скульптуре. Изобразительная деятельность выступает как наиболее привлекательный для дошкольников вид творческой деятельности, способный принести удовольствие от творческого процесса и его результата (Т.С.Комарова [6], Н.П.Сакулина [8]).

Вместе с тем искусство, как вид коммуникации, создает уникальную возможность приобщиться как к культуре своего народа, так и к другим культурам, к чужому опыту. Произведения изобразительного искусства представляют собой материальное воплощение национальной культуры. В содержании произведений акцентируются представления о красоте, добре в культурных традициях разных народов, раскрывается оценка явлений окружающего мира, на основе выбранных ими нравственно-эстетических критериев. Именно через искусство начинается путь к всемирной истории и культуре, знание которых является неотъемлемой частью в воспитании толерантного сознания.

В ходе экспериментального поиска путей формирования межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста нами разработаны программно-целевые, технологические и контрольно-оценочные компоненты этого процесса в практике работы с произведениями и изобразительного искусства.

В нашем исследовании *компоненты* межнациональной толерантности рассматриваются как структурные составляющие сложной системы, находящиеся в тесном взаимодействии и представленные в соответствии со сферами социализации: когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой.

Под *показателем* мы понимаем качественную характеристику объекта, описывающую какое-либо его свойство. К показателям когнитивной сферы мы относим знания детей о своей национальной культуре (язык, одежда, искусство, обычаи, национальная кухня, игры, игрушки); отдельных элементах культуры других национальностей (язык, одежда, искусство, обычаи, национальная кухня, игры, игрушки), национальных различиях между людьми, о способах проявления толерантного отношения к ним; к показателям эмоционально-чувственной сферы – наличие интереса и потребности в бесконфликтном взаимодействии с представителями иных национальностей; к показателям поведенческой сферы – проявление понимающего, принимающего и уважительного отношения к ним.

Под *критерием* мы понимаем признак, на основании которого производится оценка, определение степени выраженности показателя. Критерии оценки когнитивной сферы межнациональной толерантности: объем, глубина, отсутствие стереотипов в восприятии, отсутствие избирательности в оценке поведения людей разных национальностей в ситуациях нравственного выбора. Критерии оценки эмоционально-чувственной сферы: устойчивость, выраженность, отсутствие избирательности в общении по национальному признаку, адекватность эмоциональных проявлений; соответствие проявляемых эмоций состоянию человека. Критерии оценки поведенческой сферы: самостоятельность, инициативность, адекватность ситуации, стабильность поведенческих реакций.

Соотношение показателей и критериев позволило определить *уровни* сформированности межнациональной толерантности (высокий, средний, низкий).

В изучении уровней сформированности межнациональной толерантности мы исходили из того, что право-

мерность диагностических процедур предопределяется грамотным и адекватным изучаемым показателем подбором методов. Методами педагогической диагностики в нашем исследовании представлены способы решения задач, направленных на изучение, анализ и интерпретацию результатов проявления разных сфер межнациональной толерантности.

Подбор и модификация методов психолого-педагогической диагностики осуществлялись в соответствии с обозначенными показателями. Разнообразие используемых методов обусловлено доминирующими задачами диагностики, позволяющими определить объем и аргументированность знаний (беседы), ситуативность или стабильность, внешнею выраженность эмоционально-чувственных проявлений (проблемные ситуации, наблюдения), самостоятельность и адекватность поведенческих реакций (наблюдение, решение проблемных ситуаций).

Изучение межнациональной толерантности на начальном этапе диагностики (констатирующий эксперимент) не показало существенных различий между детьми контрольных и экспериментальных групп (см. табл.1).

Таблица 1 – Результаты начальной диагностики уровня сформированности межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста (в %)

Уровни	Экспериментальные группы	Контрольные группы
Высокий	16,6	19,2
Средний	52,5	49,9
Низкий	30,7	30,3

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что у большинства детей контрольных и экспериментальных групп выявлен средний уровень сформированности межнациональной толерантности:

- большая часть обследуемых детей владеет первоначальными представлениями о своей национальной принадлежности; безосновательно идентифицирует себя с представителями своей национальности; владеет дифференцированными, стереотипными, необобщенными и неаргументированными представлениями о своей собственной национальной культуре (язык, одежда, искусство, обычаи, национальная кухня, игры, игрушки); дифференцированными, стереотипными, необобщенными и неаргументированными представлениями об отдельных элементах культуры других национальностей (язык, одежда, искусство, обычаи, национальная кухня, игры, игрушки); владеет первоначальными неаргументированными представлениями о национальных различиях между людьми; о способах оказания внимания и проявления симпатии к сверстнику иной национальности; о характере взаимодействия между людьми разных национальностей, имеющих определенную нравственную ценность; владеет дифференцированными, неаргументированными, необобщенными, национально нестереотипными, отличающимися отсутствием избирательности реакций к детям своей и иной национальностями; адекватными ситуации взаимодействия представлениями о способах реагирования на неблагоприятные и успешность сверстника иной национальности; имеющиеся у детей представления содержат ситуативную готовность к игровому и личностному взаимодействию со сверстником своей и иной национальности, направлены на помощь сверстнику и разрешение ситуации;

- существенная часть детей проявляет интерес к ситуации взаимодействия людей разных национальностей; неустойчивую, характеризующуюся отсутствием избирательности по отношению к людям своей и иной национальности эмпатию; проявляемые эмоции в целом соответствуют эмоциональному состоянию людей разных национальностей; дети испытывают ситуативный интерес к общению со сверстниками своей и иной национальности; проявляют готовность к установлению

положительных отношений со сверстниками как своей, так и других национальностей; в качестве выбора наиболее и наименее предпочитаемого сверстника ориентируются в основном на национальную принадлежность сверстника;

– выбор характера взаимоотношений со сверстником иной национальности ситуативен; дети устанавливают как эмоционально-положительные, так и конфликтные, безразличные отношения; у них отсутствует самостоятельность и инициативность в установлении взаимоотношений со сверстником; проявляются адекватные ситуации взаимодействия эмоциональные и речевые реакции; дети реагируют на неблагоприятие сверстника только после просьбы о помощи; используют имеющуюся информацию по другой национальной культуре в специально организованных видах деятельности.

Организация педагогического процесса по формированию межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительного искусства была построена с учетом взаимосвязанных компонентов: *программно-целевого, технологического и контрольно-оценочного.*

Программно-целевой компонент педагогического процесса связан с организацией работы, направленной на достижение уровня межнациональной толерантности ребенка в соответствии с его возрастными возможностями. Реализация указанной цели осуществлялась в процессе знакомства детей с произведениями изобразительного искусства, раскрывающими специфику различных культур. В содержание включены произведения изобразительного искусства разных жанров (пейзаж, натюрморт, портрет, жанровая картина), произведения народного декоративно-прикладного искусства, доступных для восприятия детям данного возрастного периода (М.В.Грибанова [10], Н.М.Зубарева [11]).

Отбор содержания был осуществлен в соответствии с требованиями к отбору произведений изобразительного искусства (М.В.Грибанова [10], Р.М.Чумичева [12]): воспитывающий гуманистический характер произведения, яркая выраженность эмоционального состояния, реалистичность (произведение должно быть близким, доступным по форме и содержанию); выдержанность единства формы и содержания; ярко выраженное и понятное детям средства выразительности; высокохудожественность представляемых произведений; точно определенная цель при использовании произведения; использование произведений народно-прикладного искусства (наиболее очевидно и доступно сочетающие в себе художественные и функциональные характеристики).

Технологический компонент педагогической системы формирования межнациональной толерантности представлен формами и методами взаимодействия педагога с детьми в разных видах деятельности. Технологический компонент в данном исследовании предполагает освоение элементов культуры в определенной последовательности, связанной с генезисом социализации: от приобщения к разным элементам национальной культуры к интериоризации национальных ценностей в разных видах деятельности и далее к культуротворчеству (Д.И.Фельдштейн [13], В.Т.Кудрявцев [14], Л.В.Коломийченко [15]).

На основании вышеизложенного определены направления и логика использования произведений изобразительного искусства при взаимодействии педагога с детьми старшего дошкольного возраста: приобщение детей к элементам национальной художественной культуры других народов, от него к их отражению в изобразительной деятельности, далее – к организации творческой деятельности по вариативному использованию элементов культуры иных национальностей.

При разработке технологического компонента учитывался принцип концентричности в подаче материала, его близость, доступность детскому восприятию. Был

определён общий алгоритм отбора содержания для детей старшего дошкольного возраста: приобщение детей к культуре национальных групп, входящих в ближайшее региональное окружение (татары, удмурты); культуре национальностей ближнего зарубежья (украинцы, узбеки); национальной культуре представителей дальнего зарубежья (ненцы, японцы). Содержание работы по знакомству детей с национальной и народным творчеством (художественным, декоративно-прикладным, устным) представлено следующими тематическими блоками: «Пейзаж родной земли», «Национальный натюрморт», «Образ красоты человека (национальный костюм)», «Народные праздники», «Все народы воспевают материнство», «Все народы воспевают мудрость старости», «Творенье рук человеческих» (произведения декоративно-прикладного искусства). Организация работы, направленная на приобщение к иным национальным культурам и формированию толерантного отношения к их носителям, осуществляется в единстве с обогащением информации о собственной национальной культуре.

Реализация *контрольно-оценочного компонента* формирования межнациональной толерантности осуществлялась в соответствии со следующими принципами: надежности и валидности диагностических методик, психологической комфортности при проведении диагностических процедур, профессиональной компетентности диагностов, объективной определенности основных параметров межнациональной толерантности (компонентов, показателей, критериев, уровней).

Работа по реализации программы осуществлялась по трем направлениям.

Работа по первому направлению (приобщение детей к элементам культуры на основе произведений региональных мастеров) осуществлялось с помощью бесед о традиционных ремеслах, знакомства с творчеством национальных художников, рассматривания репродукций картин, дидактических игр, экскурсий, просмотр видео-и диа-фильмов и др.).

Работа по второму направлению предполагала отражение элементов культуры иных национальностей в изобразительной деятельности (рисовании, лепке, аппликации), в обыгрывании национальных сказок, в сюжетно-ролевых и подвижных играх.

Работа по третьему направлению была организована как организация творческой деятельности по вариативному использованию элементов культуры иных национальностей (рисование, лепка, аппликация, коллективные творческие работы, творческое рассказывание по картинам, сюжетно-ролевые игры, развлечения по тематике традиционных праздников и др.).

С целью определения эффективности использования изобразительного искусства в формировании межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста нами была проведена итоговая диагностика.

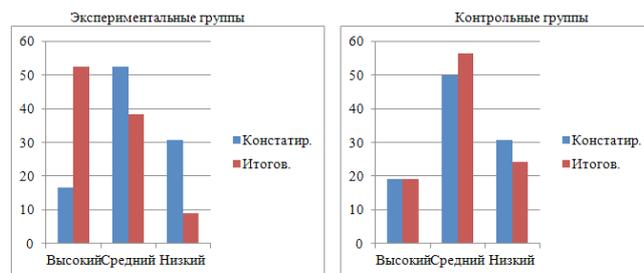


Рис.1,2 – Сравнительные данные итоговой диагностики (в %)

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что у большинства детей экспериментальных групп выявлен высокий уровень межнациональной толерантности, что проявляется в следующем:

– значительная часть обследуемых детей владеет дифференцированными представлениями о своей национальной принадлежности; адекватно идентифицирует себя с представителями своей национальности; владеет дифференцированными, аргументированными, обобщенными представлениями о своей собственной национальной культуре (язык, одежда, искусство, обычаи, национальная кухня, игры, игрушки); дифференцированными аргументированными представлениями об отдельных элементах культуры других национальностей (язык, одежда, искусство, обычаи, национальная кухня, игры, игрушки); дети осознают взаимосвязь культур русского и других народов; владеют дифференцированными, аргументированными, обобщенными представлениями о национальных различиях между людьми; о способах оказания внимания и проявления симпатии к сверстнику иной национальности; о характере взаимодействия между людьми разных национальностей, имеющих определенную нравственную ценность; дети владеют дифференцированными, аргументированными, обобщенными, национально нестереотипными, отличающимися отсутствием избирательности реакций к детям своей и иной национальности; адекватными ситуации взаимодействия представлениями о способах реагирования на неблагополучие и успешность сверстника иной национальности; имеющиеся представления содержат готовность к игровому и личностному взаимодействию со сверстником своей и иной национальности, направленные на помощь сверстнику и разрешение ситуации;

– большая часть детей проявляют интерес к ситуации взаимодействия людей разных национальностей, ярко выраженную (мимикой, пантомимикой); устойчивую, характеризующуюся отсутствием избирательности по отношению к людям своей и другой национальности эмпатию; проявляемые эмоции соответствуют эмоциональному состоянию людей разных национальностей; дети испытывают устойчивый интерес и потребность к общению со сверстниками своей и иной национальности; проявляют готовность и способность к установлению положительных отношений со сверстниками как своей, так и иной национальности; отрицательные и положительные выборы не определяются национальной принадлежностью ребенка; отношения со сверстником основываются на взаимной симпатии; отмечается благоприятное соотношение полученных отрицательных и положительных выборов;

– дети при взаимодействии со сверстником иной национальности устанавливают эмоционально-положительные отношения; проявляют инициативность, самостоятельность, эмпатию, адекватные ситуации эмоциональные и речевые реакции; поведение направлено на

оказание помощи сверстнику и разрешение ситуации; дети владеют способами отражения имеющейся информации в специально организованных и самостоятельных видах деятельности.

Результаты исследования подтвердили актуальность проблемы использования изобразительного искусства в формировании межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе: рисунок, живопись, народное искусство, декоративное искусство, дизайн: учебное пособие / Н.М. Сокольникова. – 4-е издание, стереотипное. – Москва: Академия, 2008. – 368 с.: ил. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности).
2. Ветлугина Н. А. Художественное творчество и ребенок – М, 1987.
3. Выготский Л. Психология искусства. – Москва: Педагогика, 1987. – 256 с.
4. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г.Г.Григорьева. М.: Academia, 2000. – 342с.
5. Казакова Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества [Текст] / Т. Г. Казакова – М.: Владос, 2006. – С.189.
6. Комарова Т. С. Детское художественное творчество. М, 2005.
7. Леонтьев А. Н. Человек и культура. М., 1961.
8. Саккулина Н. П. Рисование в дошкольном детстве [Текст.] / Н. П. Сакулина. М.: Просвещение, 1965. – 214с.
9. Флерина Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника. – М., 1961– С. 181.
10. Грибанова М.В. Психолого-педагогические условия обогащения художественно-эстетической компетенции детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие/ Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь 2003. – 111с.
11. Зубарева Н. М. Дети и изобразительное искусство. М., 1969. – 111 с.
12. Чумичёва, Р.М. Дошкольникам о живописи [Текст] / Р.М. Чумичёва. – М., 1992.
13. Кудрявцев В.Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания. // Психологический журнал. – 1998. – № 3. – с. 17-33.
14. Фельдштейн, Д.И. Социальное развитие в пространстве времени Детства / Д.И. Фельдштейн. – М.: Флинта, 1997. – 295 с.
15. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста. Пермь, 2002.

THE RESEARCHES OF PROBLEMS OF FORMING OF CHILDREN'S UNDER SCHOOL AGE INTERNATIONAL TOLERANCE IN THE FINE ARTS LEARNING PROCESS

© 2014

E.B. Oborina, postgraduate student
Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm (Russia)

Annotation: The problem of forming of children's under school age international tolerance is substantiated in the work. The essential characteristics of international tolerance as person's new formation in the period of early childhood and educational resources of works of art are under consideration. The main results of the researches on this problem are presented in this work.

Keywords: inter-ethnic tolerance; the fine arts as means of forming of interethnic tolerance; components, indicators and criteria of international tolerance.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

© 2014

Ж.Г. Павлова, старший преподаватель кафедры «Информационные системы и технологии», соискатель кафедры «Педагогика» Дальневосточного государственного гуманитарного университета *Хабаровская государственная академия экономики и права, Хабаровск (Россия)*

Аннотация: Рассматриваются основные виды деятельности преподавателя вуза, обосновывается важность не только научной составляющей преподавательского труда, но и методической, организационной, воспитательной. Такой системный подход оценки деятельности преподавателя предполагается использовать как основу рейтинговой системы.

Ключевые слова: профессиональная деятельность преподавателя вуза, виды преподавательской деятельности, оценка деятельности преподавателя вуза, рейтинговая система.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными и научными и практическими задачами. Качество образования зависит от разных аспектов и, в частности, зависит от эффективности работы преподавателя вуза. Оценка преподавательского труда сложная задача, так как деятельность преподавателя складывается из различных направлений и не одно из них не следует упускать при оценивании работы преподавателя. Вузы stanno переходят к рейтинговой оценке преподавателей, разрабатывая свои положения, в которых пытаются охватить различные показатели по направлениям науки, методической, воспитательной деятельности и т.д. Такая система во многих вузах используется использовать при формировании оплаты труда преподавателей (стимулирующая часть). В связи с этим важно не упустить при составлении рейтинга все аспекты преподавательского труда, не делая упор лишь на науку и, например, методические разработки с грифами МО РФ, УМО и т.д.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Основные направления, которые обычно выделяют в работе преподавателя – методическая работа и научная деятельность рассматривается и обосновывается многими авторами [1, 2, 3], это отражено и в нормативных документах, в том числе вузовских [3, 4]. При составлении своей рейтинговой системы мы выделяем не только всевозможные показатели оценивания по разным направлениям, но и учитываем «вес» различных показателей, чтобы деятельность преподавателя не была «однобокой», нацеленной на набор баллов по так называемым приоритетным направлениям. В данной статье выделены основные направления преподавательского труда и обоснована важность каждого из них.

Формирование целей статьи (постановка задания). Выделить основные виды деятельности преподавателя вуза, обосновать их взаимосочетаемость и значимость.

Изложение основного материала с полным обоснованием полученных научных результатов. Преподавательская деятельность многоаспектна и сложна в силу возлагаемых на преподавателя функций, тем не менее в ней можно выделить несколько сформировавшихся направлений. Не менее сложной задачей является оценка этой деятельности. В последнее время одним из ведущих направлений многие вузы выбрали научную деятельность, но не повлияет ли такой выбор в целом на качество образования? Насколько приоритетными у профессорско-преподавательского состава останутся учебно-методическая и, например, воспитательная работа?

Известно, что основные виды деятельности, характеризующие труд преподавателя – педагогическая, методическая и научная. В зависимости от квалификационной характеристики должностей специалистов высшего профессионального образования определяется объем и наполнение этих видов деятельности. Например, ассистент «...организует и осуществляет учебную и учебно-

методическую работу по преподаваемой дисциплине или отдельным видам учебных занятий, за исключением чтения лекций», а доцент и профессор «...осуществляет планирование, организацию и контроль учебной, воспитательной и учебно-методической работы по курируемым дисциплинам» – функционал расширен по учебно-методической работе. То же касается и научной деятельности: в должностных инструкциях ассистента указано, что он «...участвует в научно-исследовательской работе кафедры, иного подразделения образовательного учреждения... в организации их (студентов – прим.автора) научно-исследовательской работы»; в инструкциях доцента – «...организует, руководит и ведет научно-исследовательскую работу по профилю кафедры (факультета) ... руководит курсовыми и дипломными проектами и научно-исследовательской работой обучающихся ... руководит, контролирует и направляет деятельность научного студенческого общества» [4]. Не остается в стороне и воспитательная, организационная деятельность, в которых доля участия сотрудников меняется от наполнения этой работы и охвата слушателей (школьники, студенты, преподаватели).

Исходя из лицензионных, аккредитационных требований, показателей самообследования вуз конкретизирует виды и объемы работы, осуществляемые преподавателем, которые находят свое отражение в Положении об индивидуальном плане работы преподавателя. В структуре такого плана выделяются следующие разделы:

- учебная работа;
- учебно-методическая работа;
- научно-исследовательская работа;
- воспитательная работа;
- организационно-методическая работа,

с описанием каждого раздела и нормами (минимальными), которые должен запланировать выполнить преподаватель [3].

Акцент на научную деятельность преподавателей в последнее время обусловлен несколькими причинами. Во-первых, это внушительный блок при оценке деятельности преподавателей с использованием рейтинговой системы, внедряемой в вузы; во-вторых – это один из показателей мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования, и, конечно же, необходимость соответствия занимаемой должности профессорско-преподавательского состава.

Говоря о рейтинговой оценке деятельности преподавателей имеем в виду возможность набрать высокие баллы по показателям этой группы, «растворившись» в науке, и в итоге получив моральное и материальное вознаграждение, что в целом, казалось бы, очень хорошо. Научно-исследовательская деятельность как показатель мониторинга эффективности вуза стимулирует, в том числе и руководителей вузов, не ослабевать работу в данном направлении. Также немаловажным является факт, что статус преподавателя в глазах студентов возрастает, если он является ученым-исследователем, научная работа приветствуется и высоко ценится среди

коллег, это обязательный аспект при выборе по конкурсу. Рассматривая в таком контексте профессиональную деятельность преподавателя, «за бортом» у некоторых из них может остаться учебная и учебно-методическая работа. Ведь далеко не всегда преподаватель, занимающийся наукой, с той же отдачей посвящает себя методической работе. Макарова Л. Н. в своей статье также указывает, что «при наличии взаимно-однозначного выбора между влиянием на успешность их обучения хорошего педагога и хорошего исследователя ... студенты со значительным преимуществом выбирают первый вариант – 75,2%» [1, с. 102].

Учебная работа, как и учебно-методическая, преподавателем ведется, но в такой ситуации может приобретать формальный характер: лекции, практические и лабораторные занятия проводятся (иногда с привлечением аспирантов и ассистентов), но без применения последних достижений науки и техники – из-за отсутствия времени на подготовку, учебно-методическое обеспечение меняется раз в пять лет, не всегда отражая желаемую глубину и системность дисциплины/цикла дисциплин по тем же причинам.

Результаты исследований, представленные Макаровой Л.Н. показывают, что педагогическая деятельность (включающая в себя учебно-методическую, воспитательную, организационную работу) по мнению студентов оказывает перевес в сторону педагога, а не ученого, хотя научная работа повышает его уровень знаний. Студенты также отмечают, что более сложной задачей в учебном процессе для преподавателя – умение видеть и формулировать задачи на основе сложившихся ситуаций и «находить оптимальные способы их решения; не только иметь хороший запас знаний, но и обладать умением их преподнести» [1, с. 103].

Учебно-методическая работа преподавателя несомненно важна, ведь ее организация существенно влияет на качество обучения. В зависимости от занимаемой должности, как уже отмечалось, доминирующей деятельностью является учебно-методическая (ассистенты, старшие преподаватели) или научно-методическая (доценты). Преподаватель вуза, используя достижения научного знания, инновационные методы и технологии обучения, не просто передает студентам знания, но и формирует у них необходимые компетенции (общекультурные, профессиональные). Особую значимость можно отметить в организации учебно-методической работы по направлениям магистратуры – очень приветствуются авторские курсы и методики, что требует от преподавателя не только глубокого знания дисциплины (в том числе последние научные достижения науки), но и умения использовать новейшие педагогические приемы и методики. От качества учебно-методической работы преподавателя зависит качество обеспечения образовательных программ, реализуемых в вузе, в связи с чем в вузе систематически проводится мониторинг этой деятельности преподавателя по определенным критериям и показателям.

Учебно-методическая работа предполагает творческую активность, которая находит свое отражение не только в разработке методического обеспечения, подборе литературы и совершенствование методик обучения, но и в использовании новых информационных технологий, инновационных образовательных технологий, готовых педагогических решений (а также разработки своих), проведении деловых игр и других интерактивных занятий, открытых лекций, в том числе на иностранном языке. Этому способствуют не только внешние, но в большей степени внутренние мотивы преподавателя, что характеризует его как саморазвивающуюся личность, педагога, имеющего активную жизненную и профессиональную позицию, получающего удовлетворение от своей работы (в силу ценностных ориентаций своей профессии).

Можно отметить, что в связи с изменениями, про-

диктованными окружающей средой, от преподавателя требуется не только знание своего предмета, но и минимальные знания информационной культуры, профессиональная мобильность, приветствуется знание иностранного языка и другое. В связи с этим проявляются методические затруднения в большей степени, по сравнению с предыдущим периодом образования. Исследования, проводимые Солововой Н. В. демонстрируют, по каким видам учебно-методической деятельности испытывают затруднения преподаватели в большей степени. Отмечается, что трудности меньше всего возникают при выполнении типичной методической деятельности, такой как подготовка материалов лекций, заданий для практических и лабораторных работ; разработка рабочих программ учебных дисциплин; разработка учебно-методических комплексов по дисциплине; написание учебных пособий и т.д. Большие трудности вызывают виды учебно-методической деятельности, связанные с инновациями и модернизацией учебного процесса, такие как подготовка презентаций; разработка комплексов тестовых заданий; внесение корректив в процесс обучения с учетом результатов обучения; активизация самостоятельной работы студентов; внедрение в учебный процесс инновационных образовательных технологий [2].

Для профессиональной деятельности преподавателя не должны потерять своей актуальности и такие направления как воспитательная и организационная работы, особенно при подготовке бакалавров, дисциплины которых отмечены практикоориентированностью. Преподаватель должен уметь рационально организовать самостоятельную работу студентов, «развивать способности будущего выпускника к самоорганизации, быстрой адаптации к условиям деловой среды и творческой профессиональной деятельности» [3]. В этой же связи преподавателю необходимо совершенствовать формы и методы обеспечения качества и эффективности процессов реализации уставной деятельности вуза, а также повышать свой профессиональный потенциал (курсы, стажировки, работа в организациях по профилю кафедры или цикла дисциплин, работа в различных комиссиях, советах и т.д.).

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. С переходом на рейтинговую систему вузы страны должны учитывать все аспекты профессиональной деятельности преподавателя, рационально распределяя баллы за работу по направлениям научной деятельности, методической, организационной и воспитательной – для достижения баланса (или хотя бы стремления к нему) между выдающимся ученым и прекрасным педагогом. Такие преподаватели ценны для вуза, они же являются более авторитетными и в глазах студентов.

Несомненно, рейтинговая система должна быть гибкой, с возможностью изменения показателей, адаптивной к изменениям окружающей среды (так как образовательная среда – развивающаяся система). И желательно открытой – размещенной на сайте вуза (с определенными ограничениями – но это уже ее другая сторона). После выделения направлений работы преподавателя и показателей, которые лягут в основу рейтинговой системы, будет разработан и запущена информационная система (пилотный проект) на сайтах нескольких вузов с различными направлениями подготовки. Наблюдения о работе с системой лягут в основу дальнейшей работы.

В итоге создания и работы такой системы в выигрыше должны оставаться как преподаватели и вуз в целом (ее могут использовать руководители вуза в различных целях, как минимум – при конкурсном избрании или присвоении учёных званий), так и студенты, вовлекаемые в учебный процесс активными, заинтересованными в своей профессиональной деятельности преподавателями (мнение которых также учитывается в индивидуальном рейтинге преподавателя).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Макарова Л. Н. Научная деятельность как необходимое условие продуктивности развития индивидуального стиля преподавателя вуза // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – Выпуск № 5. – Том 77.
2. Соловова Н. В. Методическая компетентность преподавателя вуза // Педагогические и психологические науки. – 2010. – Выпуск № 05.
3. Положение об индивидуальном плане работы пре-

подавателя ФГБОУ ВПО «Хабаровская государственная академия экономики и права»

4. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 11 января 2011 г. N 1н г. Москва «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования»

METHODOLOGICAL BASIS OF THE RATING SYSTEM TEACHERS'S ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY

© 2014

Z.G. Pavlova, assistant professor of the chair «Information Systems and Technologies», applicant of the chair «Pedagogy» Far East State Humanities University
Khabarovsk State Academy of Economics and Law, Khabarovsk (Russia)

Annotation: The basic types of teacher's activities of the University, the importance not only scientific component of teaching work, but also methodical, organizational, educational operations are consider in this article. Such systematic approach of the estimation teacher's activities can be used as the basis for the rating system.

Keywords: professional teacher's activities of the university, types of teaching activities, rating system of teacher's activities.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ, ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ, ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОКИБЕРНЕТИКА¹

© 2014

Дж. Равен², доктор философии в области психологии, почетный профессор
Эдинбург, Шотландия (Великобритания)

Перевод на русский язык – О.Н.Ярыгин, при участии М.Харламовой, М.Овчаренко.

Аннотация: В этой работе рассматриваются вопросы, связанные с компетентностью и профессиональным развитием людей, работающих с человеческими ресурсами в таких областях, как образование, организационный менеджмент и государственное управление. Критически рассматривается попытка введения сертифицируемой технической компетентности. Подчеркивается необходимость исследования социальных сил, первично контролирующих поведение человека, которое должно лежать в основе науки, посвященной пониманию и предсказанию поведения людей.

Ключевые слова: компетентность, некомпетентность, система образования, оценивание уровня компетентности, профессионализм, социокибернетика, социальные силы, петли обратной связи, аутопойэзисная система.

¹ Краткая отредактированная версия этой работы была опубликована в 16 главе исследования «Непрерывное образование: типы, роли и социальные последствия», Неймейер (G. J. Neimeyer (Ed.), (2012 г.)) /Nova Science Publishers, Inc., Hauppauge, Нью-Йорк, 11788-3619
² Prof. John Raven, Ph.D., Hon. Distinguished Prof. 30 Great King Street, Edinburgh EH3 6QH, Scotland, UK (30 Грейт Кинг Стрит, Эдинбург, EH3 6QH, Шотландия, Великобритания) www.eyeonociety.co.uk (Дата публикации: 29 июля 2011 г.)

Почему так широко распространено ощущение того, что многим профессионалам не хватает профессионализма? Обычно дело не в том, что им не достает технико-рациональных знаний (хотя именно этот предполагаемый дефицит чаще всего пытаются исправить, чтобы решить проблему). Чаще всего проблема заключается в неспособности создать собственный комплекс знания важного для современного специалиста. Еще чаще она связана с недостатком *неявного* знания (невербализованного) о том, *как делать* что-либо. Но все-таки в большинстве случаев проблема возникает из-за неспособности рассмотреть более широкий спектр потребностей клиентов и игнорирования последствий, ограниченных правилами действий, основанных исключительно на дисциплинарных знаниях. Иными словами, из-за неспособности заняться вопросами, которые лежат *за пределами* отдельной области знаний специалиста. В таком контексте понятие сертифицируемой (формализуемой) профессиональной компетентности становится оксюмороном.

Проблема в психологии усугубляется тем, что многие общепринятые представления и методы имеют серьезные недостатки. В результате многие действия, которые на них основаны, приводят к нежелательным последствиям для отдельных лиц, организаций и общества. Следовательно, они должны считаться незачисленными.

По этим причинам опасно стремиться ограничить действия профессионалов теми, которые входят в об-

ласть сертифицируемой технико-рациональной компетентности, и требовать от них постоянно повышать свой уровень знаний. Более полезным может стать требование продемонстрировать то, что они, тем или иным способом, внесли свой вклад в развитие профессии.

В этой работе рассматриваются вопросы, связанные с компетентностью и профессиональным развитием людей, работающих с человеческими ресурсами в таких областях как образование, организационный менеджмент и государственное управление. Она основана на исследованиях, которые за последние полвека мы с моими коллегами провели при обучении в домашних условиях, школах, на рабочих местах и в органах государственного управления.

Основная моя мысль заключается в том, что наши технико-рациональные знания о таких феноменах как *развитие человека, природа компетентности, оценивание и управление*, настолько узки и столь значительно опираются на такие неадекватные и вводящие в заблуждение (а значит, наносящие вред) модели и процедуры, что было бы ошибкой требовать от людей, работающих в этих областях, участвовать в действиях по «профессиональному развитию», направленных на понимание указанных явлений. Моя собственная позиция заключается в том, что, если не нужно будет подтверждать непрерывное профессиональное развитие, то станет необходимым очевидное проявление своей *вовлеченности в развитие профессии*. Это означает продемонстрировать, что про-

фессионал пытается преодолеть ограничения, которые снижают эффективность работы психологов, стремится расширить новые теоретические рамки для решения ранее отброшенных проблем и находит новые способы действия. Выполнение любого из этих пунктов подразумевает моральное обязательство выходить за рамки общепринятых обязанностей; делать вещи, которые не знаешь, как делать. Для этого будет необходима именно профессиональная компетентность, выходящая далеко за рамки того, что сейчас считается областью сертифицируемой технической компетентности.

Пример может помочь прояснить эту точку зрения. Слово «образование» (education) происходит от латинского корня «educere», который означает «вытягивать». Это значит (и большинство учителей, учеников, родителей и философов, занимающихся проблемами образования, с этим согласны), что основная задача преподавателя заключается в том, чтобы выявить у детей, школьников, студентов, подчиненных и других обучаемых разнообразные таланты. Но большинство учителей не делают этого. И они укажут множество ограничивающих факторов, которые мешают им это делать. Вывод очевиден: их нельзя считать компетентными учителями до тех пор, пока они сами или с помощью профессиональных объединений не попытаются преодолеть эти ограничения. Однако большинство учителей заявят, что, во-первых, преодоление ограничений не входит в их компетенцию (remit)¹, во-вторых, что они неспособны этого сделать, то есть, им не хватает компетентности, которая требуется для этого, и, в-третьих, что такая деятельность фактически запрещается профессиональными/правовыми нормами, устанавливающими, что они должны работать *только* в пределах их сертифицированной области реализации компетентности специалиста. Однако, как следует из уже сделанных наблюдений, в такой ситуации *они не только не могут считаться компетентными профессионалами, пока они не снизят количество ограничений, не позволяющих им делать на занятиях в классах именно наиболее необходимые вещи, но и их главное предназначение (именно, формирование компетентности у своих учеников) искажается пониманием компетентности, обнаруживаемым в их собственных представлениях и поведении.*

Конкретнее, эта работа связана с тем, что непонимание учителями компетентности человека (в том числе профессиональной компетентности), ее развития и оценивания, и определения общей линии поведения возникает, по большей части, *по вине психологов*. Мы не смогли предоставить учителям необходимые в этих областях понятия и методы. Чтобы приступить к развитию такого понимания и методов, *от психологов* потребовалось бы в своих действиях выйти далеко за рамки того, что рассматривается как область проявления их профессиональной компетентности. Таким образом, как ни парадоксально, психологи не могут считаться профессионалами *до тех пор, пока* они этого не делают. Оказывается, это скорее всеобщая проблема. Ее разрешение зависит от достижения понимания природы, развития, оценивания не только общих передаваемых компетентностей высокого уровня, но также и тех, которые требуются (т.е., требуется общественное понимание), чтобы составить профессиональную компетентность.

Иными словами: *компетентность психолога зависит, кроме всего прочего, от установки на то, чтобы понять и повлиять на более широкие социальные силы, уводящие психологов от исследования некоторых важнейших вопросов, которые они должны исследовать. Это включает в себя работу за пределами области про-*

явления их сертифицированной технико-рациональной компетентности. Более того, понимание социальных сил, первично контролирующих поведение человека, должно лежать в основе любой науки, которая утверждает, что она посвящена пониманию и предсказанию поведения людей. До сих пор это понимание не рассматривалось как центральное в миссии психологии.

Теперь я объясню, как мы пришли к этим неожиданным и, возможно, нежелательным выводам, обобщив некоторые из наших исследований. В них войдет исследование, которое мы провели для прояснения цели образования, природы компетентности, развития компетентности в домашних условиях, в школах и на рабочих местах, оценивания компетентности, барьеров, мешающих образовательной системе обеспечивать образование (особенно тех, которые мы назвали социокibernетическими процессами), и барьеров, не дающих нам как обществу, предпринимать шаги, необходимые для выживания как вида.

Исследования, направленные на выяснение целей образования

Сначала я очень кратко и, по необходимости, обзорно изложу некоторые результаты ряда опросов общественного мнения, проведенных среди родителей, учащихся, учителей, бывших учеников 20-30-лет и работодателей во многих странах.

Подавляющее большинство опрошенных⁽¹⁾² считали, что основными целями образования являются развитие таких качеств, как «уверенность и инициативность, необходимые для проведения изменений» (фактически, эту цель подростки выбирали чаще всего), способность решать проблемы, умение работать с другими людьми, способность делать собственные наблюдения, способность к общению, лидерские качества, способность понимать, как функционируют организации и общество и принимать в этом активное участие. Обобщенно, они включали цели помогать людям развиваться и получать признание разнообразных, часто даже своеобразных, талантов, которыми они обладают. Цели, которые назывались как самые важные для достижения, включают оказание людям помощи в получении сертификата, от которого зависит получение рабочего места, но влияние этих представлений о целях ограничивается широким признанием того, что формальные знания, на которых основаны такие сертификаты, на самом деле *неважны*⁽²⁾.

Важность указанных выше более широких целей образования, на которые часто указывают такие фразы, как «развитие ребенка в целом», подчеркивается в документах по учебному плану во многих странах⁽³⁾. Также они подчеркиваются в документах о профессиональном образовании. Например, Комиссия по трудоустройству (the Manpower Services Commission⁽⁴⁾) в Великобритании присоединилась к крупной Инициативе по профессионально-техническому образованию (Technical and Vocational Education Initiative, которая позже была расширена до включения всего высшего образования), имеющей цель - воспитывать «инициативность, способность решать проблемы, креативность ... предприимчивость... и понимание того, как функционирует общество». Уже около века на этом акцентируют внимание авторы наиболее широко цитируемых книг в области педагогического образования, такие как Дж. Дьюи (Dewey J., 1899), У. Килпатрик (Kilpatrick W., 1918), Ф. Паркер (Parker F., 1969). Некоторые американские системы школьного об-

2 Верхние индексы в круглых скобках, например, (1), указывают номер примечания в конце статьи.

Перевод на русский язык: Гудлэд Дж. «Вот что называется школой». – Изд.: «Просвещение», Серия: Образование: мировой бестселлер.-2008 г. Книга Джона Гудлэда, президента Института исследований в области образования посвящена американскому государственному образованию. Данные исследований, проведенных автором в школах, вскрывают проблемы, с которыми сталкиваются учителя, родители и дети в образовательном процессе. Автор дает конкретные рекомендации по усовершенствованию школьного образования, многие из которых актуальны и для России.

1 Remit - the area of activity over which a particular person or group has authority, control or influence/ (Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English/-Oxford, Oxford University Press, pp.1121) - область деятельности отдельного человека или группы, в которой они имеют авторитет, управление и влияние. Как видим, именно это слово является эквивалентом русскоязычного термина «компетенция» (Прим. перев.)

разования потратили много времени и денег на образовательные программы, нацеленные на воспитание этих качеств (Fraleley A., 1981).

Но в действительности существует не так много школ, которые проводят значительную работу в этих областях⁽⁵⁾.

Дж. Гудлэд (Goodlad J., 1983)³ отметил, что, в целом, деятельность, в которую вовлечены ученики большую часть времени в большинстве школ, не соответствует понятию учебной или интеллектуальной деятельности: она исключает из обучения такие качества, как способность к оценке, аналитические способности, умение анализировать, умение общаться, находить компромисс между различными точками зрения или критически мыслить. С того времени, когда об этом упоминал Дж. Гудлэд, ситуация резко обострилась в связи с тем, что делаются высокие ставки на процедуры тестирования и «обеспечения качества», подобные тем, что предлагает организация OFSTED⁽⁶⁾ в Великобритании.

В этой главе в основном будет предпринята попытка понять причины того, почему школы, как правило, пренебрегают своими главными целями и что нужно сделать для выработки подходящих мер.

Исследования компетентности на рабочих местах и в обществе

Существует множество причин, почему так важно знать, действительно ли вышеупомянутые мнения основаны на реальных фактах. Одна из них заключается в том, что вполне можно утверждать, что наша компетентность как психологов зависит, в основном, от высокоуровневых компетентностей вроде тех, что перечисляли родители, учителя и ученики, и, следовательно, что в любой деятельности по профессиональному развитию акцент следует ставить именно на их формирование. Другая причина состоит в том, что ответ на вопрос зависит от методологии, которая применялась для исследований в поисках этого ответа, и она часто несовершенна по причинам, которые ставят под сомнение многие широко применяемые практики.

В самом деле, многочисленные исследования показали, что упомянутые качества необходимы на рабочих местах и в обществе. В работах Дж. Равена (Raven J., 1984/97) и Л. Спенсер и С. Спенсер (Spencer L. and Spencer S., 1993) подведены итоги многих ранних исследований, однако некоторые из них следует упомянуть отдельно, поскольку они напрямую относятся к теме данной работы. Это исследование Р. Кантера (Kanter R., 1985), С. Хаффа и др. (Huff S. et al, 1982), Дж. Клемпа и др. (Klemp G. et al, 1977), К. Тэйлора, Ф. Бэррона (Taylor C. & Barron F., 1963), П. Прайса, К. Тэйлора и др. (Price P., Taylor C., et al, 1971), К. Шнейдера (Schneider C. et al, 1981), Д. Шона (Schön D., 1983, 2001). С. Лисс (Lees S., 1996) свел результаты исследования управленческой компетентности в замечательную Таблицу прямой взаимозависимости, приведенную в моей книге (Raven J., 2001)⁽⁷⁾.

В ходе сотни исследований, проведенных с использованием разветвленной методологии, особенно *событийно-поведенческого интервью* (Behavioural Event Interviewing - вариант *метода критических случаев* - Critical Incident Technique Дж. Флэнэна (Flanagan J.)) - показано, что эффективные организации требуют компетентности высокого уровня даже от сотрудников «низшего звена» (обслуживающий персонал, операторы станков, водители автобусов, продавцы и др.). Например, набор «эффективных» черт поведения операторов станков (Flanagan J. & Burns R., 1955) включал примеры, когда люди изучали принципы работы организации и сами определяли, что им следует делать, без дополнительных инструкций. Однако, как отмечают такие исследователи, как Р. Кантер (Kanter R., 1985), Д. Шон (Schön D., 1983), и

Л. Каннингхем (Cunningham L., 2001), даже наблюдения на этом уровне не могут обосновать все многообразие незаметных вкладов, которые люди в эффективных организациях вносят в эмерджентные свойства сетей «проблема - идентификация - решение»⁽⁸⁾, что редко обсуждается, хотя имеет решающее значение для улучшения и сохранения продукта, услуги и самой организации. Эти разнообразные вклады включают не только вмешательство во внутреннюю структуру организации (например, объединение с коллегами, чтобы повлиять на вышестоящих коллег), но также стремление понять и повлиять на внешние ограничивающие факторы и возможности ... такие, как те, что представлены на рынке или возникают в связи с работой политико-бюрократических систем. Мы вернемся к этой теме позже, так как по ходу работы она будет приобретать все большую важность.

Вопрос многообразия очень важен. К. Тейлор (Price P., Taylor C., et al., 1971; Taylor C. & Barron F., 1963) показал, что существует множество различных типов эффективных врачей и ученых ... и это не было предопределено академической успеваемостью ни одного из них. Особенно бесполезны профессиональные категории. Психологи, например, делают множество разных вещей (начиная от того, что носят по странам и организациям, помогая бедствующим, заканчивая проектированием образовательных программ, редактированием журналов и размышлениями над серьезными концептуальными вопросами). Возможно, такие гетерогенные профессиональные группы лучше понимать как социологические группы, которые действуют, в основном, в интересах защиты своих членов, создавая препятствия для вступления остальных⁽⁹⁾. И действительно, как показал Д. Штейнер (Steiner D., 1999), обычно, требования к вступлению создаются без каких-либо существенных изменений характера деятельности тех, кто уже является членом группы.

Для полноты картины можно упомянуть исследования качеств работников успешных передовых фирм⁽¹⁰⁾ и тех фирм, которые не так технически прогрессивны, качеств, отличающих общее население, работников и управляющих из развитых стран от людей из стран, где экономика развивается не так динамично⁽¹¹⁾. Также проводились исследования компетентностей, которыми обладают более эффективные граждане (по сравнению с остальными), и тех, которые присущи членам более успешных политических систем (по сравнению с менее успешными)⁽¹²⁾.

Возникает вполне логичная картина: качествами, необходимыми для эффективности в жизни (как на работе, так и вне её) и способствующими экономическому, социальному и личностному развитию, являются именно те, которые подчеркивают многие из писавших о целях и задачах образования, одобренных большинством родителей, учеников, учителей, работников и работодателей в опросах общественного мнения. И, как уже отметили эти группы, многообразие способностей поразительно.

Пара исследований здесь имеет особое значение, так как они занимаются вопросом профессиональной компетентности. Одно из них - исследование Д. Шона (Schön D., 1983, 2001) - посвящено тому, как профессионалы рассуждают в своих действиях. Он утверждает, что большинство тех, кто называет себя профессионалом, не имеют для этого оснований. Они не действуют в соответствии с нормами и ценностями, которые проповедуют они сами или их профессиональные организации. Д. Шон цитирует юристов, которых, на самом деле, не интересуют ни справедливость, ни сострадание, врачей, которые мало заинтересованы в «качественном здравоохранении», ученых и инженеров, которые мало заботятся о полезности и безопасности их технологий.

Затем он продолжает изучать поведение некоторых архитекторов, дизайнеров, инженеров, врачей-психотерапевтов и градостроителей, которых он смог бы назвать профессионалами. Они участвуют в деятельности,

которая выходит далеко за рамки их должностных инструкций, и занимаются множеством вопросов, о которых другие склонны забывать. Чтобы найти пути продвижения вперед, они участвуют в «экспериментальных обсуждениях проблемы», часто определяют ее заново и расширяют границы: «реальные проблемы» лежат за пределами области технической компетентности, которую они получили благодаря своей подготовке. Но такие проблемы имеют важнейшее значение для компетентности специалистов, особенно если они претендуют на звание профессионалов. Поэтому Д. Шон (D. Schön) подчеркивает, что решающее значение имеет не технико-рациональная компетентность, а «способность, требующаяся для того, чтобы выбраться из болота» ... т.е. компетентности, необходимые, чтобы справиться с ситуациями, когда проблемы не определены, ставят в тупик и не имеют технического решения. Пожалуй, особый интерес здесь вызывает взаимодействие профессионалов с системными процессами. Несмотря на то, что многие из тех, кто работает с социальными проблемами (например, недоедание) предлагают решения на основе научной дисциплины, опираясь на технические знания в своей определенной отрасли, здесь требуется ориентированное на систему понимание и вмешательство, которое резко отличается от мультидисциплинарного вмешательства, основанного на независимых воздействиях, которые предлагаются многообразным «дисциплинам».

Также интерес представляет мета-анализ Дж. Хэтти (Hattie J., 2009), состоящий из более, чем 800 мета-анализов вклада в «достижения» ученика (измеряемых традиционно), состоящих из 138 переменных, которые повсюду считаются важными составляющими школьной успеваемости. Несмотря на серьезные ограничения измерений входных и выходных факторов, Дж. Хэтти пришел к выводу, что эффективные учителя - это экстраординарные люди, которых характеризует преданность делу и личная компетентность. Одна из наиболее важных вещей, которые они делают - это стремление получить обратную связь от своих учеников и использовать ее, чтобы пересмотреть свои цели, отразить их и улучшить качество своей учительской работы. Учителя изучают препятствия, с которыми сталкивались ученики, и, когда их собственные действия не дают желаемого эффекта, реструктурируют свою работу для достижения целей. Это сильно отличается от общепринятого понимания «обратной связи» (которая обычно рассматривается как обратная связь для учеников, как некий вид оценивания, несопровождаемый никакими попытками понять и преодолеть проблемы, которые мешают школьникам «делать лучше»), то есть достижения «правильного ответа».

Выбор названия книги, «Видимое обучение» (Visible Learning) отражает наблюдения Дж. Хэтти того, что эффективные учителя обсуждают свои цели и методы со своими учениками ... тем самым делая их видимыми. Более того, обсуждая препятствия на пути к достижениям, встреченные их учениками, учителя делают источники своей собственной компетентности и некомпетентности видимыми для своих учеников так, что те могут научиться у них, как у образцов для подражания, как быть учеником в широком смысле этого слова.

У истоков этого сдвига в понимании учебно-воспитательного процесса стоит переход от представления задачи «обучения» в виде завлекающего «рассказа» к представлению в виде «управления развитием».

Но стоит отметить еще кое-что. Представляя такие выводы, Дж. Хэтти делает нечто, из-за чего большинство рецензентов «профессиональных» журналов отклонили бы его работу. Его выводы не были документально подтверждены в рассмотренных исследованиях. В них не содержится никаких измерений рассматриваемых явлений! Эти соображения возникли в ходе размышлений над выводами в просмотренном материале.

Другая научная работа, которая вызывает интерес - это исследование педагогической компетентности, которое провели Э. Адамс и Т. Берджесс (Adams E., Burgess T., 1989). В ходе длительного процесса исследования они обнаружили, что разные учителя считают, что они различными способами внесли свой вклад в процесс обучения и образования в целом. Так некоторые учителя полагают, что внесли особый вклад в развитие эффективных взаимоотношений с родителями, другие - в получение улучшенного здания, третьи - помогая ученикам справиться с социальными проблемами и так далее. *Разнообразие* видов компетентности учителя, компетентности врача, продавца, ученого и управляющего - это то, с чем мы, как психологи, должны смириться. В исследовании Е. Адамса и Т. Берджесса есть еще один момент, имеющий отношение к нашим аргументам в этой работе. Хотя его основной темой были организационные меры, призванные содействовать развитию профессиональной компетентности учителей, издатели прекратили продажи, так как те деятели сферы высшего образования, которые считаются экспертами по созданию систем оценки и развития персонала (и зарабатывающие на жизнь проведением соответствующих курсов), решили продолжать поддержку систем, в которых результаты оцениваются в сравнении с нормами, установленными вышестоящей инстанцией. При этом они не стали разрабатывать меры (шкалы измерений), использование которых привело бы не только к повышению внимания к потребностям учащихся и общественности (которая, конечно, не является спонсором, постоянным клиентом, заказчиком или «покупателем» системы) ..., но и к развитию и признанию большого разнообразия (профессиональных) компетентностей среди учителей. В этом-то и заключается проблема, о которой я говорю, и с которой нам, как психологам, придется столкнуться при исследовании «непрерывного профессионального развития».

В вышеупомянутых исследованиях поднимается вопрос о *критериях*, применяемых при оценке технической и профессиональной компетентности. Одно из наблюдений, состоит в том, что для создания климата или культуры предприимчивости или интеллекта необходимы разнообразные и мало обсуждаемые составляющие. Разные люди по-разному вносят свой вклад, и таланты, необходимые для этого важного дела, не существуют вне контекста дополнительных, если не родственных вкладов, вносимых другими.

НЕкомпетентность

Таким образом, будет совсем нелишне в этом месте рассказать то, что учащиеся и бывшие учащиеся школ говорят о компетентности своих учителей. Как мы увидим, это приводит к существенным последствиям для способа, которым общество пытается решить вопросы, связанные с профессиональной компетентностью.

По результатам исследования Дж. Гудлэда (Goodlad J.), более чем две трети студентов высшей школы посчитали *важными* только английский язык и математику - и это в отношении будущего, а не настоящего. Школьные предметы - это скучно: более одной трети посещавших занятия посчитали интересными только изобразительное искусство, физическую культуру и языки. Эти результаты соответствуют результатам, полученным в других проведенных исследованиях⁽¹³⁾. Более половины подростков, которых мы опросили, заявили, что большая часть школьных предметов *одновременно* и скучна и бесполезна. Им хотелось, чтобы школы делали больше для того, чтобы достигнуть более 90% целей, о которых мы их спрашивали. Дж. Билл (Bill J. и др., 1974) обнаружил, что 98% случайно выбранных для опроса студентов высшей школы не чувствовали себя успешными в школе.

Объяснением этих жестких комментариев не может служить то, что у молодых людей неоправданно высокие ожидания или то, что они настроены негативно.

Если сравнить то, что они говорят о своих школах, и то, что их сверстники говорят о работе, мы увидим, насколько отличаются их оценки не в пользу первого. По результатам наших опросов, 80% бывших учеников (которые бросили школу при первой же возможности и уже отработали 5 лет) отметили, что они любят свою работу, считают ее интересной, и им нравятся их работодатели. Это произошло во многом благодаря тому, что, в контрасте с обстоятельствами, превалирующими в школах, они могли сами найти такие вещи, которые им нравятся и которые у них хорошо получаются, вместо того, чтобы по принуждению делать многое такое, что им не нравится и что не получается. Но еще одна причина заключается в том, что они смогли брать инициативу в свои руки и их действия были оценены по достоинству. Дж. Граннис (Grannis J., 1983), Дж. Бахман и др. (Bachman J. et al., 1978), и Дж. Флэнэган (Flanagan J., 1978) получили сходные результаты в Соединенных Штатах. Конечно, не каждая работа доставляет такое удовольствие. Но даже на «худших» из них (рабочих местах в крупных производственных предприятиях и больших офисах страховых компаний) уровень удовлетворенности снизился только до 60% ... оставаясь гораздо выше уровней, зафиксированных у учащихся в школе.

В этом контексте важно отметить, что М. Чиксентмихайи и Дж. Лефевр (Csikszentmihalyi M., LeFevre J., 1989) обнаружили, что самые главные для человека жизненные удовлетворенности приходят из проявления личностно значимых талантов на границах их способности.

Возникает вывод, что работа в школе, действительно, является худшей и наименее развитой сферой деятельности в нашем обществе ... и что обстановка в школах наименее благоприятна для чувства благополучия.

Дж. Бахман (Bachman J. et al., 1978) обнаружил, что только 13% подростков в школе ответили, что у них были возможности выявить и развить свои таланты, а доля молодых людей, заявивших, что они смогли сделать это на работе, составила 80%. Тайлер (Tyler) (в исследовании Дж. Флэнэгана (Flanagan J., 1978), комментируя слова тридцатилетних респондентов Дж. Флэнэгана о связи между образованием и работой, отметил, что самый логичный вывод, который можно было сделать, - «школы следует закрыть». Это, конечно, точно совпадает с выводом Б.-Э. Андерссона (Andersson B.-E., 2001) в его работе «Взорвать школу» (Blow up the School), сделанным на основе собственных наблюдений. Большинство опрошенных работающих взрослых сказали, что ничего из полученного в школе не пригодилось им на работе или на досуге, хотя значительное число нашедших свой путь в профессиях, относящих их к среднему классу (но не рабочему классу) все-таки отметили, что образование помогло им *получить* хорошую работу.

Каковы следствия этих открытий для профессиональной компетентности учителей и психологов? Вряд ли можно считать *этичным*, что так долго и так много людей держат в подобных условиях. Поэтому *этическое* требование (*профессиональное* требование) для психологов и педагогов состоит в том, чтобы попытаться изменить ситуацию⁽¹⁴⁾. Какие компетентности требуются им, чтобы это сделать? Мы еще вернемся к этому вопросу.

Здесь следует обратить внимание еще на один аспект: как быть с *некомпетентностью* и требованием сертификатов, якобы свидетельствующих о профессиональной компетентности.

Вышеупомянутые факты показывают, что, по крайней мере, одна треть населения лично столкнулась с признаками полной некомпетентности одной из самых широких «профессиональных» групп в мире – учителей. Неудивительно, что они требуют, чтобы государственные деятели изменили эту ситуацию. Результаты опросов, проведенных Д.Шоном (Schön D., 1983, 2001) и А. Илотт (Plott I., 2001), показывают, что огромное ко-

личество людей либо имеют прямой опыт, либо остро осознают примеры профессиональной некомпетентности среди врачей, юристов, медицинских сестер, социальных работников и других. Такой опыт включает в себя повсеместное наблюдение того, как «профессионалы» ищут пути достижения «целей», поставленных перед ними, или создают видимость того, что выполняют все предписанные процедуры, но *не приносят* клиентам ожидаемую пользу. Дж. Седдон (Seddon J., 2008). Р. Хоган (Hogan R., 1990) показывают, что кроме того, что около 70% населения имеют непосредственный опыт работы с некомпетентным начальником или менеджером, 50% менеджеров в Америке *действительно* абсолютно некомпетентны, они не оправдывают доверия подчиненных, подводят коллег и разрушают свои организации ради личной выгоды. Мы были потрясены, обнаружив, что многие опрошенные нами высокопоставленные чиновники были ничуть не обеспокоены тем, выполняют ли подразделения свои задачи, за которые они отвечают (Дж. Равен и Т. Дольфин, Raven J. & Dolphin T., 1978). Их интересовало только то, как расширить свою империю. Наши наблюдения также подтверждены в исследованиях К. Хоупа (Hope K., 1984), П. Дэй и Р. Клейна (Day P. & Klein R., 1987) и других.

И вот результат. В ответ на эти наблюдения со стороны общественности государственные деятели и большинство профессиональных организаций ввели методы по «контролю качества», основанные на *оценке технико-рациональных знаний*. Отсюда постоянные требования сертификации «компетентности», которое подразумевает выполнение самых простых задач и запрещает действия, выходящие за рамки заданной области. Отсюда бесконечные правила, на которые так жаловались профессионалы из исследования Д. Шона. [Способ, которым вопрос некомпетентности, вытекающей из неспособности развить компетентность высокого уровня, переводится в предписания по формированию и проявлению низкоуровневых навыков, обсуждался в исследованиях А. Илотт и Р. Мерфи (Plott I. & Murphy R., 1999) и Дж. Равена (Raven J., 2001)].

Но, как и Д. Шон в своем исследовании, Р. Хоган (Hogan R., 1990), Т. Бехер (Becher T., 2001), А. Илотт (Plott I., 2001) и другие исследователи показали, что некомпетентность вовсе не является обратной стороной компетентности. Главные источники некомпетентности состоят вовсе не в недостатке технико-рациональных основ и даже не в недостатке вышеперечисленных компетентностей. Скорее всего, они заключаются в неудачах *поупражнять* эти компетентности. Они возникают из-за недостаточного *профессионализма*.

Это положение можно проиллюстрировать цитатой из Т. Бехера (Becher T., 2001): «Анестезиолог, который попытался препятствовать некомпетентным действиям хирурга, был уволен; хирургу было разрешено пойти на убийство людей». Так как никакое дальнейшее развитие технико-рациональной компетентности хирурга не принесло ничего хорошего, пожалуй, мы должны сделать вывод, что компетентности не хватало именно *анестезиологу*. Что делать людям, чтобы преодолеть препятствия, мешающие их коллегам или их организациям достигать эффективных результатов (в данном примере, что делать с некомпетентностью коллеги)? Но даже этот вывод неточен, ведь, в действительности, пример показывает, что, как компетентность, так и некомпетентность являются *групповыми* характеристиками, как, в частности, отметил Р. Кантер (Kanter R., 1985; но также см. Л. Каннингхэм, Cunningham L., 2001), компетентность людей заключается именно в их вкладе в деятельность группы, в которую они включены. Однако возможность внести вклад в эту групповую деятельность в значительной степени незаметна при существующем порядке вещей и, как правило, не приходит на ум, когда обсуждается некоторый вид развивающей деятельности.

Важно обобщить это наблюдение:

наша компетентность как психологов зависит, главным образом, от вещей (в настоящее время незаметных), которые мы делаем, чтобы внести свой вклад в коллективную деятельность, и, в частности, от того, что мы делаем с помощью наших профессиональных учреждений, чтобы повлиять на ход проводимых исследований и на контекст, в котором мы работаем.

Важность собственных представлений об обществе

Прежде чем оставить вопрос о компетентности и некомпетентности, и особенно профессиональной компетентности, необходимо обратить внимание еще на одно качество, развитие которого посчитали важным большинство учеников, учителей, родителей и работодателей, а именно, возможность выстраивать собственное понимание того, как действует общество и, главное, способность улучшать его функционирование.

Чтобы проверить обоснованность слов опрошенных людей, я побеседовал с различными работниками: от дворников и кузнецов до руководителей транснациональных корпораций (Дж. Равен и Т. Долфин, Raven J. & Dolphin T., 1978). Я начинал интервью, обращаясь к людям с просьбой рассказать что-нибудь о своей работе и жизни. Вскоре они сидели на краю стула и говорили мне о какой-либо своей проблеме. И тогда я спрашивал: «Что вы можете сделать с этим?» Один за другим они отвечали: «Я ничего не могу с этим поделать: это должно сделать правительство, но влиять на него – не мое дело».

Немного опешив, я продолжил добиваться нашего участия в двух национальных опросах на эту тему (Дж. Равен и К. Вилэн, Raven J., Whelan C., 1976; Равен и Ф. Литтон, Raven J., Litton F., 1982). Это подтвердило мои первоначальные наблюдения: по большому счету люди чувствовали, что их проблемы должно решать только государство. Я был шокирован. Но затем случилось нечто интересное. Коллега-экономист отметил, что во всех странах ЕС, около 45% ВВП тратится непосредственно их центральными правительствами. Но это еще не всё: эта цифра не включает в себя расходы органов местного самоуправления или национализированных, полностью или частично, отраслей промышленности. Вместе с ними цифра равняется 65%. Но и это еще не всё. Требуя от людей застраховать свои автомобили, здоровье, соответствовать бесконечным нормам здоровья и безопасности и так далее, правительство «контролирует» гораздо больше общих расходов. Мы насчитали 75%. Вот как! Люди были правы (снова!). Поэтому важность уметь выстраивать свое собственное понимание того, как функционирует общество (это включает намного больше, чем понимание формальной политической системы), оказывается даже большей, чем думает большинство людей. Действительно, получается, что собственные представления людей об обществе и о том, как оно функционирует, о своем месте в нем являются (несмотря на пренебрежение со стороны психологов) наиболее важными факторами, определяющими поведение. Но существуют веские причины, почему педагоги и психологи робко избегают рассматривать указанные представления людей. Побуждение людей обдумывать эти процессы, разрабатывать стратегии, позволяющие вмешаться в них, не только вызывает сомнения, но и является опасным – гораздо более опасным, чем похожие формулировки Карла Маркса и Адама Смита (как, например, обнаружили Гарольд Ругг и другие (Rugg H., 1926; Robinson D., 1983), работающие над гуманитарными и комплексными научными проектами в советах школ Великобритании). Но мы не преувеличим, если скажем, что способность понимать и влиять на социальные силы и придумывать способы сдерживать конфликты ценностей является важнейшей компетентностью, которой должны обладать (так и хочется сказать «все»), но это не так) граждане, особенно те, кто отвечает за образование и воплощение в жизнь инновационных про-

грамм психологических исследований, а также новых форм государственного управления.

Противоположная точка зрения

Большинство психологов поспорили бы с большей частью того, что я сказал о важности высокоуровневых универсальных компетентностей в работе, сославшись на многочисленные впечатляющие исследования, которые якобы указывают на совершенно противоположное. К ним относятся исследования таких авторов, как Л. Готтфредсон (Gottfredson L., 1997), Ф. Шмидт и Дж. Хантер (Schmidt F. and Hunter J., 1998), А. Йенсен (Jensen A., 1998), М. Ри, Дж. Эрлз и М. Тичаут (Ree M., Earles J., and Teachout M., 1994). Кажется, такие исследования неминуемо приводят к выводу, что, как выразился М. Ри (Ree M. et al.), важно только «*g* и ничего больше».

Расхождение между выводами двух направлений исследования, на первый взгляд, возникает из-за разницы в методологии. Но в действительности оно отражает основное различие в представлениях (парадигмах), на которых эти исследования построены. Хотя этот факт уже отмечен не кем иным, как «отцом фактора *g*» Чарльзом Спирменом (Charles Spearman) почти столетие назад, принятый критерий измерения качества преподается на самых продвинутых курсах и запрашивается большинством редакторов журналов, практически являясь препятствием для развития более точной парадигмы.

Ч. Спирмен указывал: «Любой нормальный мужчина, женщина и ребенок в чем-то гениален. Осталось только обнаружить, в чём. Это, должно быть, самый трудный вопрос, в силу того самого факта, что гениальность проявляется только в мельчайшей доле всех возможных способностей. И, конечно, её нельзя обнаружить с помощью какой-либо из используемых на настоящий момент процедур тестирования».

Он хотел сказать, хоть и не до конца осознавал это, что требуется разработать и принять альтернативный способ мышления относительно «оценки» индивидуальных различий. Или, более откровенно, что нынешняя парадигма оставляет наиболее важные таланты большинства людей незамеченными. Она лишает людей возможности получить признание и использовать свои таланты. В действительности оказывается оправданным еще более резкое заявление: такая парадигма оценивания порочит людей.

Последствия этих наблюдений (и это станет постоянной темой этой главы) носят двоякий характер. С одной стороны, они призывают нас сопротивляться предложению и участию в деятельности по «профессиональному развитию», которая приведет к дальнейшему укреплению нецелесообразных представлений и методов. С другой стороны, они подчеркивают замечание, что на нас лежит профессиональная ответственность способствовать развитию соответствующей области. Это значит способствовать развитию понимания и необходимых компетентностей, чтобы эта деятельность была направлена на то, что необходимо для профессионального развития психологов.

Но вместе с задачей разработки более совершенной психометрической парадигмы появляется задача выяснения природы этих компетентностей; разработка более эффективных способов рассуждения о них.

Основываясь на работе Д. МакКлелланда (McClelland D. et al., 1958), я утверждал (Raven J., 1984/97, 2001f, g), что для рассуждения о компетентности и способности необходима *двухкомпонентная* структура. Сначала мы должны знать, что именно человек мотивирован сделать. И тогда и только тогда, следует выяснять, какие компоненты компетентности из таких, как размышление о природе решаемой задачи, стремление осваивать важные навыки и информацию, креативность, влияние на других людей для получения помощи, развивает оцениваемый человек в своих попытках овладеть некоторой деятельностью.

Не имеет смысла искать, как делают это многие психометристы, как оценить «инициативность», «креативность», или даже «способность мыслить» (способность идентифицировать и решать проблему, способность понимать смысл) независимо от выполняемой деятельности. Это сложные и требующие больших усилий виды деятельности, которыми никто не будет заниматься, пока не будет сильной внутренней мотивации для их осуществления. «Мышление», например, включает в себя и такое: проснуться ночью, удивляясь тому, что понимает нас за гранью сознания, перенести его в центр внимания и выяснить его последствия. Пожалуй, еще более важно то, что оно включает в себя невербализованное, чувственное «экспериментальное взаимодействие с окружающей средой» и рассмотрение результатов в стремлении понять, что они должны сказать о природе проблемы и эффективности нашей стратегии. Снова процитируем Ч. Спирмена: «Вопрос стоит не так: «Насколько хорошо кто-то размышляет?», а так: “О чем он стремится размышлять?”».

Опережая наше последующее обсуждение, вышеприведенные наблюдения предполагают *двухэтапную* (не двухфакторную) процедуру оценивания. Во-первых, необходимо узнать, что именно оцениваемый человек внутренне мотивирован делать сильнее всего, и тогда и только тогда, во-вторых, узнать какой из этих компонентов компетентности он или она стремится проявить, чтобы справиться с задачей (человек не продемонстрирует эти компоненты компетентности, пока не займется важной для него задачей). Другими словами, это означает, что для размышлений о компетентности и ее оценивании нам нужны *описательные* модели, аналогичные тем, что используются в химии и биологии. Это можно сравнить с моделями, основанными на переменных величинах, которые так часто встречаются в физике.

Проблема большинства исследований компетентности на рабочих местах, которую рассматривал я (Raven J., 1984/97) и Л. Спенсер и С. Спенсер (Spencer L. and Spencer S., 1993), а также разрабатывавшиеся психологами, развивающими подход на основе «сил» (напр. Buckingham M. & Clifton D., 2005), заключается в том, что их авторы принимают своеобразные форматы для описания компетентностей, необходимых в профессиональной группе или изучаемой организации. Если мы хотим двигаться вперед, необходимо разрабатывать общий, удовлетворяющий всех набор дескрипторов, как в химии и биологии.

Я разработал предварительный вариант такой модели в моей книге 1984 года, «Компетентность в современном обществе», там я назвал его «атомарная теория компетентности». Два главных (предварительно) наблюдения состояли в том, что разнообразие видов деятельности, на которые люди могут быть сильно мотивированы (т.е. деятельность, которая, по их мнению, имеет ценность), кажется бесконечным (от разработки усовершенствованных научных теорий до создания политических волнений), в то время как количество компонентов компетентности, требующихся для проведения этих видов деятельности, представляется более ограниченным.

Согласно Лайлу Спенсеру (рассказано в личном общении) они намеревались формализовать и разработать подобную модель в своем стремлении найти способы систематизации и обобщения результатов сотен исследований компетентности на рабочих местах, проводимых в то время, и основанных на критических ситуациях (Л. Спенсер и С. Спенсер, Spencer L. and Spencer S., 1993). Но случилось нечто интересное. Рецензенты издателей утверждали, что такая система будет настолько отличаться от того, что ожидают читатели, что едва ли кто-то захочет купить книгу. Издатели заявили, что, в таком случае не будут ее публиковать. И случилось так, что Спенсерам пришлось попытаться объединить исследования компетентности, которые они охватили, во что-то подобное системе, основанной на наборе пе-

ременных параметров. И хотя это более чем печально, «Компетентность на работе» остается лучшей книгой на данную тему⁴.

В заключение этого раздела хотелось бы подчеркнуть основные моменты, упомянутые ранее. С одной стороны, надо сопротивляться попыткам ввести такие вещи, как лицензионные соглашения, требующие от людей демонстрировать знакомство с традиционными методами. С другой стороны, любое требование к профессионализму со стороны тех, кто работает в данной области, должно поддерживаться свидетельством приверженности дальнейшему развитию психологической теории и практики в этой области.

Воспитание компетентности: важность окружающей среды, способствующей развитию

На протяжении последнего полувека мы изучали развитие компетентности в домашних условиях, школах и на рабочих местах. Я обобщу некоторые результаты. Но сначала надо прокомментировать, каким способом психологи, обычно, стремятся исследовать влияние окружающей среды на характеристики человека.

Не говоря уже о широком распространении грубого злоупотребления методами множественной регрессии в научных исследованиях (АПА — Американская Психологическая Ассоциация, 1999), большинство из тех, кто работает в этой области, стремились определять относительную важность различных параметров окружающей среды, вычисляя корреляцию между выборками значений «переменных», характеризующих способность, и «переменных», характеризующих окружающую среду. Но спросите себя, что получили бы биолог или химик, если бы они пытались классифицировать всех животных или вещества в терминах 1, 2, 5 или 16 переменных (аналогичных факторам *g*, «текучему» и «кристаллизованному» «интеллекту», «Большой Пятерке» или 16 «личностным» факторам), а затем попытались установить роль, которую играют различные аспекты окружающей среды в создании этого разнообразия, путем вычисления корреляции с 10 переменными, описывающими окружающую среду.

Результат не имеет смысла! Но то, что было бы получено таким способом, ничего не стоит и абсолютно неспособно объяснить некоторые из самых простых вещей — таких как трансформации, происходящие, например, в химии (когда мы наливаем серную кислоту на медь) или развитие сложных экологических ниш (как при симбиозе). При размышлении о последствиях этого, обратите внимание, что свойства медного купороса не могут быть предсказаны путем объединения отдельных свойств меди, серы и кислорода любым линейным способом, и эти три вещества явно нельзя признать «одними и теми же», когда они изучаются в сочетании и когда рассматриваются по отдельности. Психологи, которые искали монотонные взаимосвязи (при которых ожидается, что изменение одной переменной приводит к некоторым постепенным изменениям другой) между индивидуальными «переменными» и «переменными» окружающей среды, не в состоянии объяснить (или даже признать) такие вещи, как (1) трансформации, происходящие в домашних условиях, школах и на рабочих местах, (2) ценности наставника, привлекающие обучаемых, а также (3) возникновение принципиальных изменений через распознание и моделирование компонентов компетентности, (Д. Винтер и др. (Winter D., et al., 1981), П. Джексон (Jackson P., 1986).

Хотя здесь не совсем уместно, но, возможно, полезно прокомментировать широкую распространенность

⁴ Книга 'Competence at Work' by Lyle M. Spencer, Jr. and Signe M. Spencer. (1993). New York: Wiley. 372 pp («Компетентность на работе», то есть компетентность на рабочем месте) издана на русском языке под названием «Компетенции в работе», что не соответствует сути англоязычного термина 'competence'. Однако, если заменить всюду по тексту слово «компетенция» на слово «компетентность» текст становится вполне адекватным оригиналу. (Прим. перев.)

неправильной интерпретации оценок наследуемости. Возьмем такой пример: если мы берем семена различных сортов пшеницы в другой среде, то их высота колосьев, урожайность, плодородие и т.д. – всё изменится, – но они даже не останутся в той же последовательности ранжирования. Сорты, которые дают самые высокие урожаи в одной среде, не являются таковыми в другой. И корреляция между высотами колосьев, урожайностью и плодородием – всё изменилось. Таким образом, изменение в окружающей среде оказало кардинальное воздействие. Всё стало по-другому. Но это не будет отображаться в виде оценок наследуемости, рассчитанных психологами, потому что различия между сортами по-прежнему определяются генетически. Так С. Мессик (Messick S., 1989, 1995) предположил, что “высокая наследуемость не влечет низкую изменчивость”. Тем не менее, предположение, что высокая наследуемость вообще исключает изменчивость, пронизывает большинство обсуждений этих вопросов в психологии.

Развитие компетентности в школе

Как уже отмечалось, обширные исследования⁽¹⁵⁾ показали, что некоторые из видов деятельности, которые были характерны для большинства школ, скорее всего, приводят к развитию высокоуровневых компетентностей.

Тем не менее, есть и исключения. В ходе нашего собственного исследования, которое было проведено в двух начальных и средних школах, мы обнаружили, что, как описано ниже, когда учителя целенаправленно воспитывают высокоуровневые компетентности через междисциплинарные, ориентированные на запросы, групповые проектные работы, проводимые, в основном, вне школы, тогда выявляется огромное количество талантов, которые в лучшем случае лишь незначительно связаны с фактором g.

Это чрезвычайно важно, по крайней мере, по двум причинам. Во-первых, эти таланты невидимы, нераспознаны, отвергнуты, и в действительности подавлены, если принять формат размышлений об индивидуальных различиях, принятых большинством психологов, в том числе тех, которые проводят курсы, подразумевающие повышение профессиональной компетентности в той или иной области. Во-вторых, работа иллюстрирует один способ, которым эти разнообразные таланты можно воспитывать, высвобождать и использовать для создания климата или культуры предприимчивости или интеллектуальности. Из этого следует кардинальная перестройка способа мышления большинства людей. «Интеллект» следует понимать как *эммерджентное свойство группы*, а не как индивидуальную характеристику. Кроме того, этот интеллект зависит от высвобождения и освоения огромного разнообразия индивидуальных талантов, которые едва связаны с интеллектом, как это обычно понимается. Таким образом, обычные способы мышления являются неэтичными – разрушительными как для индивидов, так и для общества в целом.

Перейдем теперь к нашему примеру. Но для начала мы должны просить читателей не думать, что все это они уже слышали раньше в связи с работой, проводимой под рубрикой «прогрессивного образования». В основном такая проектная работа связана с другим способом достижения обычной цели «образования». В работе, которая будет кратко изложена ниже, цели являются дружными.

Когда мы впервые посетили одну из школ начального образования, которую мы изучали (Дж. Равен, Дж. Джонстон, Т. Варлей (Raven J., Johnstone J., Varley T.), 1985), мы обнаружили учеников, занимающихся проектом, разрабатываемым для того, чтобы сделать что-нибудь с загрязнением местной реки. Проект, его организация, его последствия и проблемы, которые он создал – все это заслуживает детального обсуждения, но здесь может быть дан только краткий обзор. Некоторые

ученики решили, что первое, что нужно было сделать, это измерить уровень загрязнения в реке. Некоторые из них затем приступили к сбору проб речной воды и попыткам проанализировать их. Для этого учеников доставили в ближайший университет, где они работали с преподавателями над этой (несомненно, трудной) проблемой. Обратите внимание, что эти ученики развивали в себе *компетентности* ученого: способность идентифицировать проблемы, способность изобретать способы их исследования, способность находить помощь, способность ознакомиться с новой областью, а также способность находить способы обобщения информации. Другие ученики решили, что больший прогресс будет достигнут путем изучения мертвых рыб и растений вдоль берега реки. Остальные утверждали, что все это было не по существу: река была явно загрязнена и проблема состояла в том, чтобы что-то сделать с загрязнением. Некоторые затем взялись за рисование картинок-плакатов: использовали фотографии мертвой рыбы и растений на берегу реки, для распространения на общественных акциях. Цель состояла не в том, чтобы точно изобразить замеченное, но представить это так, чтобы вызвать эмоции, которые привели бы к действию. В то время как «ученые», упомянутые выше, стремились представить доклад о результатах своей работы, что можно было бы назвать классическим академическим форматом, другие ученики снова утверждали, что это неважно для дела и приступили к созданию лозунгов, прозы и поэзии, которые вызовут эмоции, приводящие к возмущению и действию. Таким образом, *критерии*, которые представляют собой «эффективное чтение и письмо», заметны отличались от тех, которые доминируют в большинстве классов, и они варьировались от ученика к ученику. Тем не менее, другие ученики утверждали, что, если что-то и необходимо делать для реки, так это обязательно заставить сотрудника экологической службы выполнять свою работу. (Оказалось, что он знал все о загрязнении, но ничего не сделал.) Это побудило некоторых учеников создать «доминоподобные» цепочки, чтобы повлиять на политиков и государственных служащих. Это, в свою очередь, побудило фабрику, которая была причиной проблемы, добраться до родителей учеников, говоря, что, если этот учитель и его класс не остановятся, то все они потеряют работу. Не дрогнув, некоторые ученики приступили к изучению экономической основы претензий фабрики.

Обратите внимание, что этот учитель не столько связан с повышением специальных знаний учащихся в каждой из этих областей⁽¹⁶⁾, сколько с тем, как взрастить широкий спектр *различных компетентностей* в его учениках. Эти компетентности не ограничились основными областями исследования, но также включали способность внести свой вклад в групповой процесс, в том числе такие вещи, как умение разговаривать с людьми непринужденно; возможность улаживания конфликтов, которые складываются между людьми, самыми разными способами, способствующими групповому процессу (например, непереносимость «художников» со стороны «ученых»); способность пропагандировать наблюдения тихого «идейного человека», а также способность «преподнести» родителям преимущества необычного образовательного процесса⁵. Учитель на самом деле обращал большое внимание на подчеркивание различных типов вкладов, которые дети вносили в групповой процесс. В результате, они перестали думать друг о друге в формате «умный против глупого» и вместо этого отмечали, в чем каждый был хорош для общего дела.

Важно повторить, что все, описанное здесь, требуется тем, кто вовлечен в формулирование *описательных утверждений* о талантах, а также об областях знаний и действий каждого отдельного ученика. Несмотря на

⁵ Отметим сходство этого списка со списком различных вкладов, которые Р. Кантер (Kanter R., 1985) и другие выделили в группах, связанных с нововведениями на рабочих местах.

предположения многих, кто вырос в нынешних условиях оценки, это не может быть достигнуто за счет попытки расставить их на шкалах «измерения» различных способностей, потому что *свой отличный от других набор шкал* потребовался бы, чтобы «записать» таланты каждого ребенка. Чтобы помочь читателям поставить точку, будет полезно попробовать представить себе попытку описать химические вещества с точки зрения профилей рейтингов в каждом из наших 96 элементов. Огромные объемы бесполезной информации будут генерироваться, и этот процесс по-прежнему не будет раскрывать эмерджентные свойства, возникающие при объединении различных элементов. Это именно то, в чем люди хорошо проявляют себя, и именно их своеобразные экспертные знания (в основном, невербализованные и состоящие скорее из «знаю, как», чем из «знаю, что») нам требуется записать, если мы хотим оценить этих людей.

Отметим также, что способность класса для достижения своей цели основывалась на *возникающей культуре интеллекта или предприимчивости*, которые вовлекались в создание *разнообразных* вкладов учеников, а не на отдельных чемпионах или «высоко способных» учениках. Более того, многие из компетентностей отдельных учеников могли бы развиваться и проявляться благодаря другим ученикам, создающим соответствующую «обстановку», «поддерживающую» деятельность. Такие компетентности, можно сказать, *существуют* только в таком контексте.

На данный момент, внимание должно быть обращено на то, что только что описанная работа, будучи внешне похожей на работы, представленные в сотнях отчетов о «проектном» образовании, которые могут быть найдены в литературе по «прогрессивному образованию» (обзор в Raven J., 1994), отличается от большинства из них тем, что замечания учителей и учеников о том, *что должно изучаться*, были различными. Ученики должны были учиться вести за собой, изобретать, облегчать положение людей, создавать политическую турбулентность и т.д. Цель не в том, чтобы они «узнали», в смысле приобретения набора стандартных, формальных, низкоуровневых, вербализованных знаний, а в возможности выстроить уникальные комбинации знаний современного специалиста, хотя все они будут различны. Таким образом, десятки подобных проектов, изученные Дж. Грэннис (Grannis J., 1983) и нами самими, пошли гораздо дальше тех, что описаны в широко опубликованной работе Г. Гарднера и его коллег (Gardner H., 1987; Хатч и Г. Гарднер, Hatch T. & Gardner H., 1989; М. Кречевский и Г. Гарднер, Krechevsky M. & Gardner H., 1990). Учителя, о которых мы говорим здесь, имели дело не с шестью или семью «интеллектами» или областями умелых действий, а со способностью выполнять то или иное действие из огромного диапазона необходимых и взаимодополняющих действий. Действительно, все это требует и обнаруживает некоторую форму «интеллекта». Но также требуется широкий набор дополнительных компонентов компетентности – способность научиться на результатах своих действий и изменять свое поведение в соответствии с этим, способность настаивать на своем, способность оказать помощь и т.д. Также жизненно важно заметить, что ни один из этих компонентов компетентности не может быть значительно развит или оценен вообще (для всех видов потенциально значимой деятельности), но только в контексте специфики рассматриваемой деятельности. Таким образом, один будет демонстрировать высокую креативность, когда нарушает равновесие в классе, другой, когда облегчает положение людей, а третий, когда ищет правильные способы выполнения научного исследования. И ни один из них не может быть обоснованно оценен посредством опросов, связанных с конструированием чего-то «креативного» из коллекции игровых кубиков.

Для усиления внимания повторим положение: мы имеем демонстрацию не только возможности, но реаль-

ной важности перехода от мышления в терминах «способности» к способностям; перехода от рассмотрения образования, как первично связанного с передачей *контента*, к видению его связанным, в основном, с воспитанием *компетентности*; перехода от рассмотрения «интеллекта» как некоего относительно неизменного индивидуального качества к чему-то, что является явно изменяющейся характеристикой группы. От нас также требуется подумать о процессах, привлекая способ подходящий, тому, который требуется для размышления о развитии различных видов в экологической нише и о характеристике ниши как целого.

Не лишне будет подчеркнуть, что заимствованию термина «научение» в значении изучения *контента* следует сильно сопротивляться. Мы должны *всегда* задавать вопрос: *научать (делать) что?*

Подобный прием может использоваться в широко принятых форматах рассуждений о способностях. Это тенденция выискивания, как, например, выстроить людей в иерархию по их «креативности». Но ясно, что один из учеников, упомянутых выше, характеризуется высоким уровнем креативности в ходе оркестровки конфликтов в классе (и политических), второй, когда облегчает положение других, а третий, во время поиска путей проведения научного исследования. Мы всегда должны спрашивать: «Креативность (и т.д.) в отношении исполнения какого вида деятельности?»

Развитие компетентности при обучении на дому

Большая часть материала в этом разделе берется из нашей оценки дошкольного образования по домашней схеме (Дж. Равен, Raven J., 1980). Это было сделано, чтобы «подчеркнуть уникальную и незаменимую роль матери в развитии образования своих детей». Домашние приходящие учителя⁶, которые все были профессионально подготовленными учителями, посещали дома 2-3-летних детей в течение приблизительно одного часа в неделю примерно девять месяцев и, по работе с детьми, в первую очередь, поощряли матерей в их деятельности, которая, как считалось, способствовала детскому развитию, особенно когнитивного развития.

Чтобы оценить схему, необходимо было уточнить, какая материнская роль в содействии развитию детей привлекается на самом деле. В то же время, было много доказательств того, что что-то в доме влияет на успех в школе (например, Coleman J., 1966 Plowden Report, 1966, Walker D., 1976) и особенно, что чтение было важно для ребенка (обзор см. в работе Raven J., 1981). Р. Гесс и В. Шипман (Hess R., Shipman V., 1965) обратили внимание на связь между стратегиями дисциплины, с одной стороны, и познавательным и нравственным развитием, с другой.

Тем не менее, М. Кон (Kohn M., 1969) отметил, что родители значительно различались одни от других по уровню их желания развивать своих детей.

Наша совместная работа с М. Коном (Kohn M., 1969, 1977), И. Сайджелом (Sigel I., 1985, 1986), И. Сайджелом и Э. МакГилликудди (Sigel I., McGillicuddy A., 1984) и Э. МакГилликудди-ДеЛизи (McGillicuddy-DeLisi A., 1982), показали, что родители явно принимали методы воспитания отдельного ребенка, надеясь воспитать качества, ценные для них самих, в своих детях. И. Сайджел, М. Кон и др. (Sigel I., Kohn M. et al., 1986), Д. МакКиннон (MacKinnon D., 1962), Д. МакКлелланд (McClelland D., 1958, 1961, 1982) и Б. Блум (Bloom B., 1985) показали, что уверенность родителей в причинно-следственных связях между методами воспитания детей и качествами, которые развивались у их детей, в основном, была правильной.

Результаты нашего исследования могут быть пока-

⁶ Educational Home Visitors are all experienced teachers who can provide information and advice to parents and early years providers. - Домашние Приходящие Учителя это опытные учителя, которые консультируют родителей и менее опытных учителей. (Прим. перев.)

заны посредством обсуждения двух групп родителей. Родители в первой группе хотят, чтобы их дети делали то, что им говорят, а главные задачи школы в том, чтобы указать им это. Они желают, чтобы они ценили жесткость и силу, зависимость, а не независимость, а групповую солидарность больше, чем личный прогресс. Родители второй группы хотят, чтобы в их детях развивали независимость, доверие и способность задавать вопросы, креативность, инициативу, а также уверенность и способность, необходимые, чтобы обращаться к взрослым.

Компетентности, которые ценятся обеими этими (и другими) группами родителей, по всей видимости, имеют решающее значение для эффективного функционирования общества (Дж. Равен, Raven J., 1977, 1984). Тем не менее, я буду здесь использовать термин *развивающая среда*, имея в виду такой тип среды, который более вероятно, будет создан родителями второй группы. Эти родители пытаются определить конкретные интересы и таланты каждого из своих детей, а потом создают ситуации, в которых их дети могут выполнять действия, в которых сами дети заинтересованы и в процессе которых упражняются и развиваются их компетентности, как подобные упомянутым выше, так и другие (способность изобретать, планировать, убеждать, находить пути достижения своих целей, и контролировать свое собственное поведение). Эти родители гораздо реже, чем в первой группе, пытаются предписывать, что их дети будут думать, чувствовать и делать.

Создав ситуацию, в которой дети могут действовать практически, наблюдая, изобретая, рискуя, общаясь, экспериментируя и размышляя при выполнении дел, в которых они сами заинтересованы, родители, создающие эффективную развивающую среду, вмешиваются лишь изредка. Они делают это чувствительно, когда они ощущают, что могут помочь своим детям через то, что Л.С. Выготский (1978, 1981), мог называть зоной ближайшего развития. Они помогают своим детям осмысливать, замечать и разрешать расхождения между ожидаемыми результатами своих действий и фактическими результатами, и размышлять о вещах, которые не присутствуют непосредственно перед ними. Они поощряют детей думать о будущем и долгосрочных личных и социальных последствиях своих действий и действовать на основании этого осознания. Они согласуют свои ценности и виденье мира со своими детьми. Они дают им понять, что они считают *важным* думать, изобретать, рисковать и нести ответственность за свою судьбу. Они ведут своих детей к тому, чтобы стать восприимчивыми к сигналам, говорящим, что вещи не работают так, как они надеялись, или даже, что они выходят из-под контроля, и что они должны, поэтому либо остановиться, либо получить помощь. Таким способом их дети учатся рисковать в условиях неопределенности, будучи уверенными в том, что они могут заметить, когда дела идут не так, и что они смогут восстановить контроль.

Однако многие родители не заинтересованы в описанном поведении не потому, что «они не знают, что важно» делать эти вещи, а потому, что они *не хотят*, чтобы их дети развивали такие качества, как склонность к риску, независимость и креативность – или даже любопытство или интерес к книгам. Многие из этих родителей обеспечивают рост своих детей через *альтернативные* «зоны ближайшего развития». Они ведут своих детей к тому, чтобы развивать *другие* интересы и компетентности. Эти родители иногда поощряют своих детей быть чувствительными к сигналам, указывающим на необходимость предоставления эмоциональной или экономической поддержки родственникам и друзьям. Иногда они поощряют склонность к изобретению способов облегчения положения других. Они иногда учат своих детей, как представлять самих себя жесткими, сильными и «крутыми». Они иногда поощряют способность отвечать за себя и разрешать собственные споры,

например, воздерживаясь от вмешательства в споры и терпя значительные давление, но потом, если дела выходят из-под контроля, наказывая всех детей одинаково, а не по степени вины.

Но мы также встретили родителей, которые хотели бы воспитывать у своих детей некоторые из упомянутых качеств «среднего класса». Для этого было несколько причин. Одна состояла в том, что родители страдали от конфликтов ценностей:

да, они хотели, чтобы их дети были независимыми, но это могло привести к тому, что они станут географически мобильными и пренебрегут состарившимися родителями;

да, они хотели, чтобы их дети были «яркими», но это могло привести к их высокомерию, оцениванию себя выше всех, отречению от своих родителей, и задаванию им вопросов, на которые они не могли бы ответить.

Другие родители были предубеждены против воспитательных качеств, которые они ценили в своих детях, посредством ограничений:

да, они хотели бы, чтобы их дети были склонными к риску (но быть таковым в непредсказуемой среде, в которой они жили, было опасно, и, в любом случае, они не знали, как направить их детей на развитие положений (поведения, основанного на личном опыте), которые позволили бы им стать способными рисковать безопасно;

да, они хотели бы проводить больше времени со своими детьми, но они должны были посвятить все свое доступное время и энергию, чтобы сводить концы с концами, чтобы защищать себя и своих детей от нападков мужей или чтобы восстанавливать силы.

Третьи хотели бы направлять своих детей более развивающими способами, но они были изолированы, напряженностью и одиночеством, лишены совета и поддержки, и отсутствием кого-нибудь, с кем они могли бы обсудить проблемы.

Более подробное обсуждение этих процессов см. в работах Э. Бернс и др. (Burns A. et al., 1984) и Дж. Равен (Raven J., 1987).

Родители, язык и когнитивные процессы

Хотя и несколько неуместно в этой главе, связанной, в основном, с более широкими аспектами компетентности, следует отметить, что способность, требующаяся для чтения, письма и общения, в действительности, устанавливает области компетентности, а не области кодифицированного знания. Кроме того, исследования, обобщаемые ниже, представляют значительный интерес с точки зрения иллюстрации некоторых проблем, связанных с термином «профессиональный» для «любительской» деятельности в областях, представляющих центральный интерес для психологии⁽¹⁷⁾.

Одно из следствий из этого исследования⁽¹⁸⁾, состоит в том, что многие родители способствуют языковому развитию, участвуя совместно со своими детьми в совместном разборе их (детей) высказываний. Развивая обсуждение, они перефразируют то, что говорят их дети. Они вставляют некоторые собственные слова их детей, но также подставляют новые слова соответствующей сложности, чтобы выразить те же идеи более кратко. В то же время, они улучшают грамматическую структуру. Если их дети показывают, что они не понимают, что говорится, они уменьшают сложность фраз. Они *извлекают* язык из их детей, сопоставляя, что те делают и слушают внимательно, и что они пытаются сказать, а затем, создавая благоприятные условия для того, чтобы дети формулировали и думали о вопросах, которые они едва ли могут понять и которые им трудно выразить.

Поскольку это связано с когнитивным развитием, многие родители поощряют своих детей делать свои собственные наблюдения и открытия, думать и обобщать, говоря о том, что произошло в прошлом, и о том, что произойдет в будущем, для изучения процессов, причинно-следственно связывающих одно событие с

другим, и того, как должно достигаться желаемое будущее. Таким способом детей поощряют думать о последствиях своих мыслей и действий, разрешать несоответствия между ожидаемыми и реальными последствиями, и доводить планы до реализации. Но когнитивное развитие также поощряется *косвенно*: родители разделяют со своими детьми их чувство восторга, предчувствуемого восторга, и разочарования (как от своих собственных действий, так и от действий их детей). Поощряя смелость, независимость и уверенность в общении со взрослыми, родители подталкивают своих детей делать свои собственные наблюдения, выделять понятия, изучать взаимосвязи и испытывать ощущение преимуществы высказываемой ими мысли. Если они задались целью *заработать* (в отличие от команды) уважение своих детей, то они должны рассуждать со своими детьми и обсуждать долгосрочные, абстрактные, социальные процессы (которые включают неуловимые переменные) для того, чтобы убедить своих детей в целесообразности какого-либо конкретного образа действия.

Школа против домашнего «образования» (или «профессионалы» против «любителей»?)

Одна из целей этой работы состоит в том, чтобы поставить под вопрос наиболее привычные положения о том, что значит профессионализм и профессиональное развитие и, в частности, в том, чтобы подчеркнуть необходимость определить профессионализм как вовлечение применений знаний *из-за пределов* нашей области технико-рациональных знаний специалиста, и, в особенности, знаний, способствующих развитию профессионального понимания.

Материал, который я рассмотрел до данного момента, показывает, что

образование включает в себя гораздо больше, чем школьное обучение;

родители для своих детей – самые важные педагоги, не в том смысле, что они – «школа» своих детей, а в том смысле, что они применяют чувствительные стратегии для содействия развитию широкого спектра важнейших мотивационных положений и компонентов компетентности (в том числе, способность воспринимать, думать, читать и общаться);

родители способствуют школьным успехам и умственному развитию, делая не то, что делают в школах, но *косвенно*, путем воспитания таких качеств, как способность думать самому и уверенность в общении со взрослыми.

Напротив, основное время, которое большинство детей проводят в школах, посвящено повторяющимся, не кумулятивным (не накапливающим опыт) действиям, которые редко включают рассуждение, общение, планирование, анализирование. В то же время, родители стремятся вовлечь своих детей в разговоры, связанные с обдумыванием и планированием будущего, воспоминанием прошлого и пониманием того, в чем они хороши. Б. Тизард (Tizard B. et al., 1984), И. Сайджел (Sigel I., 1986) и другие показали, что, как правило, очень мало общения происходит между учителями и учениками в детских садах и начальных школах. Такие взаимодействия, как «учитель – ученик», происходят, и, как правило, состоят из задаваемой учителями серии быстрых вопросов, которые не опираются на предыдущие высказывания учащихся или их поведение, не говоря уже об их невербализованных мыслях. Родители и их дети используют язык для многих целей – для постановки проблемы, убеждения, размышления о социальных процессах, размышления об интересах и чувствах родителей и детей, изучения интересов, чувств, мыслей, личностей, талантов и реакций других людей. Все это, как правило, отсутствует в школах.

Когда мы обращаемся к одной из областей развития компетентности, в которой учителя устанавливают требования к отдельной профессиональной компетент-

ности, а именно обучению чтению, снова получается (Дж. Тизард, Tizard, J. et al., 1982), что многие родители оказываются более эффективными, чем большинство учителей. Г. Фрэнсис (Francis H., 1982) обнаружил, что одна из причин заключается в том, что, родители, как правило, учат читать своих детей в содержательной, постоянной, совместной деятельности. Они обеспечивают различные виды помощи в зависимости от предыдущего опыта ребенка в использовании определенных слов. Они варьируют свои действия в зависимости от того, что дети ожидают от текста, а также от детских (и своих собственных) представлений о цели чтения. Когда они помогают детям уточнить значения, они опираются на конкретный контекст, в котором это слово употребляется, и на его функции в предложении. Они связывают материал, который читают, с детскими интересами. Они тратят много времени, думая о детских специфических трудностях и пытаются изобрести способы, как помочь их преодолеть. Напротив, учителя детской школы стремятся не только научить читать «единственным и лучшим методом» (вместо варьирования этого метода от ребенка к ребенку), они, на самом деле, отказываются настраивать метод, который используют для решения общих проблем. Как я показал в другом месте (Равен Дж., Raven J., 1989), если дойти до существа вопроса, контраст продолжается, и становится явным преимущество непрофессиональной группы.

Когда дело доходит до обучения письму, мы снова обнаруживаем, что, в то время как преподаватели, обычно, ориентированы на низкоуровневые компоненты решаемой задачи (такие, как вид и *форма* букв и формат предложений), родители стремятся поощрять своих детей писать о вещах, которые им небезразличны, и тем самым, приводят своих детей к открытию более глубоких структур языка. Они также развивают своеобразные способы эффективной коммуникации с помощью таких инструментов, как аналогии и намеки. Многие родители поощряют своих детей писать сообщения, чтобы оказать влияние на других людей. Их успех или неудача в этом начинании предоставляют детям обратную связь с результативностью их стратегий. Напротив, в большинстве школ языковая деятельность ограничена заполнением пробелов в предложениях или, в лучшем случае, в письменной работе, но очень короткой, и посвященной вещам, которые мало интересны и не имеют обратной связи с видимыми последствиями работы (HMI, 1980; Дж. Равен, Дж. Джонстоун, Т. Варли Raven J., Johnstone J., Varley T., 1985).

Когда мы обращаемся к развитию способности воспринимать и ясно мыслить, выясняется, что школы, по крайней мере, в сравнении с родителями, обеспечивают еще меньше развивающих воздействий, чем в тех областях, которые мы рассматривали выше⁽¹⁹⁾.

Поэтому вывод по данному разделу должен состоять в том, что пока родители закладывают в маленьких детях целый ряд жизненно важных мотивационных положений и воспитывают ключевые компетентности (в том числе и способность читать, думать и общаться), широко распространенное мнение, что профессиональные педагоги (каковыми предполагаются учителя) могут делать все эти вещи также хорошо, как и родители, не имеет оснований.

Часто утверждают, что главная причина того, что большинство учителей не делают того, что должны, из-за большого количества детей в классе. Но на самом деле это не главное. У Дж. Дьюи (Dewey) в его школе был один взрослый на каждых четырех учеников, но все равно лишь около 5% из них делали то, что предписывалось (Э. Фрэйлей, Fraley A., 1981). В проекте Home Visiting (Домашнее обучение), обсуждавшемся ранее, было по одному учителю для каждого ребенка, и их задача состояла в моделировании материнского поведения! *По-прежнему* большинство из них не делали того, что многие матери делают «инстинктивно». Часть

проблемы заключалась в том, что они чувствовали себя обязанными подражать тому, что делает *учитель*. Но к другим причинам относится тот факт, что они не знали, каковы интересы детей, и чувствовали, что у них не хватает времени, чтобы сидеть и ждать, пока этот интерес возникнет. В конце концов, им платили за то, что они были там, чтобы сделать что-нибудь. Из-за того, что они не знали, каковы мотивы детей, у этих учителей не было возможности направить эти мотивы на создание условий поддержания роста важных компонентов компетентности, подобно выявлению и воздействию на самопорождаемую обратную связь для более эффективной деятельности. Учителя имели несколько возможностей вовлечь ребенка в действия важные для них самих (учителей). Уже после этого они могли моделировать компетентное поведение для ребёнка, а также заинтересовывать ребёнка размышлениями о препятствиях и придумыванием новых путей продвижения вперед. Кроме того, их приоритеты в развитии ребёнка часто противоречили приоритетам матери ребенка. Мать могла не хотеть, чтобы ребенок задавал вопросы, или даже находил письменный материал, который позволял бы ему преследовать свои собственные интересы (“Бог его знает, что он может найти, тычась в книгу”).

Отметим, что не было такого, чтобы они не *знали*, как делать эти вещи: большинство из них, в конце концов, сами были матерями. Так, одна из них рассказывала про один из её визитов: «Я была в ужасе: там я была *учителем*, и делала такое, что я никогда не сделала бы, как мама!»

Одна из вещей, которые мы здесь имеем, является свидетельством общего пренебрежительного отношения психологов к внешним детерминантам поведения. Если мы хотим подтвердить свою компетентность как *психологи*, мы должны уделять гораздо больше внимания этим детерминантам. Если мы хотим считать себя *профессиональными* психологами, мы должны объединиться, чтобы сделать что-то с распространённым пренебрежением такими факторами в концептуальной и научно-исследовательской базе, которая руководит нашей профессией.

Ещё одно важное наблюдение, сделанное на рассмотренном материале, состоит в том, что, по большому счету, психологи не оспаривают широко распространённые мифы о важности раннего детского “образования” в школах. Наоборот, они вывели “доказательства”, которые, кажется, поддерживают эти мифы, и стремились внести свой “вклад” в деятельность, руководствуясь ими. Некоторые полагали, что *профессиональным* ответом на обобщенное здесь доказательство, было бы заявить, что школьное образование (по крайней мере, в этом возрасте) является непрофессиональным, даже неэтичным, и что должны быть найдены альтернативные стратегии, облегчающие родительскую «любительскую» деятельность в этих областях. Это могло бы включать, например, создание (“не профессиональных”) групп матерей, чтобы содействовать развитию высокоуровневых компетентностей друг у друга. Немногие утверждают, что одной из основных функций мифов, упомянутых выше, может быть облегчение и узаконивание найма матерей в качестве персонала. Еще меньше людей (я вообще не знаю ни одного) утверждают, (как я буду утверждать здесь), что одна из функций работы, которую они будут делать – вносить вклад в развитие сети процессов, так эффективно разрушающих нашу среду обитания и, тем самым, ведущих к исчезновению нашего вида с экспоненциально возрастающей скоростью, увлекая, при этом, в том же направлении всю планету, какой мы её знаем.

Менее спорно, и это ясно, что, по большому счету, психологи не стремились обеспечить родителей (или учителей) согласованной системой для размышлений о многих талантах и о том, как они должны пестоваться. Они не обеспечили ни одну группу инструментами,

которые помогли бы им осмысливать, выявлять и воспитать такие различные компетентности. Еще раз отметим, что для психологов существуют безграничные возможности способствовать развитию нового мышления и процедур в этой области.

Но требование психологов к компетентности в какой-либо области вызывает сомнение из-за таких упущений, как, ранее упоминавшаяся неудача в проблематизации слова “обучение” и принятии мер, гарантирующих, что оно всегда будет использоваться в связке с определителем: «обучение *чему?*»; «обучение вести, придумывать, облегчать положение людей, или заниматься промышленным шпионажем?» Другой была их неудачная попытка обратить внимание на огромное разнообразие приоритетов в области образования (несколько не задумываясь о легитимности многих из этих различных перспектив) или подсказать способы, в которых могут быть установлены несовместимые приоритеты.

Что касается профессионального развития, то понятно, что то, чего мы *не* должны делать, это требовать от педагогов и психологов демонстрировать, что они предприняли действия (например, чтение или продолжение курса), удерживающие их “развитие” в рамках господствующей парадигмы обучения и образования. То есть, ясно, что одна из необходимых вещей – это возможность для учителей и психологов, способствовать развитию новых способов мышления, новых инструментов и новых социальных механизмов. Возвращаясь на один шаг, важно отметить, что необходимо, если педагоги и психологи хотят претендовать на то, что бы быть профессионалами, то им следует включаться в поддержку такого развития.

Развитие компетентности в высшем и дополнительном образовании

Часто утверждают, что изучение многих предметов, в том числе литературы и науки, способствует развитию таких качеств, как способность к проблематизации, анализу, критическому мышлению и пониманию того, как что-то работает (см. У. Докрелл, Dockrell W., 2001). Тем не менее, это утверждение редко проверялось, а распространение учебных курсов, теперь часто поставляемых через Интернет и оцениваемых многочисленными вариантами тестов, заставляет усомниться в этом утверждении.

Однако можно усомниться в том, что высшее и последующее образования, в первую очередь, должны быть связаны с развитием общих, трансформируемых, высокоуровневых компетентностей. Действительно, трудно обосновать существующий порядок, потому что лишь небольшая часть студентов продолжает карьеру, связанную с дисциплинами, изучаемыми ими в университете. Например, в 1990 г. более 40% выпускников, изучавших историю, и около 40% выпускников, изучавших физику, из британских университетов пошли в маркетинговые, менеджерские или финансовые службы. Выпускники с кафедр физики, биологических наук и иностранных языков сразу вступают в максимально широкий спектр рабочих мест так же, как это делают выпускники из области английского языка, истории и социальных наук (по данным International Association of Graduate Careers Advisory Services, 1992). Большинство бывших выпускников утверждают, что после двух лет работы они перестали использовать свои специальные знания, которые с таким трудом приобрели в университете.

В некотором смысле, ситуация в США еще хуже. Большинство выпускников университетов США, в конце концов, становятся кассирами, дворниками, уборщиками, продавцами, фасовщиками, горничными, медсестрами, сиделками и охранниками. По подсчетам на 1995 г., более 1,3 млн. выпускников высших учебных заведений работают в качестве рабочих, и их количество неуклонно растёт (Д. Штейнер, Steiner D., 1999). Мы наблюдаем раздувание входных требований, для того, чтобы огра-

ничить количество, казалось бы, квалифицированных перспективных абитуриентов. Есть скудные свидетельства, что уровни технико-рациональных знаний, необходимых для эффективной работы на различных уровнях в профессиональной иерархии увеличились.

Среди исследований, *изучивших* более широкое влияние высшего образования, есть работы, которые провели П. Джейкоб (Jacob P., 1956), Д. Макклелланд (McClelland D.) и его коллеги (напр. Д. Винтер (Winter D. et al., 1981), Дж. Мерфи (Murphy J., 1993), Д. Штайнер (Steiner D., 1999) и М. Ментовски (Mentkowski M., 2000). [К сожалению, подавляющее большинство исследований высшего образования, таких, как проведенные Э. Пацареллой и П. Терензини (Pascarella E., Terenzini P., eds.), 1991), не затрагивают данные вопросы].

Общий вывод из этих исследований состоит в том, что большинство вузов дает мало того, что связано с развитием общих компетентностей. Но важно обратить внимание на две основные проблемы, которые возникают в данном исследовании. В то время, как Дж. Ройзен и М. Джемсон (Roizen J., Jerson M., 1985) установили, «как все знают», что существуют значительные различия между студентами, выходящими из различных учреждений (например, К. Дженкс и др. (Jencks C. et al., 1973) еще раньше показали это по отношению к школьному образованию), они, в значительной степени, отражают различия между поступающими студентами. Выделение последствий этого различия при изучении эффектов образовательного процесса само по себе является проблематичным. Однако более проблематичным является, во-первых, нехватка средств измерения соответствующих результатов, во-вторых, трудности, связанные с адаптацией применяемых средств измерения к природе конкретных программ⁽²⁰⁾.

Когда эти проблемы были преодолены, выяснилось, что некоторые институты *добились* успеха в воспитании важных высокоуровневых компетентностей. Как это ни парадоксально, одной из основных групп институтов, которые добились успеха, стали те, которые наиболее широко обвиняются в «элитарности», а именно университеты Лиги Плюща (Ivy League) в США и им подобные в Великобритании⁽²¹⁾. Другая основная группа состоит из специализированных университетов, таких как Беннингтон и Алверно (Bennington, Alverno, US).

Еще раз отметим: выяснилось, что некоторые формы совместного проектно-ориентированного образования особенно важны. Также важно (для краткости, я не останавливаюсь на связи со школьным образованием) воздействие наставников, которые разделяют проблемы студентов и являют собой образцы для подражания (особенно в части собственных компонентов компетентности, обеспечивающих эффективное поведение). Мы сталкиваемся с этим снова, когда рассматриваем, что делают эффективные руководители для поддержания развития компетентности своих подчиненных. Привлекает студентов в исследования, наставники не только демонстрируют свои высокоуровневые компетентности так, чтобы студенты могли «ловить» их, но вовлекают студентов, как подмастерьев, в ту самую деятельность. Так студенты были вовлечены в решение головоломок, связанных с недоопределенными и едва вербализованными проблемами, в проведение «экспериментального взаимодействия с окружающей средой», чтобы прояснить как природу этой проблемы, так и эффективность применяемых стратегий. Например, преподаватель может сказать (но не так многословно): «Нам кажется, что есть проблема. Я не знаю, что это. Но если мы сделаем *это*... Ой, НЕТ! Это была ошибка. Но это значит вот что...». И так далее. Подобными способами у студентов развивалась уверенность и компетентность, необходимые для путешествия в неведомое. Более того, они приходили к мысли, что важно поступать именно так. Также важным было подобное сократовскому требованию диалогов (взаимодействий), которые подвергали бы сомнению

способ мышления студентов, что заставляло бы их изменить образ мышления и выдвижения предположений, привлекать критическое мышление, учиться искать аргументы и убеждать.

Еще раз обратим внимание на разницу между родительским воспитанием детей и школьным образованием: ясно, что это межличностные взаимодействия, которые не просто включить в крупномасштабные программы.

Несмотря на это, Школа независимых исследований, которая позже стала Северо-восточной Лондонской политехнической (NELP) (см. Дж. Стивенсон, Stephenson J., 2001), по крайней мере, показала, как это может быть сделано ... хотя проект был в свое время закрыт через процедуру «контроля качества», упомянутую выше.

У понятия «способности», которое легло в основу программы, были свои истоки в Манифесте способностей (*Capability Manifesto*), составленном Королевским обществом искусств в 1980 г. Концепция рассматривала способность как всестороннее качество, наблюдаемое в том, что Т. Уивер (Weaver T., 1994) описывает, как способность адекватно и чутко выполнять «целесообразные и разумные действия» не только в знакомых и узкоспециализированных ситуациях, но и в ответ на новые и меняющиеся обстоятельства. Было выявлено включение этики, суждений, собственной уверенности в условиях риска, а также обучения на опыте. Способный человек имеет культуру в том смысле, что способен «сделать выбор между добром и злом или между красотой и уродством» (Т. Уивер, Weaver T., 1994).

Программа началась с *Исследовательской стадии*. Этап длился от 10 до 12 недель. На этом этапе студентам предложили сделать обзор своих ценностей, приоритетов, сильных сторон, и потребностей в развитии, и им помогли спланировать и обсудить индивидуальную программу развития для каждого. Далее следовала *Стадия обзора прогресса*, с которой начиналась основная фаза, на которой студентам помогали контролировать и анализировать их прогресс. Программа заканчивалась *Демонстрационной стадией*, на которой студентам требовалось через применение полученных навыков в реальной ситуации, связанной с их предполагаемой карьерой, показать, чему они научились.

Когда дело дошло до этапа оценивания, как общей программы, так и развития отдельных учащихся, подняла свою уродливую голову проблема, которая нам всем сейчас слишком хорошо знакома и состоит в том, что все студенты, развивались в разных направлениях (см. Дж. Стивенсон, Stephenson J., 2001).

Однако было найдено гениальное решение. Вместо прямого поиска оценки результатов процесс проверки перешел к оцениванию индивидуальных *программ обучения*, а затем проверки того факта, что студенты следовали программам (И. Адамс, Д. Роббинс, Дж. Стивенсон, Adams E., Robbins D., Stephenson J., 1981). Утверждалось, что, если студенты участвовали в соответствующем *процессе*, то результаты (особенно уникальные полученные знания, которые, как показал С. Лестер (Lester S., 2001), вопреки всей общепринятой мудрости, логически невозможно оценить) будут достигнуты.

По ходу можно заметить, что аналогичные меры могут быть применены в школах. Если можно показать, что учитель создает «развивающую среду» в своем классе, то компетентности, которые развили ученики, становятся *видимыми*. Они строятся на базе невидимых уникальных, экспертных, формальных и неявных знаний, полученных студентами. Этот процесс может найти более широкое применение в оценке программ личного развития на групповой основе среди взрослых.

Попутно можно сделать еще одно важное замечание. В основе подобного перехода к процессу понимания и *вывода* результатов лежит переход от попытки применить позитивистские, редукционистские модели в оценке к «разъясняющей» оценке, основанной на изучении вовлеченных *процессов*. *Наиболее важные результаты*

не могут быть «измерены» в общепринятом смысле⁽²²⁾.

Как и ожидалось, прошло не слишком много лет до того, как программа была свернута, в частности из-за того, что агентство по внешнему контролю качества (HMI) не устраивал этот переход от позитивистских методов оценки к разъясняющим методам.

Но был и другой интересный поворот, имеющий прямое отношение к теме этой главы. Как можно было ожидать (задним числом), на основе сказанного выше, преподаватели дисциплин NELP, которые действительно *взялись* за формирование высокоуровневых компетентностей, были обвинены в непрофессиональной работе, так как позволяли себе выходить за рамки того, что считается областью их знаний как специалистов (Д. О'Рили, O'Reilly D., 2001).

К сожалению, есть и другие препятствия для распространения образовательных действий того типа, какой встречался в таких учебных заведениях, как Оксбридж⁷ (Оксфорд, Кембридж), Алверно⁸ (Alverno) и Северовосточный политехнический колледж⁹ (NELP).

Одна группа таких препятствий относится к конфликтам ценностей. Важность этого будет возрастать по ходу дальнейшего изложения. На одном уровне можно сказать, что самая важная проблема в образовании - это его соответствие ценностям, и это, на самом деле, стало подзаголовком одной из моих наиболее важных книг (Дж. Равен, Raven J., 1994). Хотя я и не подчеркивал это при обсуждении программы Home Visiting (Посещение Дома), «домашние учителя» (визитеры) были глубоко возмущены, обнаружив, что многие из посещенных ими родителей не разделяли их собственные приоритеты относительно чтения, интеллектуального развития, поощрения любознательности или соответствующих дисциплинарных стратегий.

Снова отмечу, хотя я не упоминал это в свое время, что многие из преград на пути внедрения компетентности ориентированного образования в школах возникают из неспособности справиться с напряжением между теми учениками, которые хотят развивать «жесткость и силу», и теми, которые хотят развивать чувствительность, требуемую для художественного и научного творчества. Как же учителю справиться с такими несоместимыми требованиями в одном классе? Если учителя займутся несомненно прогрессивной задачей создания «думающего класса», то вскоре они обнаружат, что многие родители не желают, чтобы их дети стали задавать вопросы, не говоря уже о высказывании мнений, противоречащих авторитетным взглядам.

Государственные учреждения должны обслуживать всех обратившихся к ним ... но как мало внимания уделяется тому, как реагировать на различие между потребностями обратившихся людей.

Одна из причин, по которой такие колледжи, как Беннингтон и Алверно, способны выполнять то, что они делают, заключается в их «незараженности» этим различием в «требованиях». Они без стыда могут заниматься деятельностью по прояснению ценностей и поощрением этичного отношения к цели.

Но до сих пор есть другие барьеры на пути широкого распространения компетентностного образования в Университетах. Д. Шон и К. Аргирис (D. Schön, C. Argyris) более десяти лет пытались внедрить меропри-

ятия, направленные на продвижение тех видов компетентности, важность которых показана Д. Шоном в книге *'The Reflective Practitioner'*. Они с треском провалились (см. *Обучение рефлексивного практика*). Одна из причин состояла в том, что преподаватели были мало заинтересованы в формировании компетентности своих студентов. Они были зажаты в рамках требований, среди которых первым является публикация железобетонных исследований внутри своей дисциплины. Пристальный обзор убедил, что публикации, выдвигающие идеи, которые выходят за рамки данных, но не протестированные на этих данных, будут отклонены. Более строго, этот запрет распространяется на большинство исследований, выходящих за пределы того, что в настоящее время будет понятным в рамках «дисциплины». Очевидно, такие преподаватели не представили никакого образца этически руководимого современного исследования и действия.

Менее ожидаема была реакция студентов. В основном, они говорили: «Никто не может сказать, компетентный я менеджер или нет. Поэтому я должен сфокусироваться на самопродвижении. Это означает выставление напоказ самых последних «достижений» на словах перед моим боссом. То есть именно то, что поощряла и подвигала меня делать вся «образовательная» система. Нет проблем».

Итак, у нас есть полное представление, почему образовательная система в целом не делает вещей, которых большинство людей, в здравом уме, от нее хотели бы, и которые являются, фактически, важнейшими с точки зрения воспитания профессиональной и общественной компетентности. Их формирование требует системного мышления: «Как работает система? Что движет ею? Как иметь дело с некоторыми из ограничений, которые не позволяют мне делать то, что должно быть сделано?» Эти темы станут главными в нашем исследовании.

Хотя здесь и мало места, но логично упомянуть, что С. Хьюз (Hughes S., 1998) показал, что некоторые формы программ личностного развития на групповой основе для взрослых могут быть успешными ... хотя демонстрация этого, требует принятия методологии, считающаяся неприемлемой. (Короче говоря, мы можем ухватиться за некоторую надежду на тех, кто хочет предложить в психологии программ компетентностно ориентированного профессионального развития, но предупредить их, что они столкнутся с неожиданными трудностями!)

Разработка компетентности на рабочих местах

Способ, которым менеджеры воспитывают таланты подчиненных, возникает случайно, но наиболее интересный и выявляющий способ представлен в исследовании, проведенном с использованием «Поведенческого событийного интервьюирования» (Behavioural Event Interviewing) Г. Клемпом, М. Манджером и Л. Спенсером (Klemp G., Munger M., Spencer L.) в 1977 году. Однако чтобы понять значимость того, что эти менеджеры (в данном случае, морские офицеры) делали в области развития персонала, внимание, в первую очередь, должно быть обращено на некоторые другие приемы, которые они использовали и которые отличали их от других офицеров. Даже не смотря на то, что они работали в архетипической командно-управляемой организации (ВМС США), одна из самых поразительных вещей, которую эти офицеры делали, состояла в иницировании новых разработок ими самими, не дожидаясь команды сверху. Как учителя Дж. Хэтти (Hattie J.), они публично ставили цели, поощряли обратную связь со своими подчиненными, стремящимися помочь им контролировать, насколько хорошо идут дела, и изменяли цели, если выяснилось, что цель была неадекватна или что проблема состояла не в том, в чём представлялось. Кроме того, они не сидели без дела, жалуясь на приказы, которые приходили выше, они собрались вместе с другими офицерами их

⁷ Оксбридж (англ. Oxbridge) — университеты Оксфорда и Кембриджа, старейшие в Великобритании, важнейшие из «старинных университетов». Термин образован слиянием первого слога в слове Оксфорд и последнего слога в слове Кембридж. Впервые слово Оксбридж появилось в 1849 году в романе английского писателя-сатирика Уильяма Теккерея «Pendennis». К середине 50-х годов двадцатого века слово прочно вошло в лексикон англичан, и его стали употреблять даже в официальных источниках и печатных изданиях в разделах обзора систем образования (Прим. перев.)

⁸ Alverno College - является римско-католическим четырехлетним независимым гуманитарным колледжем (Милуоки, штат Висконсин, США). (Прим. перев.)

⁹ North East London Polytechnic (Лондон, Великобритания) (Прим. перев.)

уровня, чтобы этим воздействовать на них. Сами они не отдавали приказы, но приступали к сбору аргументов и убеждали людей делать то, что считали необходимым сделать. Они не предлагали штрафной обратной связи, а скорее поощряли людей контролировать эффективность их собственного поведения и изменять цели и стратегии, где это необходимо.

Итак, здесь действительно были некоторые особые образцы для подражания⁽²³⁾, с помощью которых подчиненные могли научиться тому, как себя вести. Но потом эти офицеры занимались в некоторой степени необычными мероприятиями для содействия росту подчиненных. С одной стороны, они, как и успешные преподаватели, которых мы встречали в некоторых университетах, ободряли своих подчиненных, присоединяясь к ним в выполнении *их* работы (многие руководители боятся того, что, если они будут так делать, подчиненные вытеснят их с руководящего места). Пока они работали с подчиненными таким способом, они могли не только наблюдать за подчиненными, но фактически *делались* многими, обычно личными составляющими эффективного поведения. Они были способны разделять открытие *ощущений*, предполагающих, что они столкнулись с некоторой проблемой, а также их усилия, когда они пытались “думать” о ней разными способами и отклоняли большую часть своих первоначальных “идей”, потому что те не удовлетворяли всем фактам – другими словами, они проводили психологические “экспериментальные взаимодействия с проблемой”. Тогда, все еще не понимая, в чем состоит проблема, они могли бы начать какие-нибудь открытые действия, быстро обнаружить, что это не приводит к желаемому результату, и использовать эту обратную связь, чтобы уточнить характер проблемы и эффективность своей стратегии. (Именно такая полная система когнитивного, аффективного и волевого поведения и составляет то, что многие подразумевают под “мыслительными” или “когнитивными способностями”. Общее пренебрежение психологов аффективным и волевым компонентами виновато во многих ошибках исследований в этих областях.)

Но другая вещь, которую они делали (и это проявилось, возможно, сильнее в других исследованиях того, что отличает более эффективных менеджеров от менее эффективных), привела к выводу, что отдельные подчиненные не были предрасположены к участию в тех видах деятельности, которые сами руководители находят наиболее привлекательными. Так, признавая, что организациям требуется (даже в менеджменте) широкий спектр людей, которые делают совершенно разные вещи, они попытались найти менеджера, который будет разделять мотивы подчиненных и организовывать взаимодействие. Так они установили, что люди не будут развивать важные компоненты компетентности, до тех пор, пока они не станут работать с кем-то, кому они стремятся подражать.

И это подходящая возможность отметить пару вещей, на которые я не ориентировал внимание ранее. Во-первых, некоторые из эффективных учителей начальной школы, работа которых была описана, понимая, что они сами не являлись соответствующими ролевыми моделями для некоторых из своих учеников, стремились передать учеников соответствующим наставникам за пределами школы. Мало того, что они отправили этих научно-ориентированных учеников на работу с учеными, занимающимися исследованием на переднем крае современной проблематики (например, загрязнением рек), они также сводили других учеников с членами сообщества, разделяющими их энтузиазм и ценности. В целом, они воодушевляли своих учеников узнавать персонажей литературы или истории, которым они хотели бы подражать, и призывали их выявлять компоненты компетентности, которые приводили этих персонажей к эффективному поведению в этом конкретном деле.

Где эти учителя научились такому?

Да, это интересный вопрос для книги, связанной с профессиональным развитием!

Мы можем начать с упоминания, что этого *не* было в педагогических колледжах. Исследование, проведенное в связи с снеддоновским докладом (Sneddon Report, 1978) и его продолжением (Raven J., 1987,а,б), обнаружило, что большинство учителей утверждало, что они научились учительствовать на работе и что высшее образование принесло мало пользы.

Что это за учителя, составляющие 5% или около того, которые организовывали мероприятия, подобные описанным ранее, и которые являются, возможно, единственными, кто законно в состоянии называться педагогом?

Мы обнаружили, что они были необыкновенными людьми. В первую очередь, они были убеждены в необходимости делать то, что они делали, в сочетании с приверженностью образованию и развитию, с одной стороны, и ужасом от того, что школы делали с учениками, с другой стороны. Требуется и то, и другое. (Многие из тех, кто идет в учительство, потому что хотят помочь развитию детей, шокированы тем, с чем они сталкиваются, и просто бросают своё дело).

Наши преподаватели затем искали такие места работы (например, работа в школах небольших микрорайонов), на которых они могли бы достигать некоторого эффекта, вместо того, чтобы их работа подрывалась тем, что делали другие. Затем они приступали к разработке необходимых стратегий и способов мышления. В конце концов, они описывают свои стратегии как “интуитивные”, но это заблуждение. Мы обнаружили, что они провели, возможно, 20 лет разрабатывая их. Среди прочего, они договорились не просто посещать, а *пойти и работать вместе* с другими учителями, которые, как они слышали, делали что-то стоящее.

Но они работали не только *внутри* своих школ. Они потратили огромное количество времени *вне* школ, стремясь найти способ повлиять на ограничения, которые, наоборот, не позволяли им делать то, что они считали необходимым. Они проводили много времени с родителями, объясняя и оправдывая свои действия. Они убеждали администраторов, инспекторов и старших преподавателей других школ, что используемые тесты «3Rs»¹⁰ имеют мало значения. И так далее.

* * * * *

Здесь мы можем кратко вернуться к вопросу «что собой представляет профессиональная компетентность учителей и психологов?».

Наиболее очевидно, что нельзя ожидать от *большинства* учителей, что они будут вести себя выше описанным образом.

Только от психологов и исследователей образования зависит выяснение концептуальных основ, необходимых для рассуждений о компетентности и развитии такими способами, а уже затем для разработки инструментов, которые необходимы для внедрения индивидуальных программ развития, проводимых в групповом режиме, которые, в свою очередь, необходимы для оценки результатов упражнений ученика и персонала, а также для образовательного оценивания в более широком смысле.

Не делать этого, значит поступать и непрофессионально, и незачинно. Это серьезная «ошибка бездействия». Но для того, чтобы добраться до точки, где мы *можем* так сделать, требуется не только такая же энергия, решительность и приверженность, какая продемонстрирована нашими учителями, но и изменения в определении профессионального поведения и компетентности, принятом нашими профессиональными организациями. Более того, это требует изменения исследовательских 10 В начальной школе дети сдают так называемый тест «3R's»: Reading - 'Riting - 'Rithmetic (Чтение-Письмо – Арифметика). В 16 лет ученики сдают государственный экзамен, называемый GCSE (General Certificate of Secondary Education – Общий сертификат о среднем образовании), и после этого они могут оставить школу. (Прим. перев.)

приоритетов, критериев того, что составляет хорошее исследование, и даже определения самой «науки».

Оценивание

Одна из целей этой работы состоит в том, чтобы предупредить читателей о некоторых опасностях, которые присущи способам мышления и процедурам, обычно отстаиваемым в университетах и подлежащим изучению на курсах повышения квалификации в образовании или управлении человеческими ресурсами, а также предложить способы, которыми психологи могли бы способствовать непрерывному процессу развития своей профессии, вместо прохождения курсов.

Итак, следующим логическим шагом будет обращение к оцениванию компетентности.

Но, прежде чем сделать это, полезно обратить внимание на некоторые фундаментальные проблемы, связанные с понятием «доказательно обоснованная практика», и особенно с положением об оплате по демонстрируемым результатам в области образования, развития личности и психотерапии.

Большинство исследователей, работающих в этой сфере, более или менее исходили из предположения, что «ничто не может быть проще», чем демонстрация изменения (или его отсутствия). Просто провести некоторый тест до и после вмешательства и вычесть начальный уровень из последующего.

Нет ничего более ошибочного! Во-первых, как мы видели, если человек работает в рамках традиционной парадигмы измерения, то не существует и не может существовать «меры» наиболее важных результатов (меры входных воздействий или происходящих процессов). Эффективное изучение процессов требует принятия модели похожей на экологическую модель со многими рекурсивными петлями обратной связи.

Но даже если отвлечься от этих проблем, выясняется, что большинство исследований вводят в заблуждение и ведут к разрушительным последствиям. Тем не менее, они оказали кардинальное влияние на практику и процедуры, влияющие на миллионы, если не миллиарды, людей во всем мире.

В действительности мы здесь говорим о том, что может быть принято большое количество различных вещей: 1) оценивание (относительное) изменения в группах с течением времени или в ответ на различные воздействия, включая такие, как административные меры (например, обучение, основанное на «поточных» и «смешанных способностях», для «менее» и «более способных» студентов (это было установлено Дж. Хэтти (Hattie J.) во всех случаях при мета-мета-анализе 800 мета-анализов, проведенных для десятков тысяч исследований); 2) демонстрация *индивидуального* изменения так, чтобы суметь сравнивать относительные эффекты различных воздействий (например, наркотиков) на одного и того же человека, и 3) расчет индивидуальной восприимчивости (прироста) *количества баллов*, как расчет баллов личного «учебного потенциала» путем вычитания баллов «уровня до» из баллов «уровня после» воздействия (эти разницы баллов затем соотносятся с другими переменными, чтобы выяснить, кто более восприимчив).

Одна из основных проблем, хотя и не самая фундаментальная, состоит в том, что, сколь ни парадоксально, тесты, разработанные согласно Классической Теории Тестирования, непригодны для этой цели.

Основная проблема в том, что такие тесты не имеют равноинтервальных шкал. Таким образом, балльная разница, скажем, пять единиц в одной области шкалы не означает того же самого, что разница в пять единиц в другой области шкалы.

Одним из следствий этого является то, что выводы сделанные, к примеру, из тысяч исследований, якобы сравнивающих относительные успехи, достигнутые «более» и «менее» способными студентами на

альтернативные образовательные и административные практики, вызывают серьезные сомнения. В самом деле, как показали Дж. Прайлер и Дж. Равен (Prieler J., Raven J., 2008 г.), оказывается, что эти выводы могут быть легко опровергнуты даже таким простым изменением, как проведение теста на ту же «способность», но имеющим другой уровень трудности.

Кроме того, поскольку разница «учебного потенциала» (накопленного) в баллах равная пяти означает совершенно разные вещи на разных участках шкалы, постольку любая попытка связать такие баллы (без привязки к участкам шкалы, на которых они получены) с других факторами, такими, как переменные «окружающей среды» (например, социально-экономические), скорее всего, будет приводить к серьезным заблуждениям, а готовность платить тем, кто предлагает коррекционные образовательные услуги или психотерапию, может кардинально колебаться вместе с исходной «способностью» клиента.

Технически, правда состоит в том, что такие изменения накопленных баллов во многом зависят от: (1) абсолютной трудности теста, (2) формы «характеристической кривой теста», и (3) участка этой кривой, на котором измеряется изменение (подробнее см. Приложение В, а также Дж. Прайлер, Дж. Равен (Prieler J., Raven J., 2008 г.). Для решения проблемы необходимо либо генерировать тесты, имеющие линейные «характеристические кривые теста» или выполнять сложные вычисления с использованием специализированных компьютерных программ подобных тем, что разработали Дж. Фишер и И. Сэлджер (Fischer G., Seliger E., 1997)⁽²⁴⁾.

Вторая основная проблема возникает из стремления большинства оценивающих сосредоточиться на отдельных результатах в стиле, который не просто поощряется, но часто требуется редуccionистской наукой. Тем не менее, любой образовательный или развивающий процесс имеет целый ряд результатов, желательных или нежелательных, кратковременных и долгосрочных, индивидуальных или общественных (что хорошо для отдельного человека может быть плохо для общества) и варьирующихся от человека к человеку.

Очертить проблему можно, сказав, что большинство оценок, подразумевающих поддержку «доказательной практики», недостаточно полны.

На самом деле, как показывают Дж. Прайлер и Дж. Равен (Prieler J., Raven J., 2008), при рассмотрении этой проблемы возникают две важных трансформации традиционного мышления. Одна состоит в том, что качество процедуры оценивания должно обсуждаться в большей степени относительно ее *полноты* (ее способности получить примерные значения для всех важных выходных факторов для разных типов людей, для индивидов и для общества, в котором они живут, как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе), чем относительно точности ее измерений конкретных результатов или «сложности» ее аналитических методов, как это происходит в настоящее время.

Ученые позитивистской редуccionистской науки, как правило, озабочены точностью при измерении отдельных переменных, часто без учета валидности конструируемых мер или обобщаемости полученных данных. Мало сказать, что это непрофессионально, это может иметь чрезвычайно серьезные последствия. В сельском хозяйстве, например, это приводит к оценкам, которые даже пренебрегают долгосрочными влияниями на урожайность со стороны «оцениваемых» пестицидов, не говоря уже об их воздействиях на пищевые цепочки или о более широких аспектах плодородия почв. В области менеджмента и экономики это приводит к осуществлению действий, которые можно считать губительными. В психологии это приводит (как показал А. Каздин, Kazdin A., 2006) к таким вещам, как дискредитация психотерапевтических программ, которые, на самом деле, дают важные преимущества, а в сфере образования

и менеджмента - к пренебрежению (в действительности, невыявлению) многих важных талантов (Дж. Равен, Raven J., 2008). В свою очередь, пренебрежение этими более широкими талантами приводит к производству монокультур мышления (следовательно, к сдерживанию развития новых идей) и закреплению иерархии, которая генерирует и требует участия в работах, бесконечно потребляющих возобновляемые и невозобновляемые ресурсы так, что это оказывается разрушительными для среды обитания и, следовательно, для выживания вида. Что может быть более неэтичным, более непрофессиональным? По иронии судьбы, это пренебрежение к экологии, и это сосредоточение на иерархии, как мы увидим, будут обусловлены сетью социальных сил, которые, ввиду того, что они кардинально определяют поведение человека, следует рассматривать как важнейший фактор для любой науки, которая утверждает, что связана с пониманием и прогнозированием человеческого поведения. Тем не менее, их изучение в настоящий момент рассматривается как выходящее за пределы области реализации профессиональной компетентности психологов.

К сожалению, даже эти наблюдения обнаруживают еще более важные проблемы. Многие эффективные образовательные/развивающие процессы являются *трансформационными*. Они не приводят к тому, что люди становятся «лучше» или «хуже» по некоторым заранее определенным «измерениям». Вместо этого они высвобождают такие ранее существовавшие компоненты компетентности в какой-либо деятельности, возможность проявления которых до этого даже не предполагалась [см., например, П. Джексон (Jackson P., 1968) для школьников; Дж. Стивенсон (Stephenson J., 2001) и Д. Винтер др. (Winter D. et al., 1977) для студентов университета; С. Хьюз (Hughes S., 1998) для взрослых].

А. Каздин (Kazdin A., 2006) подчеркнул подобные выводы по отношению к психотерапии. Она (компетентность) *не может* осмысленно оцениваться с помощью нескольких заранее определенных тестов.

Но происходит худшее. Эти компетентности не только высвобождаются или включаются при некоторой вероятной встрече с другим человеком или проблемой. Само их существование зависит от наличия поддерживающего, если не совсем благоприятного, контекста. И последствия этих коллективных взаимодействий возникают не только на индивидуальном уровне (как, например, сила одного растения), но, что более важно, в форме, которая аналогична показателю жизнеспособности экологической ниши в конкретном контексте. Достаточно сказать, что на одном поле сосуществуют многие сотни типов травы, ни один из которых не был бы «приспособленным» в некотором общем смысле, и что пропорции различных видов изменяются в зависимости от баланса других растений, животных, и питательных элементов в огромном разнообразии ниш.

Ввиду того, что многие читатели посчитают предписание предоставить что-то, приближающееся к всесторонней оценке, нереалистичным, надо кое-что кратко сказать о методологии. Конечно, ни одно отдельное исследование не может дать всю информацию, как это сделать. Тем не менее, неудача в установлении этого, как почти принудительной цели любого оценивания, приводит к отказу даже рассматривать некоторые результаты, которые должны изучаться. Кроме того, одна из форм «освещающей» методологии *позволяет* приблизиться к идеалу. Исследование оперативных *процессов* позволяют сделать вывод, каковы будут приблизительные результаты. Конечно, как можно большая часть этих выводов должна быть лучше подкреплена документально. Но, ввиду того, что нет никаких мер для большинства наиболее важных процессов или результатов, требование чего-то похожего на полную документированность становится отвлекающим. *Хуже того, если верно, что, как говорит Э. Деминг (Deming W.E., 1980), только 5%*

того, что является важным для функционирования организации, измеримо на данный момент времени, попытка руководить организацией или обществом только на основе того, что поддается измерению, становится бессовестной, ... но это именно то, что старается делать большинство из проводников «доказательного» менеджмента, здравоохранения, образовательных стратегий и т.д.

Теперь я возвращаюсь к точке зрения, высказанной ранее: проверка предварительно сформулированной гипотезы, не является целью научного исследования. Цель состоит в том, чтобы углубить понимание. Как сказал Д. Доннисон (Donnison D., 1972), *важны именно инсайты (открытия), возникшие в ходе исследования.*

Таким образом, важными результатами конкретной части исследования является не то, что бы задокументировано *при его выполнении*, а инсайты (открытия), возникающие в ходе исследования. Такие открытия часто бросают вызов принятым интерпретациям данных, которые были сделаны по их буквальному значению. С этой точки зрения, то, что было описано как «высвечивающее» исследование (озарение) становится гораздо более приемлемым ⁽²⁵⁾.

Эти наблюдения указывают на некоторые из самых базовых проблем, связанных с исследованиями в данной области. Чтобы двигаться вперед необходимо будет отойти от тех видов процедур, которые охвачены редуционистской наукой, в сторону тех, что подсказаны в наших более ранних ссылках на «высвечивающие» исследования, и того, что может быть описано как «экологический» образ не только образовательного процесса, но и самой науки.

Еще раз отмечу: ясны опасности, связанные с требованием к психологам проходить курсы «профессионального развития» (повышения квалификации), построенные вокруг общепринятой премудрости. Более того, в этом случае, очевидно, что необходимо профессиональное обязательство, работать *вне* профессии, чтобы исправить дефекты, вызванные основополагающей политикой исследований, которые, в прошлом, использовали неадекватные методы и процедуры.

Оценивание компетентности

На самом деле, задача разработки тестов и процедур, которые могут более законно использоваться для измерения аспектов изменения, является наименьшей из проблем, которые предстоит решать психометристам.

Как видно из работы, обзор которой сделан ранее, наши нынешние психометрические процедуры не в состоянии распознать большинство талантов, присущих большинству людей. Они делают невозможным установить значимые оценки учебных и клинических программ и стратегий. Хуже того, как отмечал Ч. Спирмен, использование этих процедур в школе вытесняет из неё образование, потому что эти процедуры сосредотачивают внимание учителей, учеников, родителей, работодателей, администраторов и политиков на целях, которые оцениваются (причем, на самом деле с использованием тестов, не имеющих ни конструктивной¹¹, ни прогностической валидности) и, таким образом, отвлекают внимание от реальных качеств, которыми обладают люди, и которые общество должно формировать через воспитание и использование. Что может быть более неэтичным?

Я, возможно, займу пару минут, чтобы доказать утверждение, что большинству тестов, используемых в

¹¹ Конструктивная валидность — частный случай операциональной валидности, степень адекватности метода интерпретации экспериментальных данных теории, которая определяется правильностью употребления терминов той или иной теории. Для теста конструктивная валидность отражает степень репрезентации исследуемого психологического конструкта в результатах теста; чем больше результаты теста соответствуют теоретической гипотезе о природе измеряемой переменной, тем выше конструктивная валидность теста. (Прим. перев.)

школах не хватает конструктивной и прогностической валидности.

Относительно прогностической валидности теперь хорошо известно из мета-анализов Ф. Шмидта и Дж. Хантера (Schmidt F., Hunter J., 1998) и их сотрудников, что результаты учебных тестов имеют малую прогностическую валидность вне школьной системы. Действительно, как давно показано И. Бергом (Berg I., 1973), они даже не предсказывают способность достигать хороших результатов при изучении курсов в той же предметной области через несколько лет.

Относительно конструктивной валидности, я уже работал положение, что *тесты нельзя законно рассматривать как способы оценивания знаний, которыми обладают люди, потому что их самое важное знание и своеобразно, и неявно (невыразимо словами)*.

Теперь мы можем обратить внимание на что-то другое. Редко какой тест, используемый в школах, соответствует тому названию, которое ему дают. Таким образом, редкий из тестов, которые, как утверждается, измеряют «научную способность», оценивает научную компетентность в том виде, который мы встретили в некоторых школах, а именно, как способность проблематизировать, концептуализировать, формулировать (невербализованные) гипотезы, изобретать способы их исследования, а также замечать и рефлексировать последние неожиданные результаты таких исследовательских экспериментов. Еще менее они направлены на оценивание компетентности профессионального ученого, определенной Д. Шоном как готовность изучать социальные и экологические последствия любых действий, которые можно предвидеть. (Интегрированный научный проект Школьных советов - Schools Council Integrated Science Project¹² - как поощрял, так и оценивал рассмотрение подобных вопросов. Результатом стало то, что директору приказали покинуть страну.) Редкие тесты «чтения» оценивают хотя бы такие вещи, как возможность использовать структуру, чтобы найти информацию, связанную с нашей целью, не говоря уже о способности использовать латеральное (нестандартное) мышление (во время не занятое решением задачи), чтобы дойти до прозрения, относящегося к этой цели. Они дискриминируют «дислексиков», использующих то, что можно было бы назвать формой скоростного чтения для формирования понимания того, о чем говорится в параграфе, не будучи способными «читать» слова. Тесты математических способностей не подходят даже близко к оценке способности, находить математическую форму, подходящую для проверки логики аргументации, описания ситуации как целого, а также обобщения данных. Даже арифметические тесты не в состоянии предсказать способность применять то, что было изучено, к совершенно аналогичным проблемам, не говоря уже о способности воспроизводить правильный ответ для простых арифметических задач, как только заученный алгоритм был забыт (что обычно происходит через пару лет, если человек в этот период не применяет данные операции). (Более полное обсуждение этих вопросов можно найти в книге «Трагический обман: педагогическое тестирование» (The Tragic Illusion: Educational Testing^{13 14}, Raven J., 1991).

Но все эти наблюдения действительно близки к нашей проблеме. Это то, чего психологи не смогли предо-

ставить родителям, учителям, университетским преподавателям, менеджерам или всем, кто участвует в развитии персонала, оценивании и отборе с соответствующими способами осмысления и выявления многообразия проявляемых талантов. В результате, ни исследователи образования, ни психологи не могут установить значимые оценки для отдельных лиц, образовательных программ или стратегий.

Смутное осознание всего этого в сочетании с гораздо более артикулированным беспокойством о привычках, которые порождаются результатами тестов, привело к широкой критике тестирования.

Реакция органов подобных Международной комиссии по тестированию (International Test Commission) была интересной и, возможно, предсказуемой. Она состояла в том, чтобы перейти к спецификации тестов и тестируемых для технико-рациональных требований. Они полагаются в основном на широко распространенные, но такие плохо понимаемые понятия, как «валидность».

Тем не менее, как показали С. Мессик (Messick S., 1995) и я, мы не можем установить валидность тестов посредством последовательных процедур, широко пропагандируемых в учебниках, и менее всего, рассматривая таблицы, показывающие корреляции с другими тестами, якобы измеряющими «то же» свойство. Как упоминалось выше, и креативность, и «способность думать» являются трудными и требующими напряжения качествами, которые никто не попытается проявить (не говоря уже о том, чтобы продемонстрировать) до тех пор, пока он не предпринимает деятельности, в которой заинтересован.

И даже в этом случае, как мы уже видели, люди «думают» не теми способами, которые у них ожидают увидеть и ищут «когнитивные психологи». Мышление - это сложная познавательная, аффективная и волевая деятельность. Надо как-то «проникнуть внутрь голов людей», чтобы выяснить, что они делают.

Похвально, хотя, возможно, что цель установления подобных стандартов, их воздействие состоит в том, чтобы нивелировать многие важные личные качества и влияния стратегий как образовательной, так и социальной деятельности. Так как нет никаких хороших способов измерения для главных целей и результатов, междисциплинарного, компетентностно-ориентированного, основанного на запросах образования, которое обсуждалось ранее, то требование использовать для оценивания только надежные и валидные тесты заставляет исследователей использовать только неадекватные (иррелевантные) тесты, не связанные со многими целями или побочными и нежелательными последствиями как для оцениваемых программ, так и для любых программ, с которыми они сравниваются.

Таким образом, многие правительства потребовали оценить то, что было названо программами «прогрессивного образования». Эти отчеты показывают, что такие программы не повышают уровень чтения, по сравнению с обычными. Но они не в состоянии определить преимущества новых программ (даже в области чтения) или нежелательных эффектов обычных образовательных программ. Это заставляет политиков и администраторов, которые в любом случае склонны к прямым указаниям, настаивать на том, чтобы «прогрессивные» программы были закрыты.

Как показал А. Каздин (Kazdin A., 2006), такие стандарты вынуждают оценивающих работать с каким-то количеством произвольно выбираемых мер, не связанных ни с целями программы, ни с каким-либо анализом ее вероятных последствий. Это не только сводит на нет позитивные итоги этой деятельности, но также гарантирует, что многие негативные последствия, особенно обычных образовательных действий и программ в области здравоохранения, остаются незамеченными и необсужденными (в действительности они становятся почти

12 The Schools Council Integrated Science Project (SCISP) was developed to meet the needs of the able 13-16 year old student. A school council is group of students who are elected to represent the views of all pupils and to improve their school. - *Интегрированный научный проект Школьных советов был разработан для удовлетворения потребностей способного 13-16 летнего учащегося. Школьный совет является группой учащихся, которые избираются, чтобы представлять мнение всех учащихся и улучшить их школу.* (Прим. перев.)

13 Русский перевод - Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. - М.: «Когито-Центр», 1999. - 144 с. (Прим. перев.)

необсуждаемыми).

Препятствия на пути развития системы эффективного образования и предварительное обсуждение вовлекаемых управленческих и организационных факторов

Как мы видели, существует множество причин, по которым школы, как правило, пренебрегают своими главными целями. В это множество входит отсутствие общего, формального понимания того, как развивать желаемые качества и как узнать, было ли это сделано, и, особенно, как воспитывать и распознавать огромное разнообразие талантов, которые должны быть найдены в любом школьном классе. Оно включает неспособность контролировать ценностные конфликты, которые открываются, как только мы пытаемся ввести образовательные программы, действительно направленные на воспитание высокоуровневых компетентностей или поощрение разнообразия. Оно включает неспособность инициировать сеть экспериментов, направленных на различные аспекты «проблемы» и на принятие соответствующих положений, на которые указывают эти эксперименты.

Мы можем прокомментировать положения, затронутые в последних двух предложениях.

Насколько я могу видеть, управление этими ценностными конфликтами предполагает создание ряда существенно различных образовательных программ, которые на самом деле воспитывают разные таланты; документирование характерных последствий этого в системном виде (а мы теперь знаем, что это значит); и представление этой информации общественности, чтобы она могла сделать осознанный выбор между этими программами.

Это резко контрастирует с положением, что (очень ограниченная) информация, считающаяся важной для таких решений, должна подаваться вверх по бюрократической системе политикам, принимающим решения, обязательные для всех. Короче говоря, это предполагает эволюцию новых концепций бюрократии и демократии (см. Raven J., 1995, 2000, 2010a).

Часто предполагается, что лучший способ создать необходимое разнообразие и выбор состоит в приватизации образования и выставлении его на рынок. Это не так. Рынок редко порождает реальные альтернативы⁽²⁶⁾ и еще реже устанавливает комплексные оценки, документирующие кратко- и долгосрочные, личные и социальные, желаемые и достижимые, а также нежелательные и недостижимые последствия альтернатив. Он не способен различать социологические выгоды и промахи, а также и образовательные выгоды и промахи. До тех пор, пока нет согласованных усилий, направленных на то, чтобы разработать средства подтверждения владения более широкими компетентностями, описанными в этой работе, и внедрить их в процесс социального расположения, люди будут выбирать (и выбирают) принятие старого и пренебрежение новым, несмотря на то, что это новое является наиболее важным для человека и общества. Это зависит от того, имеет ли каждый необходимые средства, чтобы делать правильный выбор, и от доступности этих вариантов выбора. Кроме того, система образования призвана принести пользу каждому, ... а не только тем, кто может платить. Возможно, самое главное, как мы подробнее увидим позже, рыночная идеология была захвачена наиболее могущественными членами общества и используется для того, чтобы узаконить свою противоположность, а именно централизованно-управляемую, командно-административную систему. Пока деньги использовались как шарикоподшипники, так сказать, самоуправляющейся системы, власть имущие разработали соглашения, по которым контроль денежных потоков используется в качестве инструмента управления. Опасность заключается в том, что они будут разворачивать этот контроль мифического рынка для реализации собственных интересов, а не интересов

всего населения. (В другой работе (Raven J., 1995) я показал, что это реальность, а не досужие выдумки.)

Так в чьи обязанности входит осуществление мероприятий, перечисленных выше? Насколько я могу судить, это должна быть работа государственных служащих. Это означает, что их работа состоит в создании разнообразия вариантов в каждом сообществе, и ин-формировании общественности. Что еще более важно, это позволяет их работе вносить «фермент» содействия инновациям и обучению. Это означает поощрять каждого участника системы за экспериментирование в своей области и поддерживать тех, кто пытается сделать это в смежных областях. Это означает способствовать развитию всесторонних оценок. Это означает помогать отходу от методик, основывающихся на позитивистском мышлении, и обеспечивать более глубокое понимание различных видов методологии «озарения», обсуждавшихся ранее и, в частности, проверять результаты экспериментов, инициированных для извлечения из них выводов для понимания невидимых в настоящее время системных процессов, которые уводят деятельность от её целей. Создание «фермента инноваций» также означает действия с информацией, которая становится доступной на инновационном пути (т.е. является частью повторяющегося цикла «эксперимент – обучение – корректировка»).

Если государственные служащие они должны делать все это, то потребуются радикальные изменения в убеждениях относительно их роли. Для них необходимо будет генерировать новые должностные инструкции. Эти инструкции должны будут включать требования, чтобы они искали информацию и действовали на её основе инновационным способом в расчете на долгосрочную перспективу общества, – короче говоря, чтобы они действовали как профессионалы. И потребуется создавать новый штат сотрудников и организационные оценочные системы, чтобы определять, насколько хорошо они действуют.

Как заставить их обратить внимание на такие оценки их работы? Ответ был дан, в некотором смысле, Джоном Стюартом Миллем в 1859 году. Один из способов сделать так, чтобы служащие более вероятно действовали в долгосрочных интересах общества, а не в своих личных интересах, состоит в том, чтобы выставить их поведение на всеобщее обозрение. Или, как выразился Дж. Милль, чтобы было «видно каждому, кто сделал все, а по чьей вине ничего сделано не было». Таким образом, потребуется сеть перекрывающихся мониторинговых/надзорных групп, вместо форм отчетности, якобы передающих информацию через расширенные бюрократические цепи в отдаленные многоцелевые собрания, являющиеся тем, что Адам Смит (1776) и Джон Стюарт Милль описывали как «комитеты невежд». Участвовать ли общественности в таких мероприятиях? Не сомневайтесь, когда люди могут оказывать влияние (как очень редкий случай в контексте того, что в настоящее время проходит с демократией), тогда они участвуют.

На самом деле, несмотря на негативные комментарии, которые я сделал о рыночном процессе, важно понять проблему, которую этот процесс должен решить, и то, как он должен сработать. Адам Смит (1776) и Фред Хайек (1948) защищали его как ответ на очень простой вопрос, который все еще стоит перед нами, а именно, как создать общество, которое будет совершенствоваться и обучаться без централизованного руководства, общество, которое будет использовать экспертную информацию, широко разбросанную в сердцах, головах и руках миллиардов людей. Предлагалась органическая система с множественными петлями обратной связи, которые не зависят от решений «комитетов знающих людей».

Действительно, было отмечено, что само понятие знающего человека (мудреца) является оксюмороном. Причина в том, что, если кто-то инициирует некоторое действие в одном месте, а кто-то еще в другом, никто

не может сказать заранее, что произойдет, когда эти два действия происходят вместе. Воспользовавшись заповином образом М. Ридли (Ridley M., 2010), можно сказать, что проблема состоит в том, чтобы способствовать процессу, в котором идеи развиваются в различных экологических нишах, совокупляясь друг с другом и производят на свет непредсказуемых, ранее невозможных потомков! Отсюда следует, как утверждал Смит, что ключевая информация, требуемая для принятия мудрых решений не только недоступна, но и не может быть доступной. С другой стороны, в рыночном процессе люди могли бы использовать свои гроши, чтобы влиять на направление развития. Они могли бы «проголосовать» отдельно по тысячам вопросов. Они могли бы инвестировать в предприятия, которые им нравятся, и выбирать между мириадами товаров и услуг. Они не должны голосовать за политиков (которым они не доверяют), предлагающим только альтернативные политические программы и, в значительной степени, не реагирующая на обратную связь. Они могли изменять свои решения по прошествии некоторого времени, когда стало видно, как все сработало.

По многим причинам, которые выходят далеко за множество упомянутых выше, рыночный механизм не доставляет и не может доставить желаемых результатов¹⁵. Перед психологами встает задача, придумать лучший ответ на вопрос А. Смита и Ф. Хайека, основанный на нашем понимании организационных мероприятий, источников (и препятствий) управленческой и профессиональной компетентности, руководства персоналом, размещения и систем развития и систем оценки персонала и организаций. И мы должны сделать это довольно быстро, так как две основные модели, конкурирующие за внимание общественности в настоящее время (современные формы «рынка» и имеющиеся формы политико-демократического управления через бюрократию) широко дискредитированы, и порождают только отчуждение и апатию.

Переформулирование проблемы

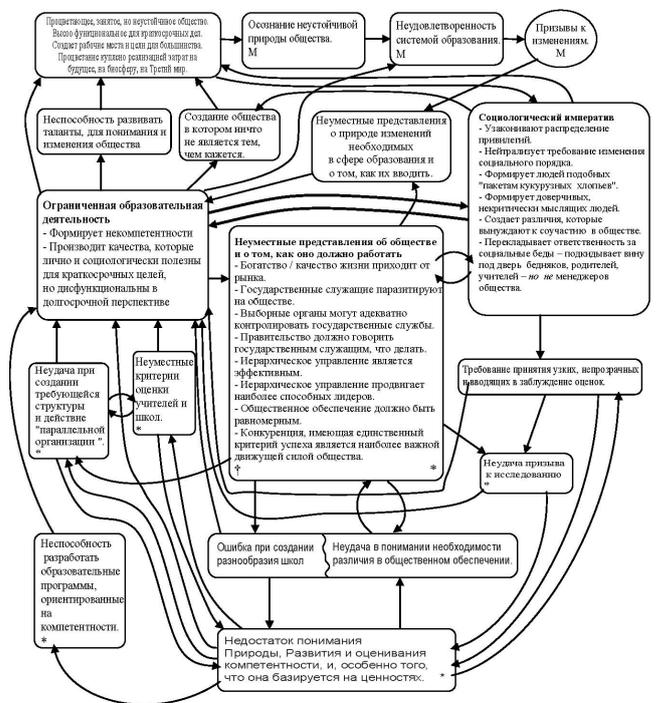
Переформулируем проблему в других терминах: необходима лучшая конструкция социально-кибернетической системы для управления обществом.

Уточним. Кибернетика связана с изучением систем наведения и управления у животных и машин. Надо сказать о животных, так как иначе люди думают только о техногенных системах, созданных человеком, подобных ракетам. Но как только мы говорим о животных, становится ясно, что речь идет о понимании управляющих систем, которые зависят от множественных не иерархических петель обратной связи. Таким образом, социобиокибернетика связана как с пониманием социальных сил, которые управляют поведением людей в обществе (и регулярно срывают «благонамеренные» социальные действия), и проектированием лучших социально-кибернетических управляющих систем для менеджмента общества.

Так как психология, в основном, связана с пониманием причин поведения человека, то ясно, что психологи должны играть важную роль в разработке понимания этих процессов и помощи в проектировании лучших систем управления обществом. Обратимся теперь к последнему вопросу, упомянутому при суммировании проблем, которые требуют внимания, если мы хотим

15 Причины изложены в моей работе «Новое богатство народов» (New Wealth of Nations, Raven, 1995). Но они включают в себя следующее: (а) многие затраты ориентированы на другие страны и будущее; (б) цены в первую очередь определяются государственными служащими, а не ценами земли, труда и капитала; (в) рыночный процесс не учитывает много важной информации (такой как, связь с долгосрочными эффектами, особенно в отношении устойчивого развития); (г) рыночный процесс не доставляет высокое качество жизни, потому что это, в основном, зависит от таких вещей (чистый воздух, отсутствие эпидемий и болезни, сеть друзей), которые не могут быть «товаризованы» и приобретены индивидуально.

создать эффективную систему образования (и это напрямую связано с только что упомянутыми системами), а именно, необходимости создания «фермента» инноваций, экспериментирования и обучения. Имеется так много вещей, которые надо сделать, что они не могут быть централизованно декретированы. Никакой шаблон невозможен. Тогда возникает вопрос о том, как создать обучающееся общество - общество, которое будет обновляться и обучаться без централизованного руководства²⁷.



* Воздействия в этих клетках могли бы помочь изменить природу качеств, воспитываемых и поощряемых в системе. Мотивы, которые могут способствовать этому, обозначены М.

† Эти представления должны быть заменены пониманием необходимости делать управляемую экономическую работу – найти способ создания воздействия на информацию, связывающую общественные долгосрочные интересы, необходимость явно создать разнообразие и информацию о личных и социальных последствиях вариантов, и найти способы поддержания ответственности государственных служащих за дело, чтобы заставить их руководствоваться долгосрочными общественными интересами.

Это означает, систематическую, широкомасштабную, оцениваемую и представительную демократию.

Рис. 1. Обратная связь: Циклы снижающие качество образования

Но самый важный урок, который мы извлекли в этом пункте нашей работы, состоял в том, что те, кто ведёт к полному провалу так называемой образовательной системы, работают не независимо, но образуют сеть или систему рекурсивных и взаимодополняющих социальных сил. Кажется, что эта сеть способна увековечить, даже расширить и доработать сама себя. Она делает практически невозможным изменить ни одну часть, не меняя другие – иначе говоря, изменения, сделанные нами, либо отрицаются реакциями остальной части системы, либо порождают непредвиденные и часто нежелательные, изменения в других местах.

Эта сеть обратных связей схематически показана на рис. 1.

Среди прочего, рисунок показывает, что:

1. это доминирует деятельность, которой озабочены школы, возникает из:

(i) комплекса социологических императивов (например, тем, что школы помогают узаконивать иерархическое общество и решать, кто будет продвинут в высшие слои). (Из этого следует (и это имеет важные последствия для того, как мы склонны размышлять о решении проблем, рассмотренных ранее), что происходящее в школах, в основном, определяется не пожеланиями родителей, учителей, учащихся, работодателей, министров образования или кого-либо еще, но, в значительной степени, тем, что оценивается в социологическом процессе распределения положения в обществе и статуса);

(ii) неправильных представлений о характере изменений, необходимых в самом образовании, менеджменте системы образования и менеджменте общества;

(iii) неудачи общества в инициировании исследований, которые дадут полезные открытия в понимании природы компетентности и того, как она должна быть сформирована и оценена;

(iv) отсутствия (а) систематически порождаемого разнообразия и выбора между образовательными программами, которые имеют явно разные последствия и (b) информации о последствиях каждой из этих альтернатив;

(v) неудачи в создании климата инноваций в школах

(28) ;
(vi) недостаточного распространения результатов исследований о природе, развитии и оценивании общих высокоуровневых компетентностей, и, особенно, последствий ценностной основы компетентности.

2. Этот узкий образовательный процесс имеет ряд эффектов, подобных цепной реакции, которые, в конце концов, способствуют его собственному сохранению. Компетентности и убеждения, которые воспитываются и внедряются в школах, усиливают социальный заказ, предлагающий значительные преимущества для «способных» людей, делающих то, что от них требуется, не подвергая сомнению существующий порядок. Это общество создает бесконечную работу, которая придает смысл жизни людям (но делает немного для повышения общего качества жизни) и создает богатство за счет биосферы, будущих поколений и стран Третьего мира. Формальная и неформальная «образовательная» система помогает научить большому количеству неправильных убеждений, которые в совокупности не приводят ни к чему, что авторитетно провозглашается должным (например, сама система образования утверждает, что она направлена на поддержку роста компетентности, хотя, на самом деле, в основном, работает для того, чтобы занять огромное число людей в «учебной» и «обучающей» деятельности низкого образовательного качества, но гарантирующей, что те, кто наиболее способен и готов бросить вызов мошеннической природе системы направляются на социальные позиции, на которых они могут иметь мало влияния, в то время как те, кто менее всего способен сделать что-то, кроме защиты своей собственной выгоды, продвигаются на влиятельные позиции в обществе). Это лицемерие делает чрезвычайно трудным проведение любого рационального обсуждения необходимых изменений в обществе. Социологический императив, состоящий в том, что школы помогают узаконить нормирование привилегий, способствует спросу на узкие, невидимые, и неправильно обозначаемые оценки, и их положительное восприятие. Те, кто предрасположены к приобретению этих «квалификаций», не склонны видеть необходимости в проведении (или заказе) подлинно исследований запросов или замечать другие таланты у своих товарищей. Учителя, которые узнают о скрытых компетентностях их «менее способных» учеников, испытывают острый стресс. Отсутствие понимания природы компетентности приводит к неспособности подчеркнуть необходимость в разнообразии ценностно-ориентированных образовательных программ и, следовательно, к сохранению узкой образовательной деятель-

ности.

3. главными мотивами для изменений являются широко распространенные осознания того, что существует что-то весьма неправильное в системе образования, и, более специфично, что это отвергает её декларируемую задачу выявления, воспитания, распознавания и применения большинства мотивов и талантов людей. Наиболее часто предлагаемые решения этой проблемы, основанные на других заблуждениях, являются, однако, неадекватными. Тем не менее, другой мотив для изменения вырастает из роста признания того, что мы создали неустойчивое общество, и что необходимо кардинальное изменение пути, которым движется общество.

4. есть большое число пунктов, через которые возможно вмешаться в эту сеть обратных связей, чтобы создать восходящую спираль развития.

Они могут включать:

(i) изменение способа, которым мы управляем обществом, и внедрение все более и более подходящих социальных исследований и оценок деятельности, а также поиск путей подготовки государственных служащих и политиков, ответственных за выявление информации и действия на её основе с целью перехода на инновационный путь движения в долгосрочных интересах общества;

(ii) введение действий «параллельной организации», которые необходимы для продвижения инноваций в школах;

(iii) установление большего разнообразия действительно различных, ценностно-ориентированных, образовательных программ, а также обеспечение информацией о краткосрочных, долгосрочных, личных и общественных, последствиях каждой из этих программ;

(iv) организация общественной дискуссии о формах надзора (природе демократии) необходимых для обеспечения того, чтобы государственные служащие выявляли и работали с информацией инновационным способом в интересах общества;

(v) распространение того, что уже известно о природе, развитии и оценивании компетентности и её последствиях.

Вот, что мы видим, «отступив чуть дальше от картины» (рисунка 1):

1. Невозможно достичь значительных преимуществ, изменяя любую отдельную часть системы (такой как учебный план или экзамены или подготовки учителей самих по себе) без одновременного внесения других изменений, так как эффекты изменения будут либо «сведены на нет» реакцией остальной части системы, либо произведут нелогичные, и, как правило, контрпродуктивные изменения в другом месте. С другой стороны, столь же очевидно, что командно-административное общесистемное изменение, основанное на неинформированном мнении, многого не достигнет.

2. Чтобы двигаться вперед, требуются всепроникающие, системно ориентированные изменения. Но эти изменения, хотя и охватывающие всю систему, не могут быть заданы централизованно, потому что необходимо сделать слишком много новых действий.

3. Поскольку то, что происходит, определяется не пожеланиями какой-либо конкретной группы людей, но работой самой системы, то широкая тенденция выделять и винить родителей, учеников, учителей, государственных служащих или политиков совершенно неадекватна. Их поведение, в основном, определяется системой. Нужно принять эти системные силы всерьез и задаться вопросом, как их можно использовать аналогично тому, как моряки используют потенциально разрушительные силы ветра: от них никуда не денешься!

4. Жизненно важно обобщить наблюдение, сделанное в (3): Мы должны фундаментально перестроить способ размышления о причинности поведения в способ, который аналогичен одному из преобразований, введенному Ньютоном в физику. До Ньютона считалось, что, если

объекты движутся или изменяют направление движения, то это происходит из-за их *внутренних* свойств: они были *анимированы*. После Ньютона стали считать, что это происходит, главным образом, потому что на объекты действует сеть невидимых *внешних* сил, которые, тем не менее, могут быть отображены, измерены и использованы. Из наблюдения (3) следует, что нам нужно аналогичное преобразование способа мышления о причинах поведения человека¹⁶.

5. Сеть изображенных сил

(а) имеет эффект управляющих попыток решить проблему, действуя на основе здравого смысла и однофакторных вмешательств, даже более узко и неэффективно (в правом верхнем углу рисунка), и

(б) отвлекает внимание от событий, указанных в нижней части рисунка, которые так необходимы для продвижения вперед.

6. *Причины* симптомов (и, следовательно, подходящее место для начала реформы) далеко удалены от этих симптомов.

7. Система не только просто воспроизводит себя – это приводит к производству все более

сложных версий самой себя; это саморазвитие; аутопоэзис¹⁷.

Выше мы неоднократно использовали слово «сила». Теперь мы должны задаться вопросом о природе или статусе изображенных «сил». На самом базовом уровне, Рис. 1 аналогичен карте взаимодействующих гравитационных сил, управляющих орбитами планет. Но природа участвующих социальных сил до сих пор не выяснена. Очевидным является то, что связи на рисунке не являются потоками, например, ресурсов, как в моделях, разработанных Д. Медоузом и др. (Meadows D., 2008). Они также не являются потоками «информации», как в сетях электронной почты. Они также не являются потоками, например, людей из одной части «системы образования» в другую. Содержимое клеток не является людьми или запасами пищи или деталей. Только в том случае, если петли обратной связи действительно представляют силы, в некотором смысле, аналогичные силам на физических диаграммах, имеет смысл спросить, как они могут быть использованы (как в случае сил, действующих на парусную лодку¹⁸) или усилены или подавлены (как в электрической энергии, протекающей через радиоприемник).

Такой подход говорит о том, что нужно найти способы отображения, измерения и использования социальных сил аналогично тем, которые приняты у физиков и инженеров. Я провел много лет пытаюсь сделать это [см., например, Raven J., Navrotsky V. (2001) и Raven & Gallon L. (2010)]. Однако, как было подчеркнуто ранее, поле кибернетики охватывает изучение таких вещей, как многокомпонентные, неиерархические системы управления, которые работают в организмах или в экологических нишах. К сожалению, в таких попытках биологи и экологи сталкиваются основным с такими же проблемами, как и мы.

Просто изложу последствия этих наблюдений: с одной стороны, ясно, что «решения», основанные на здравом смысле, относящиеся к проблемам системы образования не будут работать, так что нет никакого смысла в предписывании администраторам, учителям или психологам посещать курсы повышения квалификации. С другой стороны, есть бесконечные возможности смелых

¹⁶ Для более полного обсуждения см. Приложение А.

¹⁷ Т.е. в некотором смысле, самоорганизация, самовоспроизводство, и само-расширение. Проблема со словом «самоорганизующейся» сама по себе состоит в том, что оно часто берется, чтобы освободить говорящего от необходимости объяснять, как работает этот процесс. То, что мы видели здесь, это то, что «самоорганизующиеся» процессы образовательной системы включают целый ряд взаимных усилений и рекурсивных петель обратной связи, как в рамках системы образования, так и в отношениях с широкой общественностью.

¹⁸ Краткое описание того, каким образом это будет сделано, можно найти в Приложении А.

исследований для продвижения к пониманию в этой области. Таким образом, хотя, есть необходимость, с помощью профессиональных развивающих мероприятий освобождать, воспитывать и создавать условия для использования всех компетентностей, играющих важнейшую роль в создании культуры инноваций и интеллекта, главный фокус профессионального развития должен состоять в поиске путей разрешения и поощрения всех представителей профессии на внесение своего вклада в развитие профессии. Как это ни парадоксально, выполнение этого будет означать работу за пределами наших областей сертифицированных профессиональных компетентностей.

Основанное на здравом смысле вмешательство в сложные кибернетические системы приводит к нелогичным и обычно контрпродуктивным результатам

На данный момент стоит перейти к тому, что первоначально может показаться небольшим отступлением. Мы упомянули, что вмешательство в сложные кибернетические системы, основанное на здравом смысле, ведет к контринтуитивным и, как правило, контрпродуктивным эффектам.

Ряд драматических иллюстраций можно найти у Дж. Форрестера (Forrester, 1971), который занимался экологическими проблемами, влияющими на всех нас. Дж. Форрестер отобразил и взвесил (зачастую рекурсивные) связи (петли обратной связи) между переменными основных экономических и биофизических ресурсов, влияющих на такие явления как мировое население, загрязнение окружающей среды, количество пищи на душу населения и качество жизни. (Упрощенная форма этой диаграммы, или модели общей кибернетической системы доступна в (Raven J., Gallon L., 2010).)

В свое время, этот подход породил прогнозы или сценарии, которые легли в основу общеизвестного отчета «Римского клуба» «Пределы роста»¹⁹ (Д. Медоуз и др., Meadows et al., 1972). [Обновление было произведено в 2004 и системная диаграмма (модель) сам по себе теперь доступна в загружаемой и интерактивной форме в работе Д. Медоуза и др. (Meadows D. et al. 2008)²⁰. Модель позволяет пользователю видеть эффект любого вмешательства, которое он хотел бы проверить.]

В отличие от обычных, и неполных, ментальных карт, которые все мы носим с собой в голове, и которые используются в качестве основы для большей части государственного планирования, каждое предположение, встроенное в эту модель, эксплицитно и может быть проверено, а также может быть изменено, как мы пожелаем, в загружаемой версии Д. Медоуза (Meadows D. et al. 2008).

Основное отличие модели Форрестера – Медоуза от нашей диаграммы сил, контролирующей направление развития системы образования, состоит в том, что имела возможность количественно выразить её входы и выходы, используя стандартные экономические показатели и индексы потребления.

Дж. Форрестер дает несколько ярких примеров совершенно контринтуитивных последствий изменения, сделанного в сети при некоторых предположениях. Многие результаты являются кардинальными и пугающими, иллюстрируя тем самым важность изучения системы как системы. На Рис.2 показаны тенденции, которые, начиная с установления начальных условий 1900 года, имели бы место для шести основных выходных параметров,

¹⁹ Пределы роста — доклад Римскому клубу, опубликованный в 1972 году. Содержит результаты моделирования роста человеческой популяции и истощения ресурсов. В написании доклада принимали участие Донелла Медоуз, и Денис Медоуз и др. В основу доклада легли данные, полученные в результате компьютерного моделирования роста потребления ресурсов. (Прим. перев.)

²⁰ Русский перевод : Д. Медоуз, И. Рандерс, Д. Медоуз. Пределы роста. 30 лет спустя. - М.: Академкнига, 2007. - 342 с. (Прим. перев.)

если бы положение дел оставалось в значительной степени неизменным. В этих условиях индустриализация в конечном итоге будет подавлена падением доступных природных ресурсов. Качество жизни достигает пика в 1950 и к 2020 году упадет достаточно низко, чтобы остановить дальнейший рост населения. Сокращение ресурсов и, как следствие, падение инвестиций в основной капитал, оказывают дополнительное давление, которое постепенно сокращает население планеты.

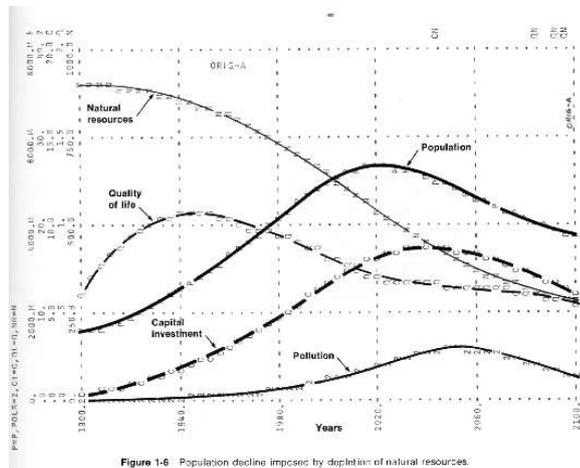


Figure 1-6 Population decline imposed by depletion of natural resources.

Рис. 2. Поведение базовой модели мира показывающее, как индустриализация и рост населения подавляют падением запасов природных ресурсов²¹.
(Natural Resources – Запасы природных ресурсов;
Quality of life – Уровень качества жизни;
Population – Численность населения;
Capital investment – Объем капиталовложений;
Pollution – Уровень загрязнения окружающей среды;
Years – Годы.)

Дж. Форрестер отмечает, что нам не повезет постепенно исчерпать природные ресурсы таким способом. Наука и техника могут найти способы использования многочисленных металлов и альтернативные способы генерации энергии для того, чтобы не произошло истощение ресурсов. Но, если так произойдет, то это только оставит открытым путь для возникновения другого давления противодействующего росту. Рис. 3 показывает, что происходит, если удастся избежать нехватки ресурсов.

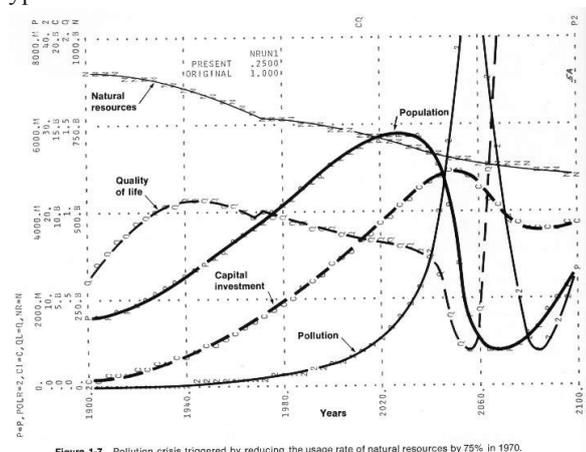


Figure 1-7 Pollution crisis triggered by reducing the usage rate of natural resources by 75% in 1970.

Рис. 3. Кризисное снижение численности населения, вызванное более низким потреблением природных ресурсов. В 1970 г. потребление природных ресурсов снижено на 75% за счет более эффективной технологии, не затрагивающей материальные стандарты жизни.

²¹ На рис. 2 и рис. 3 представлены диаграммы из книги Дж. Форрестера «Мировая динамика» (Прим. перев.)

Здесь единственное изменение из допущений, показанных в Рис.2, связано со скоростью использования природных ресурсов. На Рис.3 ресурсы после 1970 года потребляются со скоростью на 75 процентов меньше, чем предполагается на Рис. 2.

На этом пути уровень жизни поддерживается с меньшим расходом возобновляемых и невозобновляемых ресурсов.

Результат является еще менее привлекательным, чем в случае сохранения параметров неизменными!

Благодаря «неистощению» ресурсов, население и инвестиции в основной капитал способны возрасти, пока не возникнет кризис загрязнения окружающей среды. Затем загрязнение окружающей среды действует непосредственно на снижение рождаемости, рост смертности и спад производства продовольствия. В этом случае, население, которое достигает максимума в 2030 году, снижается на 83% в течение 20 лет.

Дж. Форрестер отмечает, что это было бы катастрофой беспрецедентных масштабов.

Обобщим: Здесь мы имеем дело с драматической иллюстрацией каждодневного опыта, состоящего в том, что мероприятия на основе здравого смысла, нацеленные на устранение одной проблемы при плохом понимании системы, создают неожиданные проблемы где-то в другом месте в системе. Другие примеры приведены в работе (Raven & Gallon, 2010).

Следствия для социокibernетики

Но мы очень резко оказались в этом пункте. Дж. Форрестеру и Д. Медоузу потом ответили, что нам «не хватает политической воли» для выполнения решения, на которое указывает проведенный ими анализ.

Подумайте об этом. Оказывается, они были не в состоянии сопоставить и проанализировать сети социальных сил, подобные тем, которые управляют работой системы образования: «Мы в состоянии производить системогаммы подобные тем, что построены Г. Морганом и др. (Morgan G., 1986)²², но не представляется возможным оценить и взвесить относительную важность изображенных на них петель обратной связи, чтобы иметь возможность оценить вероятный эффект любого предлагаемого вмешательства». Таким образом, задача нахождения путей продвижения вперед встает перед социокibernетиками, социологами, психологами и другими исследователями.

Но несколько пунктов, *теперь ясны*. Один заключается в том, что если мы хотим эффективно вмешиваться в социально-кибернетические системы, то нам нужно некоторое базовое представление о системе, с которой мы имеем дело. А уж потом мы должны сделать многочисленные, *системно ориентированные* вмешательства.

По иронии судьбы, формирование понимания системы зависит от разностороннего экспериментирования, *сочетаемого с комплексным оцениванием и целенаправленными усилиями, чтобы прояснить последствия воздействия (как преднамеренные, так и непреднамеренные) для нашего понимания самой системы*. Вполне возможно, что разбросанная сеть таких экспериментов может привести к оцениванию чего-то вроде относительных весов, присущих каждой петле обратной связи. Но, возвращаясь к образованию и вновь повторяя пункт, высказанный ранее, видим, что происходящее определяется, главным образом, сетью редко обсуждаемых, взаимно дополняющих друг друга и рекурсивных социальных сил. Мы должны придумать способы вмешательства в эту сеть. Одним из шагов может быть введение меры для широкого диапазона талантов в процессы оценивания, которые производятся на границе между системой образования и обществом. Такое действие, конечно, изменит эффекты социологического процесса. Но в

²² Русский перевод «Имиджи организации: Восемь моделей организационного развития», М.: Вершина.-2006.-416 с.- прим.перев.)

чем, собственно, они должно состоять? Как мы могли бы наблюдать за ними? Как мы можем представлять их на нашей системеграмме? Можем ли мы сказать теперь, что оцениваемое, играет доминирующую роль в определении происходящего в «образовании»? Да, хорошо, ... но, какие из конфликтов ценностей привлекаются? Действительно, эти размышления не предполагают, что одной из причин, по которой мы упорствуем с имеющимися, почти бессмысленными мерами является именно то, что социальные процессы уклоняются от проблем, связанных с оценкой чего-либо действительно важного ... такого как ценности, честность, инициативность, критическое мышление, а также наличие или отсутствие поддерживающей родной культуры ⁽²⁹⁾.

Путь вперед

В разработке нашей карты некоторых из системных процессов, управляющих работой так называемой «образовательной» системы, мы попытались следовать предписаниям, которые сформулировали Э. Хаус (House E., 1991), М. Парлетт (Parlett M., 1972, 1976) и Д. Гамильтон (Hamilton D. et al. 1977), чтобы использовать психологические данные для высвечивания скрытой сети социальных сил, которая почти полностью определяет наше поведение и наши теории. Многие будут утверждать, что, как психологи, мы не должны были делать этого, или что, делая это, мы «вышли далеко за пределы наших данных». Тем не менее, если мы, как психологи, претендуем либо быть серьезными исследователями (студентами) определяющих факторов поведения, либо стремимся применять науку на благо общества, то нет никаких сомнений, что мы должны серьезно взяться за изучение рассмотренных сил.

Однако ясно, что мы не сможем заниматься этой задачей, если мы продолжим работать в рамках образов и определений нашей роли, которые мы приняли в прошлом. Мы должны активно выражать и продвигать собственный новый образ и роль, которую мы можем играть в обществе. Чтобы выбрать это альтернативный путь, если мы хотим вызвать требующиеся сдвиги парадигмы, или, если мы хотим внести свой желаемый вклад в развитие общества, для психологов крайне важно принять как профессиональную обязанность, стремление понять и найти способы вмешательства в действие вездесущих социальных сил, которые, как установлено, столь существенно управляют нашим поведением. Несмотря на это, мало кто из отметивших необходимость огромного изменения в способе размышления о природе, развитии и оценивании компетентности, верят, что частью их работы является попытка осуществить это изменение, а тем более, вмешаться в сеть социальных сил, описанную выше.

Как же тогда разработать лучшую управляющую систему для руководства системой образования и, более широко, общества в целом? Есть много примеров более эффективных организационных механизмов, найденных в исследованиях отдельных организаций. Э. Деминг (Deming W.E., 1980), Т. Джонсон и А. Бромс (Johnson H.T., Broms A., 2000), М. Кон (Kohn M., 1969), Р. Семлер (Semler R., 2001) и Д. Эрдал (Erdal D., 2008) представляют примеры этого.

М. Букчин (Bookchin M., 2005) обратил внимание на то, что кажется общим для этих различных развитий, описывая их как движения в сторону «органических» структур. Говоря это, он стремится подчеркнуть тот факт, что действуют множественные, в основном не-иерархические, обратные связи. Большинство функций (таких как поддержание температуры тела) зависят от многократных процессов обратной связи, большинство из которых не проходят через центральную нервную систему. Это особенно верно в ходе органического развития. Орган, которым станет клетка, и функция, которую она будет выполнять, определяется информацией, каким-то образом передаваемой как от местных, так и

от периферических клеток в развивающемся эмбрионе. (Это не определяется в основном генами, как ожидает большинство людей, склонных к иерархическому мышлению.) Если развитию эмбриона что-то мешает, функция клетки, изначально «предписанная» некоторым предназначением, может быть изменена так, чтобы организм в целом мог функционировать в обычном режиме.

М. Букчин далее отмечает, что то же происходит со многими дописьменными обществами. Многие не имеют начальника, нет никакой иерархии, нет формализованной религии, нет письменности и никакой формальной правительственной структуры. При этом, действия, выполняемые индивидами внутри таких обществ меняются в зависимости от «потребностей» целого.

Один из способов обобщения того, что возникает во многих исследованиях современных организаций, упоминавшийся ранее, состоит в том, что организации привлекают гораздо большую пользу, если они могут двигаться в сторону органических структур. Важно то, что это тот самый термин, который мы использовали ранее для характеристики социальных механизмов управления, пропагандируемых А.Смитом и Ф.Хайеком.

Как показывает М. Букчин, наблюдение, что централизованные командно-управляющие структуры сталкиваются с огромными проблемами и вообще не в состоянии обеспечить высокое качество жизни большинству из тех, кто в них участвует, производилось неоднократно и убедительно на протяжении тысячелетий. Кроме того, происходили бесконечные демонстрации жизнеспособности и успеха альтернативных систем. Но тенденция к централизации, командному управлению кажется неумолимой. Это положение представляется крайне важным, чтобы попытаться понять его.

Более широкий контекст: Уничтожение жизни на Земле

Здесь недостаточно места, чтобы детально обосновать утверждение, что аутопойэзисная система управления работой и развитием системы образования, которую мы ранее отобразили на диаграмме, является частью более широкой аутопойэзисной системы управления работой общества. Нет места и для полного разъяснения моего утверждения, что эти процессы ведут наш вид к вымиранию, увлекая вместе с нами, по крайней мере, большую часть всех известных форм жизни.

Тем не менее, этот вопрос не может быть оставлен без комментариев. В настоящее время широко признается, что мы, как вид, идем к своему собственному исчезновению (например, Meadows D. et al., 1972, 2004; Oskamp S., 2000; Stern P., 2000; Raven J., 1995, 2009b; Anderson B-E. et al., 2001; см. также Wikipedia «Sustainability», Википедия: «Устойчивость»). Хотя эти документы содержат много графиков, показывающих, что многочисленные тенденции неконтрольно экспоненциально ускоряются, наиболее ярким обобщающим положением является то, что, как показали М. Уэкернагель и У. Рисс (Wackernagel M., Rees W., 1996), для того чтобы каждый, ныне живущий на Земле, жил как американцы, потребуются пять резервных планет, не занимающихся ничем, кроме сельского хозяйства.

Существует сильная тенденция приписывать это стремление *Homo sapiens* к саморазрушению, несмотря на широкое признание необходимости радикально изменить наш образ жизни, делам злых капиталистов. Однако наша работа по образовательной системе показывает, что процесс имеет слишком много компонентов, чтобы согласиться с тем, что он был разработан элитой. Больше всего поражает то, что система все дальше и дальше развивалась вдоль её нынешней траектории, несмотря на неоднократные демонстрации того, что подавляющее большинство учеников, родителей, учителей, бывших учеников, и работодателей хотят, чтобы она двигалась в прямо противоположном направлении, несмотря на наличие многочисленных альтернатив.

М. Букчин (2005, резюме см. Raven J., 2009a) разработал тезис, наглядно подтверждаемый историческими и антропологическими данными, что наше движение в сторону самоуничтожения как вида, в основном, было вызвано созданием бесконечной работы, которая потребляет мировые ресурсы с экспоненциально растущей скоростью, а также вызывает усиливающееся разрушение почв, морей и атмосферы. Более того, вопреки тому, во что заставляет нас верить общепринятая точка зрения, эта работа мало способствует качеству жизни⁽³⁰⁾. Он убедительно доказывает, что основной функцией⁽³¹⁾ такой работы является узаконивание и даже конституирование иерархии. Функция иерархии, действительно, зловеща. Она должна заставить большинство людей, часто против их воли, участвовать в вышеупомянутой работе.

Процесс продолжался неумолимо на протяжении тысяч лет, несмотря на протесты бесконечно многих думающих людей и экспериментальные демонстрации жизнеспособности альтернативных путей. Это, конечно, аналогично нашим собственным наблюдениям за так называемой «образовательной» системой. Как мы увидели, нет ничего более серьезного, потому что результатом этой бесконечной бессмысленной работы, вероятно, будет уничтожение планеты, какой мы ее знаем. Поэтому представляется, что углубление понимания сети сил и поиск способов вмешательства в эту сеть будет иметь даже большую ценность, чем можно предположить, исходя из рассмотрения системы образования в отдельности.

В этом свете, по-видимому, неостановимый поиск образовательной системой процессов и процедур, которые нивелируют разнообразие талантов, а вместо этого, создают и снова и снова узаконивают однозначное понятие «способность» (которое даже не имеет корректного описания как интеллектуальная, академическая, или «когнитивная способность»), должен рассматриваться как один из компонентов в сети, который способствует узакониванию и цементированию иерархии.

На данный момент можно немного больше сказать о природе вклада Ньютона в изучение физических сил.

До Ньютона парусным лодкам было невозможно плыть против ветра. Было признано, что они отданы на милость ветра и волн, которые часто толкали их туда, куда они не хотят, и там разбивали о скалы. Но не было унифицированного понятия силы. Ньютон не только сформулировал этот фактор, но показал, что его можно измерить. Действительно, формулировка понятия я и измерение здесь идут рука об руку.

Чтобы показать, что этот невидимый компонент ветра измерим, Ньютон прыгнул против ветра, и измерил длину прыжка. А потом прыгнул по ветру. Разница между двумя длинами прыжков дала ему меру силы до того неуловимого явления, называемого *силой ветра*. Измерение, требуемое для узаконивания понятия, не должно быть сложным.

Как отмечалось ранее, до Ньютона, если тела двигались или изменяли направление движения, то считалось, что это происходит, потому что они одержимы духами животных ... они были анимированы. После Ньютона это считается происходящим, потому что тела толкают или тянут (извне).

Он также сделал несколько других наблюдений, которые имеют решающее значение для конструирования более эффективных парусных лодок. Первое состоит в том, что «Для каждой силы всегда существует равная и противоположная реакция» (проблема в том, чтобы её идентифицировать). Другое наблюдение состоит в том, что силы, действующие на тело, можно разложить на ортогональные составляющие и, таким образом, сократить до трех слагаемых, которые, в конце концов, позволяют предсказать, что произойдет – и тогда мы сможем вмешаться, чтобы достигнуть желаемого результата.

Наблюдение, состоящее в том, что где-то должна быть сила равная и противоположная силе ветра, дей-

ствующей на парусную лодку, в свою очередь, привело к тому, что эта сила была найдена (немисливо!) ... в море. И поиск путей использования этой силы, как и освоение сил воздействия ветра на паруса, привели к оснащению парусных лодок килями.

Из этих замечаний следует: первое, что мы должны сделать, если мы хотим размышлять о социальных силах, это *де-анимация* способа мышления о процессах, которые видятся движущими нас к самоуничтожению. Мы должны прекратить обвинять (заламывая руки) наших лидеров и капиталистов. Вместо этого, мы должны видеть в этих процессах *проявления* сети невидимых сил. Они отбираются, подкрепляются и ведут себя так из-за этих сил. Более того, люди, которые ведут себя образом, напоминающим наших лидеров и капиталистов, не только не малочисленны, но пронизывают все наше общество. Затем мы должны идентифицировать эти силы. И затем, предпринять шаги по их использованию. Относительно наивное предположение (которое, тем не менее, иллюстрирует этот пункт) состоит в том, о чем мы уже говорили: – Включение измерений более широкого спектра итогов образования в сертификацию и процесс распределения социальных мест, которые вклиниваются между школой и обществом, может заставить школы делать то, что мы от них хотим, а не то, что исходит от них. (Такое развитие было бы эквивалентом добавления киля парусным лодкам.)

Но развитие относительно безопасной сети сил, влияющих на парусные лодки, зависело от многих других вещей кроме классических академических действий Ньютона и других. Оно также зависело от возникновения сложной социокибернетической системы: Требовалось накопить множество карт морей и портов, изобрести секстанты и хронометры, чтобы капитаны кораблей могли знать, где они находятся в открытом море, возвести маяки, выделить средства оплаты служителя маяка, и так далее, и так далее.

Некоторые части этой системы развивались относительно естественно, но другие части (такие, как разработка хронометров) требовали огромных целенаправленных государственных инвестиций.

Тем не менее, представляется, что, если мы хотим двигаться вперед, то требуется найти лучшие способы отображения, измерения и освоения социальных сил (или, проводя другую аналогию, найти лучшие способы отображения петель обратной связи в организмах и в экологических нишах) для облегчения развития многокомпонентных (не иерархических и «последовательно подчиненных») социальных систем управления, а также для разработки гораздо более эффективной системы управления обществом. Заметим, что это не может быть выражено в терминах таких понятий, как «децентрализованный» и «подчиненный», потому что само использование этих терминов означает, что наш способ мышления все еще проникнут представлениями об иерархии.

Случайное, но, возможно, революционное, наблюдение

На данный момент мы можем обратить внимание на несколько парадоксальную, но поразительно фундаментальную мысль, которая возникла в нашей дискуссии. Это то, что, как мы уже говорили, по существу выворачивает психологию наизнанку. Идея состоит в де-анимации поведения человека так же, как Ньютон де-анимировал поведение движущихся объектов. Это означает отнесение многого из того, что мы и другие делаем к невидимым социальным силам, которые действуют на нас. Конечно, это преувеличение, потому что мы говорили о роли этих сил в отборе и подкреплении определенных типов людей. Тем не менее, есть что-то ироническое в предложении, что путь вперед включает содействие использованию психологии в депсихологизации поведения человека.

Итак, чтобы резюмировать ... Ранее в этой работе ста-

ло ясно, что нам нужна новая база или парадигма для наших размышлений о компетентности, ее развитии и оценивании. Но выяснение того, почему система образования в прошлом не работала более профессиональным способом, высветило более фундаментальную проблему. Она состоит в том, что поведение обеих сторон, как целой системы, так и индивидов внутри неё, определяется, в первую очередь, сетью взаимодополняющих и рекурсивных внешних сил. Это наблюдение, в свою очередь, влияет на наше понимание компетентности, потому что, таким образом, выясняется, что наша компетентность кардинально зависит от понимания и использования этих сил. Более того, оно означает, что, если мы хотим делать специальные экспертные заключения в области понимания и прогнозирования поведения человека, то мы должны де-анимировать психологию: чтобы вывернуть её наизнанку. Это не означает, что мы должны пренебрегать индивидуальной психологией, так же как открытие Ньютоном законов движения не означало, что надо игнорировать различия между разными видами птиц. Но это означает, что, как профессионалы, мы обязаны настаивать на изучении этих сил. А если так, то нам нужно будет настаивать не только на развитии нового технико-рационального знания, но, более всего, на отказе от нашего нынешнего порабощения позитивистской, редукционистской наукой. Если мы захотим сделать что-то из сказанного, то мы должны будем пересмотреть понимание того, что значит быть профессионалом; что *включает профессиональная компетентность*.

Резюме

Мы увидели, что:

1) Большинство полученных знаний, связанных с природой, развитием и оцениванием компетентности недостаточно⁽³²⁾. Хуже того, большая часть его применения имеет нежелательные, действительно, неэтичные⁽³³⁾ последствия для отдельных людей и общества в целом. Отсюда следует, что было бы непрофессионально и неэтично требовать участия в деятельности по «Непрерывному профессиональному развитию», понимаемому как требование прохождения курсов для обновления технико-рациональных знаний её участниками.

2) Есть бесконечное множество возможностей внести свой вклад в эволюцию лучших способов размышления о компетентности, её воспитания и оценивания. К сожалению, работа с социальными силами, которые, в прошлом, препятствовали психологам заниматься этим, требует включаться в деятельность, которая в настоящее время считается не входящей в компетенцию психологии, и которая поэтому многими рассматривается как выход за пределы их понимания того, чем должен заниматься профессиональный психолог⁽³⁴⁾. Ничто не может быть более далеким от истины; действительно, признание важности стремления понять и найти способы вмешательства в существующие сети социальных сил имеет серьезные последствия для способа мышления психологов о детерминантах поведения и нашего понимания компетентности, в частности.

3) Наши собственные исследования о препятствиях для эффективной работы в этой области предполагают многие выводы, которым можно следовать в попытках продвижения вперед.

4) В то время как было бы возможно предлагать внеучебные программы, чтобы воспитывать компетентность психологов, тем, кто намеревался проводить это, грозило бы столкновение с серьезными вызовами, преодоление которых потребовало исключительного уровня компетентности и преданности делу, выходящих далеко за рамки того, что большинство считают законными требованиями долга.

5) Более плодотворная основа для движения вперед может потребовать выделения времени для того, что Р.

Кантер (Kanter R., 1985) удачно обозначил “параллельным поведение в действии”, а так же потребовать от психологов представления доказательств того, что они внесли свой вклад в такие действия.

6) То, что происходит в системе образования, и, более широко, в обществе, определяется не ценностями или приоритетами родителей, учеников, учителей, работодателей, министров образования или кого-то еще, а сетью рекурсивных аутопоэзисных социальных сил, лишь немногие из которых отражены на схеме или понятии. Вмешательства на основе здравого смысла в эти сети либо сводятся на нет работой остальной части системы, либо приводят к контринтуитивным и, обычно, контрпродуктивным результатам.

7) Если мы хотим двигаться вперед, то необходимы две ключевых разработки (то есть, нахождение способов воздействия на социальные и “экологические” проблемы, которые стоят перед нами) :

(а) разработка улучшенных способов рассуждения о социальных силах, их отображениях, измерениях и использовании, которые упоминались выше,

(б) разработка новой органической, социкибернетической системы управления обществом. В связи с этим, было предложено, чтобы один способ рассмотрения задача состоял в указании на необходимость разработки нового ответа на попытку Адама Смита сформулировать мероприятия, которые приведут к обществу, обновляющемуся и обучающемуся без централизованного руководства.

8) Для психологии в целом нужен ряд парадигм, дающих такую же основу, как те, что Ньютон ввел в физику. Мы должны “де-анимировать” наши объяснения поведения и рассматривать его как результат управления, в первую очередь, со стороны сетей невидимых сил, которые, тем не менее, могут быть отображены, измерены и использованы столь же эффективно, аналогично тому, как наблюдения Ньютона позволили отображать, измерять и использовать невидимые физические силы; хотя более подходящим образом необходимым разработок может оказаться попытка отобразить взаимодействия, происходящие в экологических нишах.

9) И что еще более основательно: если такие разработки должны появиться, то, в качестве нашей деятельности по профессиональному развитию, будет необходимо содействовать переходу от редукционизма к тому, что можно назвать более экологическим образом самого научного процесса.

Список литературы²³

- #Adams, E. A., Robbins, D., & Stephenson, J. (1981). Validity and Validation in Higher Education. Research Papers 1- 4 and Summary Report. London: North East London Polytechnic, School of Independent Studies.
- #Adams, E., & Burgess, T. (1989). Teachers' Own Records. Windsor, England: NFER-Nelson.
- # Almond, G. A., & Verba, S. (1963). The Civic Culture. New Jersey: Princeton University Press.
- #Anderson, A., Douglas, K., Holmes, B., Lawton, G., Walker, G., & Webb, J. (Eds.) (2001). Judgement day: There are only angels and devils. New Scientist, Global Environment Supplement, April 28.
- #Andersson, B-E. (2001a). Blow up the school! Paper presented at the NFPF conference in Stockholm, 15-17 March.
- #Andersson, B-E. (2001b). School is good for many, but bad for too many. Voices from Students about their school situation. Mimeographed paper. Stockholm: Institute of Education, Department of Child and Youth Studies.
- #Andersson, B-E., & Strander, K. (1999). Perceptions of School and Future Adjustment to Life. A Longitudinal Study Between the Ages of 18 and 25. Stockholm, Sweden: Stockholm Institute of Education, Box 47 308, S-100 74.
- #APA Task force on Statistical Inference. (1999). See: L.

²³ Сохранен стиль ссылок первоисточника

- Wilkinson and Task Force on Statistical Inference. (1999). Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations. *American Psychologist*, 54, 594-604.
- #Association of Graduate Careers Advisory Services. (1992). *What Do Graduates Do?* Cambridge: Hobson's Publishing.
- #Bachman, J. G., O'Malley, P. M., & Johnston, J. (1978). *Adolescence to Adulthood: Change and Stability in the Lives of Young Men*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- #Becher, T. (2001). The incapable professional. In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
- #Berg, I. (1973). *Education and Jobs: The Great Training Robbery*. London: Penguin Books.
- #Bill, J. M., Trew, C. J., & Wilson, J. A. (1974). *Early Leaving in Northern Ireland*. Belfast: Northern Ireland Council for Educational Research.
- #Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine Books.
- #Bookchin, M. (2005). *The Ecology of Freedom: The Emergence and Dissolution of Hierarchy*. Oakland, CA: AK Press.
- #Burns, A., Homel, R., & Goodnow, J. (1984). Conditions of life and parental values. *Australian Journal of Psychology*, 36, 219-237.
- #Buckingham, M., & Clifton, D. O. (2005). *Now, Discover Your Strengths: How to Develop Your Talents and Those of the People You Manage*. Winchester, UK: Pocket Books.
- #Bussis, A. M. (1982). Burn it at the casket: Research, reading instruction, and children's learning of the first R. *Phi Delta Kappan*, December, 237-241.
- #Chan, J. (1981). Correlates of parent-child interaction and certain psychological variables among adolescents in Hong Kong. In J. L. M. Binnie-Dawson (Ed.), *Perspectives in Asian Cross-Cultural Psychology*. Lisse, Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- #Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Hood, A. M., Weinfeld, L. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- #Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personal and Social Psychology*, 56, 815-822.
- #Cunningham, L. (2001). Beyond competence through parallel organisation activity: Applying the Principles of Rosabeth Moss Kanter's concept of parallel organisations to learning organisations and the learning society (Chapter 2). In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
- #Day, P., & Klein, R. (1987). *Accountabilities: Five Public Services*. London: Tavistock Publications.
- #De Landsheere, V. (1977). On defining educational objectives. *Evaluation in Education*, 1(2), 73-190. Oxford: Pergamon Press.
- #Deming, W. E. (1980). Improvement of quality and productivity through action by management. *National Productivity Review*, 1, Winter, 12-22.
- #Department of Education and Science (1989). *National Curriculum: From Policy to Practice*. London: HMSO.
- #Dewey, J. (1899). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- #Dockrell, W. B. (2001). The problems posed for the assessment of competence by the espoused goals of higher education. In J. Raven, & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang. Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. London: Fontana/Collins.
- #Donnison, D. (1972). Research for policy. *Minerva*, X, 519-37.
- #Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London, England: The Falmer Press.
- #Erdal, D. (2008). *Local Heroes - How Loch Fyne Oysters Embraced Employee Ownership and Business Success*. London: Viking
- # Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- #Fischer, G. H., & Seliger, E. (1997). Multidimensional linear logistic models for change. In: W. J. van der Linden & R.K. Hambleton, *Handbook of modern item response theory* (pp. 323-346). New York: Springer.
- #Flanagan, J. C. (1978). *Perspectives on Improving Education from a Study of 10,000 30-Year-Olds*. New York: Praeger Publishers.
- #Flanagan, J. C., & Burns, R. K. (1955). The employee performance record. *Harvard Business Review*, 33, 95-102.
- #Flanagan, J. C., & Russ-Eft, D. (1975). *An Empirical Study to Aid in Formulating Educational Goals*. Palo Alto, CA: American Institutes for Research.
- #Flynn, J. R. (1991). *Asian Americans: Achievement Beyond IQ*. Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- #Flynn, J. R. (2000). *How to Defend Humane Ideals*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- #Flynn, J. (2008). Asian Americans: Achievement well beyond IQ. In J. Raven & J. Raven (Eds.) *Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press; Edinburgh, Scotland: Competency Motivation Project; Budapest, Hungary: EDGE 2000; Cluj Napoca, Romania: Romanian Psychological Testing Services SRL. (Chapter 18, pp. 415-430).
- #Forrester, J. W. (1971). *World Dynamics*. Waltham MA: Pegasus Communications. (Second edition, 1973, has an added chapter on physical vs. social limits.)
- #Forrester, J. W. (1971/1995). Counterintuitive Behavior of Social Systems. Original text appeared in the January, 1971, issue of the *Technology Review* published by the Alumni Association of the Massachusetts Institute of Technology. All figures are taken from *World Dynamics* by Jay W. Forrester, Pegasus Communications, Waltham MA. <http://sysdyn.clexchange.org/sdep/Roadmaps/RM1/D-4468-2.pdf>
- #Fraleay, A. (1981). *Schooling and Innovation: The Rhetoric and the Reality*. New York: Tyler Gibson.
- #Francis, H. (1982). Language teaching research and its effect on teachers in early education. In A. Davies (Ed.), *Language and Learning in Home and School*. London: SCRC/Heinemann.
- #Galton, M., & Simon, B. (1980). *Progress and Performance in the Primary Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.
- #Galton, M., Simon, B., & Croll, P. (1980). *Inside the Primary Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.
- #Gardner, H. (1987). Developing the spectrum of human intelligence. *Harvard Education Review*, 57, 187-193.
- #Gardner, H., & Hatch, T. C. (1989). Multiple intelligences go to school. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- #Goodlad, J. (1983). *A Place Called School*. New York: McGraw Hill.
- #Gottfredson, L. S. (Ed.) (1997). Intelligence and social policy. *Intelligence*, Whole Special Issue, 24, 1-320.
- #Gow, L., & McPherson, A. (Eds.). (1980). *Tell Them From Me: Scottish School Leavers Write About School and Life Afterwards*. Aberdeen: University Press.
- #Graham, M. A., Raven, J., & Smith, P. C. (1987). Identification of high-level competence: Cross-cultural analysis between British, American, Asian and Polynesian labourers. Unpublished manuscript: BYU Hawaii Campus, Dept. Organizational Behavior.
- #Grannis, J. C. (1983). Ecological observation of experimental education settings. *Environment and Behavior*, 15, 21-52.
- #Gray, J. et al. (1983). *Reconstructions of Secondary Education: Theory, Myth and Practice Since the War*. London: Routledge and Kegan Paul.
- #Hamilton, D., Jenkins, D., King, C., MacDonald, B., & Parlett, M. (Eds.). (1977). *Beyond the Numbers Game*. London: MacMillan Education.

- #Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, England: Routledge; Taylor & Francis.
- #Hayek, F. A. (1948). *Individualism and Economic Order*. Chicago: University of Chicago Press.
- #Hess, R. D., & Shipman, V. C. (1965). Early experience and the socialisation of cognitive modes in children. *Child Development*, 36, 869-886.
- #Hewison, J., & Tizard, J. (1980). Parental involvement and reading attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 209-215.
- #HMI (Scotland). (1980). *Learning and Teaching in Primary 4 and Primary 7*. Edinburgh: HMSO.
- #HMI. (1978). *Primary Education in England: A Survey by H.M. Inspectors of Schools*. London: Department of Education and Science, HMSO.
- #Hogan, R. (1990). Unmasking incompetent managers. *Insight*, May 21, 42-44.
- #Hope, K. (1984). *As Others See Us: Schooling and Social Mobility in Scotland and the United States*. New York: Cambridge University Press.
- #House, E. R. (1991). Realism in research. *Educational Researcher*, 20, 2-9.
- #Huff, S., Lake, D., & Schaalman, M. L. (1982). *Principal Differences: Excellence in School Leadership and Management*. Boston: McBer and Co.
- #Hughes, S. J. (1998). *Developmental Effects of Participation in a Large Group Awareness Training*. PhD Thesis, University of Minnesota.
- #Illott, I. (2001). Incompetence: An unspoken consensus (Chapter 5). In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
- #Illott, I., & Murphy, R. (1999). *Success and Failure in Professional Education: Assessing the Evidence*. London: Whurr Publishers.
- #Inkeles, A., & Smith, D. H. (1974). *Becoming Modern*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- #Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- #Jackson, P. W. (1986). *The Practice of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- #Jacob, P. E. (1956). *Changing Values in College*. New York: Harper Bros.
- #Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1973). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books; London, England: Penguin Books.
- #Jensen, A. R. (1998). *The g Factor: The Science of Mental Ability*. Westport, CN: Praeger.
- #Johnson, H. T., & Broms, A. (2000). *Profit Beyond Measure*. New York, NY: Free Press.
- #Johnston, L. D. (1973). *The American High School: Its Social System and Effects*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- #Johnston, L. D., & Bachman, J. G. (1976). Educational institutions (290-315). In J. F. Adams (Ed.), *Understanding Adolescence (IIIrd Edition)*. Boston: Allyn and Bacon.
- #Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials*. New York: McGraw Hill Book Co.
- #Kanter, R. M. (1985). *The Change Masters: Corporate Entrepreneurs at Work*. Hemel Hempstead: Unwin Paperbacks.
- #Kazdin, A. E. (2006). Arbitrary metrics: Implications for identifying evidence-based treatments. *American Psychologist*, 61, 42-49.
- #Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19, 319-35.
- #Kilpatrick, W. H. (1926/1972). *Foundations of Method*. New York: MacMillan; (1972: Arno).
- #Klemp, G. O., Huff, S. M., & Gentile, J. D. G. (1980). *The Guardians of Campus Change: A Study of Leadership in Non Traditional College Programs*. Boston: McBer and Co.
- #Klemp, G. O., Munger, M. T., & Spencer, L. M. (1977). *An Analysis of Leadership and Management Competencies of Commissioned and Non-Commissioned Naval Officers in the Pacific and Atlantic Fleets*. Boston: McBer.
- #McKnight, J. (1995). *The Careless Society: Community and Its Counterparts*. New York: Basic Books (Perseus Group)
- #Kohn, M. L. (1969/77). *Class and Conformity: A Study in Values (Second Edition)*. Chicago IL: Chicago University Press. (1st edition: Dorsey Press.)
- #Kohn, M. L., & Schooler, C. (1982). Job conditions and personality: A longitudinal assessment of their reciprocal effects. *American Journal of Sociology*, 87, 1257-86.
- #Kohn, M. L., Slomczynski, K. M., & Schoenbach, C. (1986). Social stratification and the transmission of values in the family: A cross-national assessment. *Sociological Forum*, 1.
- #Krechevsky, M., & Gardner, H. (1990). Multiple Intelligences, multiple chances. In D. Inbar (Ed.), *Second Chance in Education: An Interdisciplinary and International Perspective* (pp. 69-88). London: Falmer Press.
- #Lane, R. E. (1991). *The Market Experience*. New York: Cambridge University Press.
- #Lees, S. (1996). *Strategic Human Resource Management in Transition Economies*. Proceedings of Conference: Human Resource Management: Strategy and Practice. Alma Atat Management School, Alma Atat, Khazakstan.
- #Lester, S. (2001). Assessing the self-managing learner: A contradiction in terms (Chapter 26)? In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
- #MacBeath, J., Mearns, D., Thomson, B., & How, S. (1981). *Social Education: The Scottish Approach*. Glasgow: Jordanhill College of Education.
- #MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17, 484-494.
- #McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. New York: Van Nostrand.
- #McClelland, D. C. (1982). *Education for Values*. New York: Irvington.
- #McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1958). A scoring manual for the achievement motive; R. W. Heynes, J. Veroff, & J. W. Atkinson, A scoring manual for the affiliation motive; J. Veroff, A scoring manual for the power motive. Respectively, Chapters 12, 13 and 14 in J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in Fantasy, Action and Society*. New York: Van Nostrand.
- #McGillicuddy-DeLisi, A. V. (1982). The relationship between parents' beliefs about development and family constellation, socio-economic status and parents' teaching strategies. In L. M. Laosa and I. E. Sigel (Eds.), *Families as Learning Environments for Children* (261-299). New York: Plenum.
- #Marks, N., Simms, A., Thompson, S., & Abdallah, S. (2006). The (Un)happy Planet Index: An Index of Human Wellbeing and Environmental Impact. London: New Economics Foundation. Downloadable from www.neweconomics.org and www.happyplanetindex.org
- #Meadows, D. H., Meadows, D. L., & Behrens, W. W. (1972). *The Limits to growth: A report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. London: Macmillan.
- #Meadows, D. H., Meadows, D. L., & Randers, J. (2008). www.Vensim\models\sample\WRLD3-003\World3_03_Scenarios.wmfView
- #Meadows, D. H., Meadows, D., & Randers, J. (2004). *The Limits to Growth: The 30-Year Update*. London: Earthscan Ltd.
- #Mentkowski, M. & Associates (2000). *Learning that Lasts. Integrating Learning, Development, and Performance in College and Beyond*. San Francisco: Jossey-Bass.
- #Messick, S. (1989). Meaning and values in test validation: The science and ethics of assessment. *Educational*

- Researcher, 18(2), 5-11.
- #Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. *American Psychologist*, 50(9), 741-749.
- #Mill, J. S. (1859/1962). *Representative Government*. London: Dent.
- #Miller, K. A., Kohn, M. L., & Schooler, C. (1985). Educational self-direction and the cognitive functioning of students. *Social Forces*, 63, 923-944.
- #Morgan, G. (1986). *Images of Organization*. Beverly Hills, CA: Sage.
- #Morgan, G. (Ed.). (1983). *Beyond Method*. London: Sage.
- #Morton-Williams, R., Finch, S., Poll, C., Raven, J., Ritchie, J., & Hobbs, E. (1968). *Schools Council Enquiry One: Young School Leavers*. London: HMSO.
- #Munn Report (1977). *The Structure of the Curriculum*. Edinburgh: HMSO.
- #Murphy, J. (1993). A degree of waste. *Oxford Review of Education*, 19, 9-31.
- #National Curriculum Council (1990a). *Curriculum Guidance, 3: The Whole Curriculum*. York: NCC.
- #National Curriculum Council (1990b). *Curriculum Guidance, 4: Education for Economic and Industrial Understanding*. York: NCC.
- #O'Reilly, D. (2001). Competence and incompetence in an institutional context (Chapter 22). In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
- #Oskamp, S. (2000). A sustainable future for humanity? *American Psychologist*, 55(5), 496-508.
- #Parker, F. W. (1894/1969). *Talks on Pedagogics*. New York: Arno Press.
- #Parlett, M. (1972). Evaluating innovations in teaching. In H. J. Butcher & E. Rudd (Eds.), *Contemporary Problems in Research in Higher Education*. New York: McGraw Hill.
- #Parlett, M. (19). Assessment in its context. *Bulletin of Educational Research: Evaluation and Assessment*, 11, Summer.
- #Passow, A. H., Noah, H. J., Eckstein, M. A., & Mallea, J. R. (1976). *An Empirical Study of Twenty-One Educational Systems*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- #Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How College Effects Students*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- #Plowden Report. (1966). *Central Advisory Council on Education. Children and Their Primary Schools, Volumes 1 & 2*. London: HMSO.
- #Price, P. B., Taylor, C. W., Nelson, D. E., et al. (1971). *Measurement and Predictors of Physician Performance: Two Decades of Intermittently Sustained Research*. Salt Lake City: University of Utah, Department of Psychology.
- #Prieler, J. & Raven, J. (2008). Problems in the measurement of change (with particular reference to individual change [gain] scores) and their potential solution using IRT. In J. Raven & J. Raven (Eds.) *Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press; Edinburgh, Scotland: Competency Motivation Project; Budapest, Hungary: EDGE 2000; Cluj Napoca, Romania: Romanian Psychological Testing Services SRL. (Chapter 7, pp. 173-210).
- #Raven, J. (1977). *Education, Values and Society: The Objectives of Education and the Nature and Development of Competence*. London, U.K.: H.K.Lewis, New York: The Psychological Corporation. (Copies still available from Competency Motivation Project, Edinburgh, Scotland).
- #Raven, J. (1980). *Parents, Teachers and Children: An Evaluation of an Educational Home Visiting Programme*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- #Raven, J. (1981). Early intervention: A selective review of the literature. *Collected Original Resources in Education*, 5, F1C6.
- #Raven, J. (1984). Some limitations of the standards. *Evaluation and Program Planning*, 7, 363-370.
- #Raven, J. (1984/1997). *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press. www.rfwp.com (First published in 1984 in London, England, by H. K. Lewis.)
- #Raven, J. (1987a). Learning to teach in primary schools: Some reflections. *Collected Original Resources in Education*, 11, F3, D07.
- #Raven, J. (1987b). Tell them about teacher training. *Collected Original Resources in Education*, 11, F3, F13.
- #Raven, J. (1989). Parents, education and schooling. In C. Desforges (Ed.), *British Journal of Educational Psychology, Monograph Series No.4, Special Issue on Early Childhood Education* (47-67).
- #Raven, J. (1991). *The Tragic Illusion: Educational Testing*. New York: Trillium Press; Oxford, U.K.: Oxford Psychologists Press.
- #Raven, J. (1994). *Managing Education for Effective Schooling: The Most Important Problem Is to Come to Terms with Values*. Unionville, New York: Trillium Press; Edinburgh, Scotland: Competency Motivation Project.
- #Raven, J. (1995). *The New Wealth of Nations: A New Enquiry into the Nature and Origins of the Wealth of Nations and the Societal Learning Arrangements Needed for a Sustainable Society*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press; Sudbury, Suffolk: Bloomfield Books.
- #Raven, J. (2000). Rethinking democracy. *The Good Society* 9(3), 31-37.
- #Raven, J. (2001a). Commentary: The pernicious effects of incompetence on society, education, and assessment (Chapter 6). In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
- #Raven, J. (2001b). Facilitating the development of competence (Chapter 18). In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
- #Raven, J. (2001c). Issues raised by the studies of competence (Chapter 12). In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
- #Raven, J. (2001d). Learning societies, learning organisations, and learning: Their implications for competence, its development, and its assessment (Chapter 1). In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
- #Raven, J. (2001e). Some barriers to the introduction of competency-oriented education (Chapter 23). In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
- #Raven, J. (2001f). The conceptualisation of competence (Chapter 17). In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
- #Raven, J. (2001g). The assessment of competence (Chapter 28). In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
- #Raven, J. (2008). Intelligence, engineered invisibility, and the destruction of life on earth. In J. Raven & J. Raven (Eds.) *Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press; Edinburgh, Scotland: Competency Motivation Project; Budapest, Hungary: EDGE 2000; Cluj Napoca, Romania: Romanian Psychological Testing Services SRL. (Chapter 19, pp. 431-471). Earlier version available at: http://www.wpe.info/papers_table.html
- #Raven, J. (2009a). The emergence of hierarchy, domination and centralisation: Reflections on the work of Murray Bookchin. *Journal for Perspectives of Economic, Political, and Social Integration*, 14(1-2), 11-75. Also available at: <http://www.eyesociety.co.uk/resources/Bookchin.pdf>
- #Raven, J. (2009b) Crisis? What Crisis? <http://eyesociety.co.uk/resources/cwc.pdf>
- #Raven, J. (2010a). Advancing and Defeating the PEGS Agenda: Socio-Cybernetics and Murray Bookchin. *The*

- Good Society, 19, No. 2. 79-88. Earlier & fuller version available at <http://eyeonsociety.co.uk/resources/GS09.pdf>
- #Raven, J., & Dolphin, T. (1978). The Consequences of Behaving: The Ability of Irish Organisations to Tap Know-How, Initiative, Leadership and Goodwill. Edinburgh: Competency Motivation Project.
- #Raven, J., & Gallon, L. (2010). Conceptualising, Mapping, and Measuring Social Forces. *Journal of Sociocybernetics*, 8, 73-110. http://www.unizar.es/sociocybernetics/Journal/journal_1_2_2010_1.pdf Earlier version also available at <http://eyeonsociety.co.uk/resources/scio.pdf>
- #Raven, J., & Litton, F. (1982). Aspects of civics education in Ireland. *Collected Original Resources in Education*, 6(2), F4E7.
- #Raven, J., & Navrotsky, V. (2001). The Development and Use of Maps of Socio-Cybernetic Systems to Improve Educational and Social Policy. *Journal of Mental Changes*, 7, 19-60. Many important Figures were omitted from this version, so it is better to use <http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/RVNAVSC%20landscape.pdf> and the linked figures.
- #Raven, J., & Whelan, C. T. (1976). Irish adults' perceptions of their civic institutions. In J. Raven, C. T. Whelan, P. A. Pfretzschner, & D. M. Borock, *Political Culture in Ireland*. Dublin: Institute of Public Administration.
- #Raven, J., Hannon, B., Handy, R., Benson, C., & Henry, E. A. (1975a). A Survey of Attitudes of Post Primary Teachers and Pupils, Volume 1: Teachers' Perceptions of Educational Objectives and Examinations. Dublin: Irish Association for Curriculum Development.
- #Raven, J., Hannon, B., Handy, R., Benson, C., & Henry, E. A. (1975b). A Survey of Attitudes of Post Primary Teachers and Pupils, Volume 2: Pupils' Perceptions of Educational Objectives and their Reactions to School and School Subjects. Dublin: Irish Association for Curriculum Development.
- #Raven, J., Johnstone, J., & Varley, T. (1985). *Opening the Primary Classroom*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- #Ree, M. J., Earles, J. A., & Teachout, M. S. (1994). Predicting job performance: Not much more than g. *Journal of Applied Psychology*, 79, 518-524.
- #Ridley, M. (2010). *The Rational Optimist: How Prosperity Evolves*. London: Fourth Estate.
- #Robinson, D. W. (1983). *Patriotism and Economic Control: The Censure of Harold Rugg*. D.Ed. Dissertation, Rutgers University, New Jersey. Also available in University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan (1984).
- #Roizen, J., & Jepson, M. (1985). *Degrees for Jobs*. Guildford: SHRE and NFER-Nelson.
- #Rugg, H. (1926). *National Society for the Study of Education: 26 th Yearbook*. Bloomington, IL: Public School Publishing Co.
- #Rugg, H. O., & Krueger, L. (1925-1940). *Man and his Changing Society: The Rugg Social Science Series* (nine Volumes). Boston: Ginn & Co.
- #Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124(2), 262-274.
- #Schneider, C., Klemp, G. O., & Kastendiek, S. (1981). *The Balancing Act: Competencies of Effective Teachers and Mentors in Degree Programs for Adults*. Boston: McBer and Co.
- #Schön, D. (1971/73). *Beyond the Stable State*. London: Penguin.
- #Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- #Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- #Schön, D. (2001). The crisis of professional knowledge and the pursuit of an epistemology of practice (Chapter 13). In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
- #Seddon, J. (2008). *Systems Thinking in the Public Sector: The Failure of the Reform Regime ... and a Manifesto for a Better Way*. Axminster, UK: Triarchy Press.
- #Semler, R. (2001). *Maverick!: The Success Story Behind the World's Most Unusual Workplace*. London: Random House.
- #Shiva, V. (1998). *Biopiracy: The Plunder of Nature and Knowledge*. London: Green Books.
- #Sigel, I. E. (1986). Early social experience and the development of representational competence. In W. Fowler (Ed.), *Early Experience and the Development of Competence*. New Directions for Child Development, No.32. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- #Sigel, I. E. (1986). Reflections on the belief-behavior connection: Lessons learned from a research program on parental belief systems and teaching strategies. In R. D. Ashmore and D. M. Brodzinsky (Eds.), *Thinking about the Family: Views of Parents and Children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- #Sigel, I. E. (Ed.). (1985). *Parent Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- #Sigel, I. E., & McGillicuddy-DeLisi, A. V. (1984). Parents as teachers of their children: A distancing behavior model. In A. D. Pellegrini and T. D. Yawkey (Eds.), *The Development of Oral and Written Language in Social Contexts*. Norwood, NJ: Ablex.
- #Smith, A. (1776/1981). *The Wealth of Nations*. Penguin Books: Harmondsworth, Mddx.
- #Sneddon Report (1978). *Learning to Teach*. Edinburgh: HMSO, Scottish Education Department.
- #Spearman, C. (1926). *Some Issues in the Theory of g (Including the Law of Diminishing Returns)*. Address to the British Association Section J – Psychology, Southampton, England, 1925. London: Psychological Laboratory, University College: Collected Papers.
- #Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work*. New York: Wiley.
- #Stallings, J., & Kaskowitz, D. (1974). *Follow Through Classroom Observation Evaluation 1972–1973*. Menlo Park, CA: Stanford Research Institute. Report URU-7370.
- #Steiner, D. (1999). Searching for educational coherence in a democratic state. In S. L. Elkin & K. E. Soltan (Eds.), *Citizen Competence and Democratic Institutions*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- #Stephenson, J. (2001). Inputs and outcomes: The experience of independent study at NELP (Chapter 21). In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
- #Stern, P. C. (2000). Psychology and the science of human-environment interactions. *American Psychologist*, 55(5), 523-530.
- #Taylor, C. W., & Barron, F. (Eds.). (1963). *Scientific Creativity: Its Recognition and Development*. New York: Wiley.
- #Tizard, B. (1974). Staff and parents talk to young children. In B. Tizard (Ed.), *Early Childhood Education*. London: NFER.
- #Tizard, J., Schofield, W. N., & Hewison, J. (1982). Collaboration between teachers and parents in assisting children's reading. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 1-15.
- #Tizard, B., & Hughes, M. (1984). *Young Children Learning: Talking and Thinking at Home and School*. London: Fontana.
- #Tough, J. (1973). *Focus on Meaning: Talking with Some Purpose to Young Children*. London: Allen and Unwin.
- #Tough, J. (1976). *Listening to Children Talking*. London: Ward Lock.
- #Tough, J. (1977). *Talking and Learning*. London: Ward Lock.
- #Tribe, D. (2001). Professional capability - Requirements and accreditation in the legal profession (Chapter 11). In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
- #United States Department of Education. (1981). *The Condition of Education*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- #US Government Printing Office. (2001). *No Child Left*

Behind. Public Law, 107 – 110.

#Vygotksy, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. In M. Cole, et al. (Eds.), ... Cambridge, MA: Harvard University Press.

#Vygotksy, L. S. (1981). The genesis of higher mental function. In J. V. Wertsch (Ed.), The Concept of Activity in Society Psychology. Annank, NH: Sharpe.

#Wackernagel, M., & Rees, W. E. (1996). Our Ecological Footprint: Reducing Human Impact on the Earth. Philadelphia: New Society Publishers.

#Walker, D. A. (1976). The IEA Six Subject Survey: An Empirical Study of Education in Twenty One Countries. New York: John Wiley.

#Weaver, T. (1994). Knowledge alone gets you nowhere. Capability, 1, 1–6.

#Winter, D. G., McClelland, D. C., & Stewart, A. J. (1981). A New Case for the Liberal Arts. San Francisco: Josey-Bass.

Приложение А

Отображение и суммирование физических сил

Как выяснилось, некоторые читатели не настолько знакомы с процедурами отображения, измерения и сложения физических сил, как это принято считать. Поэтому было подготовлено данное Приложение, в надежде оказать некоторую помощь.

Основной иллюстрацией является определение того, в каком направлении будет двигаться и с какой силой будут двигать козу двое мальчиков А и В, потянув за веревки, прикрепленные к ошейнику (Рис. А1).

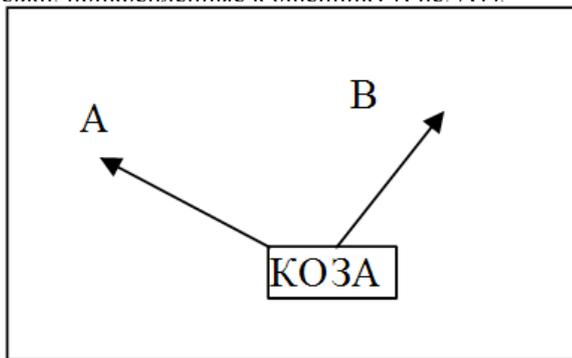


Рисунок А1: Два мальчика и Коза

Чтобы провести анализ направления и величины сил, эти три силы представлены на Рис. А2, где длины векторов пропорциональны величине силы, с которой каждый тянет в указанном направлении.

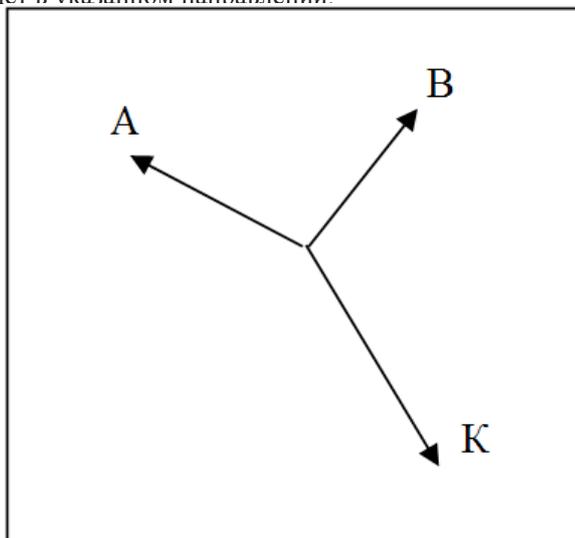


Рис. А2. Борьба между мальчиками и козой, представленная в векторах

Направление и сила результирующего вектора этой борьбы могут быть рассчитаны путем опускания перпендикуляров на каждое из двух измерений (или ортогональных осей), произвольно проведенных на рисунке А2 (Рис. А3). Суммирование этих проекций, или координат (т.е. $A_x + B_x + K_x$ и $A_y + B_y + K_y$) дает координаты (R_x и R_y) конечного вектора результата борьбы R на Рис. А3 (координаты слева от начала координат по оси X и ниже начала на оси Y - отрицательные). Вектор R показывает силу и направление результата. (В этом случае, коза побеждает!)

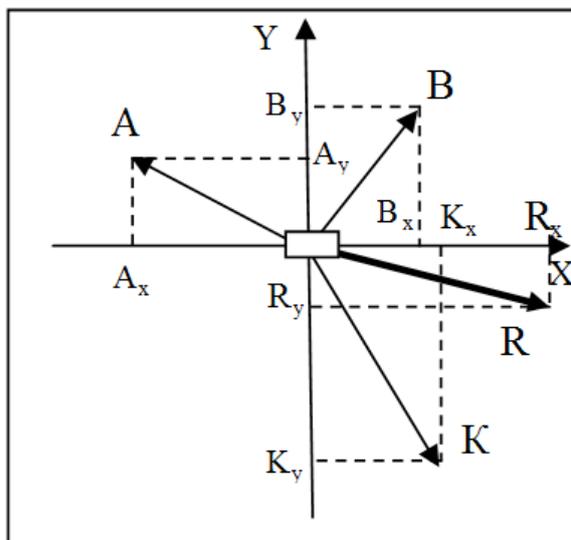


Рис. А3. Расчет результата борьбы с козой.

Отображение и сложение сил, действующих на парусную лодку, сложнее, но процесс аналогичен. Даже упрощенная схема должна включать силу давления ветра на парус, результирующую тягу мачты, передающуюся через канаты, прикрепленные к внешнему углу паруса и корме лодки, действие руля, и, самое главное для нашего обсуждения, силу действия моря на киль (Рис. А4).

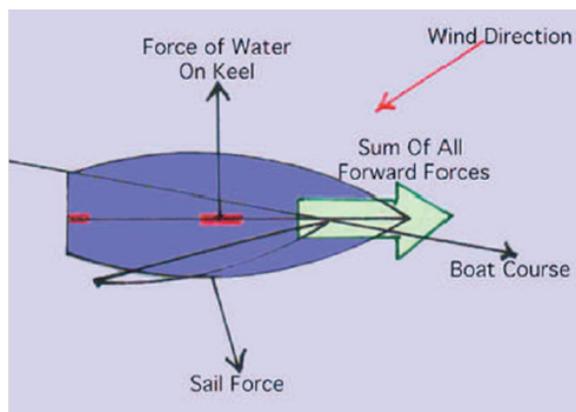


Рис. А4. Силы, действующие на парусную лодку
(Force of Water on Keel – Сила давления воды на киль;
Wind Direction – Направление ветра;
Sum Of All Forward Forces – Сумма всех действующих сил;
Boat Course – Курс лодки;
Sail Force – Сила тяги паруса)

Почему киль так важен для нашего обсуждения?

До Ньютона, не только не было понятия «сила» (столь очевидного для нас теперь), но движение парусных лодок было в гораздо большей степени, чем позже, отдано на Божью волю. Лодки могли плыть только по ветру. Если их капитаны хотели достичь пункта назна-

чения с наветренной стороны, они должны были дрейфовать и молиться о попутном ветре.

Первое, что сделал Ньютон, была демонстрация возможности измерения гипотетической «силы» этого невидимого ветра. Он сделал это, сначала прыгнув по ветру и измерив длину прыжка, а затем, прыгнув против ветра и сделав аналогичное измерение. Разница между результатами измерений показала ему силу ветра.

Тогда среди ньютоновых «законов движения», возникла идея, что «для каждой силы есть равное по величине и противоположное по направлению *противодействие*».

Теперь зададимся вопросом: «Где возникает равная и противоположная реакция на силу ветра у парусной лодки?»

В море?

Хорошо. Если так, то как её можно использовать?

Ответ: «Добавлением киля парусной лодке». И это именно то, что показано на Рис.А4. Использование невидимой силы действия моря является ключом к возможности для лодки плыть против ветра.

Важно отметить, что ни один из описанных вариантов не соотносится со «здравым смыслом». Действительно, с позиции здравого смысла, которая предшествовала Ньютону, это просто безумие. Я имею в виду, его просто сумасшедшее предположение, что существует сила в море! Необходимые разработки не могли быть сделаны до тех пор, пока Ньютон не сформулировал понятие силы, не показал, что она измерима и ведет себя предсказуемо закономерным образом.

Ньютон проделывал что-то еще более близкое к тому, что мы пытаемся сделать здесь, а именно, он стремился отобразить силы, определяющие орбиты планет и вычислить их совокупные воздействия.

Во-первых, ему понадобилось понятие «тяготения» (гравитации). Потом он снова должен был продемонстрировать, что его можно измерить. А потом показать, что результаты были непротиворечивы. И что очень удивительно, мешки угля и десертные ложки падали с верхней площадки башни до земли одно и то же время ⁽³⁵⁾.

А потом он должен был найти способ интеграции всех взаимодействующих тяготений планет друг с другом.

Для решения этой задачи ему пришлось изобрести дифференциальное и интегральное исчисление.

Нам не придется этого делать.

Но мой тезис состоит в том, что, если мы хотим развивать лучшие способы мышления о природе, измерении и использовании социальных сил, то мы должны поставить и решить совершенно аналогичный ряд проблем.

Приложение В

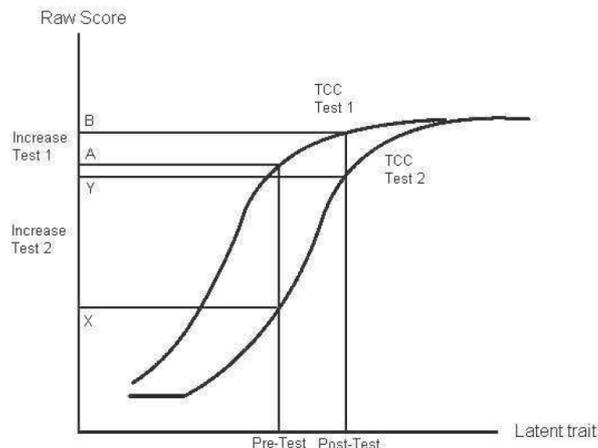
Проблемы в измерении изменений, возникающие из того, что равные по величине оценки различны для высокоуровневых и низкоуровневых испытуемых

Не следует полагаться на равные различия уровней измеряемой скрытой способности.

Рис. В1 иллюстрирует проблему с высоким уровнем исследуемой способности, а Рис. В2 - с низким уровнем способности.

Если мы используем тест, имеющий *характеристическую кривую теста*²⁴, показанную слева на рисунке В1, то *средние накопленные уровни* группы высоко способных испытуемых возрастает с уровня А на пред-тесте (то есть прежде, чем быть вовлеченными в какую-то обогащающую образовательную или здравоохранительную программу) до уровня В на пост-тесте (т.е. после того, как приняли участие в программе). Это относительно

небольшое увеличение. Но если мы будем использовать более трудное задание, имеющее показанную справа характеристическую кривую, то такое же увеличение в накопленном результате по измеряемой скрытой характеристике высоко способной группы показывает огромный рост накопленного балла от уровня X до Y.



Только испытуемые с высоким уровнем оцениваемой способности.

Воспроизведено из Prier J., Raven J. (2008)

TCC (Test Characteristic Curve) – *Характеристическая кривая теста*

Pre-Test – *Результат полученный на Предварительном (входной) тесте (пред-тест)*

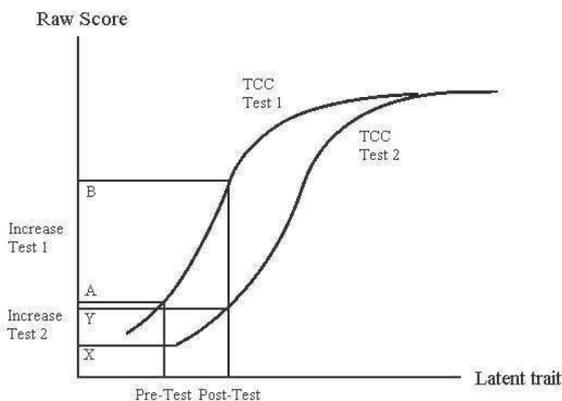
Post-Test – *Результат полученный на Итоговом (выходной) тесте (пост-тест)*

Increase Test 1 – *Увеличение полученное при прохождении Теста 1.*

Increase Test 2 – *Увеличение полученное при прохождении Теста 2.*

Рис. В1. Изменения в предварительных уровнях на «легком» (Test 1) и «трудном» (Test 2) тесте для идентичных по величине изменений уровня исследуемой способности

Как видно из Рис.В2, совершенно противоположный эффект возникает на другом краю шкалы. Очевидное увеличение уровня от пред-теста до уровня пост-теста огромно на Тесте 1 и незначительно на Тесте 2.



Только испытуемые с низким уровнем оцениваемой способности.

Воспроизведено из Prier J., Raven J. (2008)

Рис. В2. Изменения в предварительных уровнях на «легком» и «трудном» тесте для идентичных изменений в тестируемой способности

При отображении обоих случаев на одном графике становится очевидно, что, если исследователь использует Тест 1 для оценки воздействия курса, то относитель-

²⁴ Характеристическая кривая теста, показывает зависимость между результатом, показанном при тестировании (по горизонтальной оси) и оценкой (уровнем) способности (по вертикальной оси) (Прим. перев.)

тельное увеличение для группы с низким уровнем способности огромно, в то время как для группы высоким уровнем способности незначительно. С другой стороны, если исследователь использует Тест 2, то вывод будет противоположным.

Общий жизненно важный вывод, демонстрируемый этими примерами, состоит в том, что видимая величина какого-либо реального увеличения скрытой способности, возникающая в результате развития, благоприятный здравоохранения или естественного изменения с течением времени зависит от (а) общего уровня сложности теста по отношению к уровню тестируемой способности, (б) формы характеристической кривой теста и (с) участка кривой, на котором измеряется изменение.

Это делает практически невозможным сделать какое-либо значимое заключение об относительно увеличении или снижении уровня для групп высокого, среднего и низкого уровня способностей без применения методов обобщенных в Prieler J., Raven J. (2008).

Примечания

1. Morton-Williams R. et al., 1968; Goodlad J., 1983; Johnston L. and Bachman J., 1976; Flanagan J. and Russ-Eft D., 1975; Flanagan J., 1978; De Landsheere V., 1977; Bill J. et al., 1974; MacBeath J. et al., 1981; Raven J., 1977; Raven J., Hannon B. et al., 1975a,b; Andersson B-E., 2001b.

2. 73% наших учеников-подростков сказали, что для школ было очень важно помочь им как можно лучше сдать внешние экзамены, и только 27% сказали, что было важно узнать об аспектах предметов, не требующихся на экзаменах. Эти цифры сравнимы с 83%, которые сказали, что для школы было очень важно помочь им “Развить уверенность и инициативу, необходимые, чтобы вводить изменения”. Их ответы на другие вопросы подтвердили, что они *правильно* признают, что освоение содержания, на которое они тратят так много времени и по которому их тестируют, в основном является пустой тратой времени. Я говорю: «правильно», потому что такие знания имеют период полураспада равный 1 году. Люди забывают 50% в течение одного года, 75% – в течение двух лет, 87,5% – за три года и так далее. То же происходит, когда учат что-либо, не относящееся к проблеме, с которыми им придется заниматься в дальнейшей жизни.

3. См. обзор в Passow A. et al. (1976) или Munn Report (1977). Тем не менее, важно отметить, что такие цели не были подчеркнуты в документах «Условия Образования» (The Condition of Education, United States Department of Education, 1981), «Ни одного отстающего ребенка» (No Child Left Behind, US Govt printing office, 2001) или Государственная программа обучения Великобритании (The UK National Curriculum, Department of Education and Science, 1989; National Curriculum Council 1990a,b).

4. Позже известное как Агентство по подготовке кадров (Training Agency).

5. Goodlad J., 1983; HMI, 1990; Galton M. et al., 1980; ; Raven J. et al., 1985; Johnston L., 1973; Johnston L., Bachman J., 1976; Fraley A., 1981.

6. Управление по стандартам в области образования, детских служб и навыков. (Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills)

7. Хотя это будет отвлекать от текущего обсуждения, здесь стоит отметить: диаграмма Ли показывает, что компетентное управление человеческими ресурсами (на самом деле решающая компетентность, которой должны обладать все менеджеры), принимаемое обычно, чтобы сфокусироваться на отборе и развитии талантов индивидов в организации, действительно требует понимания и формирования культуры и структуры организации, а также внешне политической, правовой, экономической и социально-культурной системы.

8. В 1985 году Р. Кантер (Kanter R.), ввел очень полезный термин «действие параллельной организации»

для описания этих действий. Такой термин важен, поскольку он обращает внимание на то, что эти действия не заменяют обычные изо дня в день выполняемые иерархические и «ориентированные на заданные проблемы» действия организации. Скорее, они идут бок о бок с такими действиями. Однако время и ресурсы специально для этих действий отведены, и в них вовлечены все члены организации. За это время вокруг возникающих и ранее полунезаметных «проблем» формируются «текущие», неиерархические, группы. Члены этих групп вносят свой вклад в работу многими разными способами, и, чтобы распознать эти разнообразные вклады, предпринимаются спланированные усилия. При этом персоналу рекомендуется работать с другими людьми, занимающимися аналогичными проблемами как внутри организации, так и вне ее. Такое сотрудничество создает новые идеи, налаживает и поддерживает сеть контактов для взаимопомощи и поддержки, при возникновении трудностей.

9. Тем не менее, ввиду значимости, которую это приобретет позже, нельзя не отметить, что снижение квалификации создает тысячи рабочих мест для «педагогов», и все они связаны с “образовательной” системой (администраторы, разработчики тестов, оценщики, издатели и т.д.).

10. McClelland D., 1961; McClelland D., Winter D., 1969.

11. McClelland D., 1961; Graham M., Raven J., Smith P., 1987.

12. На самом деле вернее сказать, что экономические и социальные последствия альтернативных систем были изучены - см. Almond G. и Verba S. (1963); Inkeles A., Smith D. (1974); Flanagan J., Russ-Eft D. (1975). Особое внимание может быть обращено на тот факт, что японское чудо было построено скорее на социальных, а не на технологических инновациях. Два их самых важных изобретения состояли в (1) информационно-технологическом механизме для обсуждения будущего и достижения консенсуса о том, как должно быть создано желаемое будущее, и (2) их способности анализировать и находить способы приспособления каждого известного типа политической экономики.

13. Morton-Williams R. et al., 1968; Raven J., 1977; De Landsheere V., 1977; Bill J. et al., 1974; HMI (Scotland) 1980; MacBeath J. et al., 1981; Gray J. et al., 1983; Gow L., McPherson A. (Eds.), 1980; Andersson B-E., 2001a, b.

14. Конечно, будут возражать, что многое изменилось после того, как были собраны эти данные. Но данные Андерссон Б-Э. (Andersson B-E., 2001a, б) вряд ли это подтвердят. В широком смысле, одной трети нравилось ходить в школу, одна треть просто терпела её, а одна треть сочла это совершенно разрушительным опытом. На протяжении всей моей карьеры в качестве исследователя я слышал заявления о том, что “Да, это раньше было так, но, в последние пару лет, все изменилось”. Всякий раз, когда эти утверждения проверялись, они оказались необоснованными. Если говорить более конкретно, раз за разом, когда правда открывалась, одна ветвь провозглашенной реформы заменялась другой, столь же лишенной понимания проблем, обсуждаемых в этой работе – и, таким образом, не могущей быть успешной.

15. HMI, 1978; Galton, M., Simon, B., Croll, P., 1980; ; Goodlad J., 1983; Johnson L., Bachman J., 1976; Flanagan J., 1978; Raven J. et al., 1985

16. Важно отметить, что, даже если цель учителя состояла в повышении уровня знаний учащихся, документирование этого знания создало бы непреодолимые проблемы для оценивающих, погруженных в классическую теорию измерений. Это связано с тем, что знания были бы, с одной стороны, составлены из уникальных комбинаций современных специальных знаний (то есть они были бы в значительной степени уникальными) и, с другой стороны, состояли из невербализованных, и ча-

сто подсознательных, знаний способов выполнения действий (то есть они, в основном, состояли бы из неявных знаний).

Важно сделать еще пару замечаний о неявных знаниях ввиду их значимости, когда мы размышляем о вопросах оценивания, и оценивании когнитивных способностей, в частности.

Первое: часто неявные знания находятся не в мозге, а, например, в мышцах: обратная связь от эффекта действия ведет прямо к корректирующему действию вообще без прохождения через центральную нервную систему.

Второе: большая часть “когнитивной” деятельности не только невербализована, но основана на ощущениях – некоторые аспекты ситуации, кажется, как-то привлекают, приманивают и притягивают внимание к себе. Решающее значение для этого имеют так называемые “метакогнитивные” действия. Например, некто полусознательно “знает”, что он не помнит (т.е. не знает в этот момент) чье-то имя, которое он хочет упомянуть через пару минут, и тогда он и настраивает стратегию поиска для получения имени, и перепланирует свою речь так, чтобы у него было время вспомнить имя или избежать его употребления (или даже так, что он знает, что будет знать имя, когда придет время его произнести).

17. Широкое обсуждение некоторых вопросов, связанных с этим можно будет найти в McKnight J., (1995).

18. Tough J. (1973, 1976, 1977); Sigel I. (1985, 1986); Sigel I., McGillicuddy-Delisi A. (1984), Tizard B., Hughes M. (1984), McClelland D. (1982), Raven J. (1980, 1982).

19. Таким образом, в то время как Chan J. (1981), Tough J. (1973), Feuerstein R. (1980), Vygotsky L.S. (1978, 1981) и Raven J. (1980) показали, что родители способствуют развитию способности воспринимать и ясно мыслить, вовлекая своих детей в то, что Р.Фюрштейн (Feuerstein R.) назвал «опосредованным обучением» (то есть обучением, при котором родители поощряют своих детей разделять их размышления, их мучения, их планирование, их радости, их преодоление моральных дилемм, и при котором они соединяют концептуализацию, поиск информации, экспериментирование, наблюдения, предчувствия, поиск решений, принятие решений и наслаждение идеями своих детей), Miller K., Kohn M., Schooler C. (1985), Sigel I. (1986), Stallings J., Kaskowitz D. (1974), и Raven J. (1980) показали, что дидактическое обучение фактически препятствует росту этой способности.

20. Читатели могут быть озадачены утверждением, неявно присутствующим в предыдущем заявлении, что меры выходных параметров должны быть связаны с целями, процессами и возможными желательными и нежелательными результатами оцениваемых программ. На самом деле, неудача в выполнении этого приводит к использованию в работе полностью произвольных мер, которые вряд ли отражают влияние программ.

Результирующие “оценки” могут быть полностью дезориентирующими и могут иметь самые печальные – аморальные – последствия. Просто обратите внимание на то, чем могли бы быть последствия приспособления только обычных мер для оценки ранее описанных образовательных процессов в школах и обществе в целом, ... или осмыслите то, каковы на самом деле последствия выполнения именно этих оценок программ “прогрессивного образования”. В этом контексте внимание может быть обращено на обширную международную литературу, которая предполагает, что методы обучения имеют малое влияние на результаты ученика (но см. ссылку на Дж. Хэтти (Hattie J.), сделанную выше). Дело в том, что, когда мы рассмотрели процессы, происходящие в классах разных учителей, и применили наши оценки к этим процессам, мы смогли показать, что разные учителя имели кардинально различающиеся воздействия для создания представления их учеников о себе самих, а также их ценностей и образцов компетентности. Для дальнейшего обсуждения этих вопросов см. Kazdin A. (2006),

Prieler J., Raven J. (2008), и Raven J. (2008).

21. Интересно, что основными бенефициарами этого было общество, а не отдельные заинтересованные лица.

22. Э. Деминг (Deming W.E., 1980) утверждал, что только 5% из процессов, происходящих в организациях и влияющих на их важные результаты, могут быть “измерены” в этом смысле, и, в результате этого, фокусирование на измеримых результатах полностью деформирует функционирование организации. Катастрофа, которая возникает в результате национального фокусирования на ВВП и еще нескольких экономических показателях всем очевидна.

23. Как и в наших исследованиях работы учителей, указанное является сборной картиной, полученной в результате комбинирования случаев эффективного поведения, наблюдаемых у различных менеджеров. Маловероятно, что любой сотрудник будет образцом для подражания в выполнении всех этих действий.

24. Любопытно, что поскольку эти процедуры полагаются на документирование изменения на уровне объекта, постольку они только по счастливой случайности позволяют нам как-то двигаться к преодолению всеобъемлющей проблемы, описанной ранее. Было бы легче настаивать на адекватной выборке из совокупности всех возможных положительных и отрицательных результатов, а не на точном измерении какого-то одного из результатов (параметров) из этой области.

25. Для более полного обсуждения этой формы озарения исследований см. Hamilton D. et al. (1977), Parlett M. (1972, 76), Raven J. (1980, 1984).

26. Такой вариант состоит в том, чтобы провести свою жизнь в целом менее разрушительным, но, все же, удовлетворительным, способом.

27. Те, кто готовы сделать решающий шаг, могут позаботиться о том, чтобы отметить, что кое-что более глубокое подразумевается под термином «обучающее общество». А именно то, что система, как система, (аутопойезисно) научается тому, что она сама наиболее важна для влияния (а не обучение индивидов в ней).

28. Необходимые действия по развитию подробно обсуждаются в гл.8 «Управление образованием для эффективного школьного обучения» в (Raven J., 1994), но особая ссылка снова может быть сделана на понятие Р. Кантера (Kanter R., 1985) “деятельность параллельной организации”.

29. Для доказательства важности всего этого см. (Flynn J., 1991, 2008).

30. См. также Lane R. (1991) и Marks N. et al (2006).

31. Создание этой бессмысленной работы поддерживается бесконечными мифами (например, вера в эффективность “рыночного процесса» или ценность образования) и представляет собой саму “экономическую систему”. Можно спросить: как будет выглядеть общество без этой бессмысленной работы? Как мы могли бы придать смысл жизни людей? Как они могли бы получить доступ к жизненно необходимым средствам, требующимся для поддержания достойного образа жизни?

32. В частности, я показал, что психологи не смогли внести надлежащий вклад в наше понимание следующих вещей:

- Природа и вариации компетентности и, особенно, профессиональной компетентности.
- Способы, которыми можно формировать компоненты компетентности.
- Процедуры, которые будут приняты для оценки вариаций компетентности.
- Препятствия, отвлекающие образовательные учреждения от их целей.
- Мероприятия, необходимые для запуска эффективной деятельности государственного сектора (например, системы образования).
- Опасности, присущие редуccionистской науке, особенно, когда они выражаются в оценке индивидов, образовательных и социальных

процессов, а также во вмешательстве в экологические процессы.

- Изменения, которые должны быть введены в оценивание исследовательских проектов и продуктов исследований, если мы хотим отойти от позитивистской, редукционистской науки.

- Социокибернетические процессы, которые, в первую очередь, управляют работой общества, поведением индивидов внутри него, и, более конкретно, как правило, поддерживают благонамеренные государственные стратегии.

- Мероприятия по управлению обществом (социокибернетические, правительственные), требующиеся для создания инновационного общества, которое будет работать в долгосрочных общественных интересах.

- Последствия всех этих вещей для нашего понимания профессиональной компетентности и договоренностей, необходимых для содействия её развитию.

33. Я бы лично утверждал, что этика, в основном, касается вопросов, возникающих из конфликтов между долгосрочными социальными последствиями своих действий и краткосрочной личной выгоды. Проявление этих вопросов, таким образом, входит в область деятельности (*в компетенцию – прим. перев.*) психологов, участвующих в оценочных исследованиях. Однако Дж.

Флинн (Flynn J., 2000) предоставил нам невероятно тщательный труд, рассматривающий более ранние взгляды на эту тему.

34. Иными словами, то, что мы видим перед собой, является классической ситуацией «шонового» типа. Широко распространенное наблюдение, что многие психологи работают не очень эффективно – не делая того, что они должны делать (и, возможно, будучи не в состоянии делать) – или не принимая самые последние способы, приводит к инструкциям, требующим участия в обязательных мероприятиях по «профессиональному развитию». Но, в действительности, их неудачи происходят, в основном, не за счет незнания принятых в настоящее время технико-рациональных рамок мышления в этой области. Как мы видели, эти рамки часто неуместны. Что необходимо вместо этого, так это вмешательство в сами процессы, которые ограничивают их работу и приводят к закреплению неподходящих способов мышления и организационных процедур. Пока еще поддержка таких вмешательств, скорее всего, рассматривается как выход за границы области их профессиональной компетенции и, таким образом, считается «непрофессиональной».

35. В действительности, это последнее открытие было сделано раньше.

COMPETENCE, EDUCATION, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, PSYCHOLOGY, AND SOCIO-CYBERNETICS

© 2014

J. Raven, Ph.D. in psychology, Professor Emeritus
Edinburgh, Scotland (UK)

Annotation: In this paper we consider issues related to the competence and professional development of people working with human resources in such areas as education, organizational management and public administration. An attempt to introduce certified technical competence is critically considered. Author emphasizes that we have to study social forces, primarily controlling human behavior, which should be the basis of sciences dedicated to understanding and prediction of human behavior.

Keywords: competence, incompetence, education system, assessment of competence level, professionalism, sociocybernetics, social forces, feedback loop, autopoietic system.

УДК 37.013.78

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

Е.К. Самсонова, учитель начальных классов, руководитель методическим объединением
Средняя общеобразовательная школа №50, Владикавказ, (Россия)

К.О. Еналдиева, аспирант кафедры общей и социальной педагогики
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ, (Россия)

Аннотация: Статья посвящена проблеме методической подготовки будущих учителей начальных классов в современных условиях модернизации образования в нашей стране. В ней последовательно рассматриваются вопросы методической подготовки студентов. Особое внимание уделяется межпредметным и межуровневым связям, поднятию эффективности методической подготовки. Подчеркивается необходимость совершенствования самостоятельной работы студентов, индивидуальной работы с ними.

Ключевые слова: методическая система, эффективность обучения, модернизации образования, инновационные процессы, информационно-образовательная среда.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Инновационные преобразования в школе продолжают-ся, и главным действующим лицом в преобразовательной деятельности остается, по-прежнему, учитель, находящийся в центре школьной жизни. Повышается роль учителя, и растут требования к его профессиональным качествам.

В таких сложных условиях, несомненно, на педагогическом поприще нужны не просто профессионалы, а настоящие подвижники своего дела, яркие личности, способные преодолевать возникающие трудности и работать творчески. При этом необходимо, чтобы такими личностями становились не единицы, не одни лишь передовики и новаторы. Нужно, чтобы массовый учитель поднялся на более высокий уровень профессионально-личностного развития. В то же время школа и учитель

сталкиваются с новыми трудностями, недостаточным вниманием со стороны общества.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Анализ педагогической (К.М. Гуревич В.А. Кан-Калик, В.Д. Шадриков) и психологической (Е.А. Климов, А.К. Маркова) литературы показывает, что носители творческих инновационных процессов – это люди, обладающие комплексом качеств, присущих любой творческой личности независимо от рода деятельности: эрудированностью, чувством нового, способностью к самоанализу, гибкостью мышления, активными волевыми качествами характера, развитой фантазией. Для них характерна сензитивность ко всему новому, происходящему в обществе, учебном заведении, в их воспитанниках. При этом, как отмечает

Е.А. Климов, им свойственно ясное, без предубеждений восприятие реальности, высокая активность личностных проявлений, которая органично сочетается с высоким социальным потенциалом: способность помогать другим, вносить свой «вклад» в личность другого человека [3, с. 106]. Поэтому, оценивая труд педагога (А.К. Маркова), первое, на что обращают основное внимание исследователи, это насколько он овладел искусством организации учебного процесса, воспитательного процесса, насколько он умеет обеспечивать глубокое изучение материала при наименьшей затрате времени и сил педагога и учащегося [4, с. 214].

Формирование целей статьи (постановка задания). Личность, как известно, формируется в деятельности, и прежде всего в ведущей деятельности. Для учителя таковой является педагогическая деятельность, освоение которой начинается в период профессионального обучения. Педагогически целенаправленная деятельность «порождает» необходимые профессионально-личностные качества, которые затем обеспечивают успех профессионального труда. В современном динамичном обществе, в условиях модернизации образования особую актуальность приобретает проблема подготовки высококвалифицированных специалистов для школы. В данной статье автором предпринята попытка частично решить обозначенную проблему.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Только учитель с широкой и глубокой профессиональной подготовкой может решать образовательные и воспитательные задачи, встающие перед школой в условиях ее реформирования. В системе школьного обучения важная роль принадлежит учителю начальных классов. От его знаний, кругозора, педагогического мастерства во многом зависит дальнейшая судьба ребенка, его отношение к учебе, жизненная позиция. Это обязывает учителя начальных классов в одинаковой степени владеть всеми школьными предметами начального обучения, методикой их преподавания.

Создается единая цепь из двух звеньев: «от деятельности – к личности» и «от личности – к деятельности». Чтобы она не рвалась, необходимо обеспечить единство деятельностного и личностного подходов в профессиональном обучении. А для того, чтобы реализовать оба подхода полностью, нужна системность. Только целостная современная система профессионального обучения решит проблему подготовки учительских кадров на требуемом качественном уровне, потому что именно системный принцип дает возможность сформировать у будущих специалистов полную психологическую систему деятельности [2], [3] и достичь взаимодействия личности и деятельности.

Современный учитель начальной школы является одновременно преподавателем, воспитателем, организатором деятельности детей, активным участником общения с учениками, их родителями и коллегами, исследователем педагогического процесса, консультантом, просветителем и общественником. Он постоянно повышает уровень своего профессионализма и педагогического мастерства, ведет творческий поиск нового. Функции профессиональной деятельности учителя младших школьников даже шире, чем у учителя-предметника, так как он всегда работает классным руководителем и преподает большее число разнопрофильных учебных дисциплин.

Перечисленные функции реализуются в структуре педагогической деятельности – в обучении, воспитании, общении, в самораскрытии личности учителя, его профессиональном росте. Эта структура должна быть психологически полной и целостной. Между тем число выделяемых в деятельности подструктур различно в разных научных подходах. Так, А.К. Маркова считает, что в ней имеется три звена: мотивационно-ориентировочное, исполнительское, контрольно-оценочное [4]. Согласно

теории системогенеза профессиональной деятельности, разработанной В.Д. Шадриковым, в полной системе деятельности следует различать шесть подсистем (и подструктур): личностно-мотивационную, компонентно-целевую, программную, информационную, подсистему принятия решения и подсистему профессионально важных качеств – ПВК [2], [3]. По-видимому, дело здесь не в количестве подструктур или подсистем, а в том, что в них включается. Важно, чтобы в деятельности функционировали все ее составные элементы и чтобы ни одна ее сторона не была забыта.

Обновление идеологии и содержания педагогического образования сопровождается разработкой инновационных обучающих технологий [5-8]. Поиск и нахождение средств, обеспечивающих инновационность и интенсификацию процесса обучения, затрагивают основополагающие структуры дидактики и педагогической психологии [9-14]. В современных условиях профессиональная подготовка будущих специалистов – учителей начальной школы немыслима без оптимизации и интенсификации процесса обучения. Современные исследователи под интенсификацией процесса обучения подразумевают «не простое улучшение в каком-то отношении сложившегося практикой обучения, а научный поиск наилучшей или даже единственно возможной в данных условиях целостной системы обучения, приводящей за наиболее короткое время к поставленным целям, причем с меньшими затратами труда обучающихся и преподавателя» [15].

Нововведения, изменения, замена старого новым на нынешнем этапе развития школьного образования и педагогики является переходом к поиску механизмов совершенствования подготовки педагогических кадров, приближению их возможностей ко все возрастающим запросам личности и общества. В связи с этим современная система образования все больше становится интегрированной, многоуровневой и многоступенчатой, открывающей новые возможности личностного, социального и профессионального развития. В связи с отмеченными выше обстоятельствами, высокие требования предъявляются не только к собственно профессиональной подготовке, но и к личности выпускника вуза. Это проявляется в тенденциях реформирования системы образования, в частности – в развитии и институализации компетентностного и личностно-ориентированного подходов, а также в их интеграции: с одной стороны, высокая профессиональная компетентность рассматривается как необходимое условие и составная часть развития личности, а с другой – в состав базовых компетенций выпускника высшего образования включают такие личностные качества, как ответственность, инициативность, самостоятельность, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, адекватные ценностные ориентации и др.

Профессиональное становление будущих учителей начальных классов в системе высшего образования предполагает, во-первых, оптимизацию обучения, которая позволяет наиболее целесообразно построить учебный процесс, правильно отобрав и организовав учебный материал, во-вторых, активизацию, где основное внимание уделяется созданию благоприятных условий для обучения, в-третьих, создание у будущих учителей установки на освоение и создание новых, нестандартных подходов к учебно-воспитательным проблемам, готовность принимать решения и нести ответственность за их реализацию.

Эти объективные факты ставят высшую школу перед необходимостью формирования принципиально новых поколений компетентных и личностно развитых профессионалов, которые не будут ждать указаний и инструкций, а вступят в самостоятельную социальную жизнь и в профессиональную деятельность с уже сложившимся творческим проектно-конструктивным и духовно-личностным потенциалом (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Н.Д.

Никандров, Д.И. Фельдштейн и др.). В основе профессиональной успешности специалиста лежат его личностные качества, определяющие наиболее важные и принципиальные моменты всего содержания и направленности профессиональной деятельности. В силу этого личностное развитие является объективно необходимой целью высшего образования и, одновременно, условием обеспечения его высокого уровня, в частности – профессиональной компетентности выпускника вуза. В любом образовательном процессе важен не любой результат, а прежде всего тот, который достигается быстро, легко, экономично. Путь к минимуму затрат энергии и сил лежит через максимум мысли и творчества.

Чтобы регулировать и оценивать свою деятельность, повышать ее эффективность, учитель применяет различные методы самоанализа, самоконтроля, самооценки и самокоррекции, стремясь достичь высокого уровня профессионализма и выработать не просто индивидуальный, а индивидуально-оптимальный стиль своей деятельности.

Полностью выполнить свое предназначение учитель может только тогда, когда он обладает определенными профессионально-личностными качествами, или профессиональной пригодностью к избранному труду [16]. Относительно профессии учителя в этом плане следует сказать, что, хотя она и является массовой, все-таки это особая массовая профессия. По классификации Е.А.Климова [18], это профессия типа «человек-человек», а работа с людьми, тем более, их воспитание всегда были трудным делом.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. По результатам исследований общую структуру профессионально-важных качеств учителя можно представить в таком виде:

- высокие нравственные и гражданские качества учителя как передового человека своего времени;
- педагогическая направленность личности как интегральное качество, включающее в свою подструктуру интерес и склонность к педагогическому труду, любовь к детям и ориентацию на развитие личности ученика;
- педагогическая подготовленность, или профессионально необходимые знания, навыки и умения, педагогическое мастерство;
- педагогические способности, в частности, дидактические, академические, перцептивные, организаторские, экспрессивно-речевые, коммуникативные, рефлексивные, управленческие, волевые (авторитарные), актерские (элементы), суггестивные, проективные, конструктивные, творческие и некоторые другие;
- педагогическое самосознание учителя как комплекс представлений о себе и своей профессии, самооценивание, определение собственных целей и перспектив;
- ряд общечеловеческих качеств, приобретающих в педагогической деятельности профессионально важное значение (терпеливость, выдержка, настойчивость, доброта, чуткость, отзывчивость, принципиальность и другие).

Таким образом, выявление оптимальных условий профессиональной подготовки и формирования личности будущего учителя начальной школы приобретает в настоящее время первостепенное значение. Новым информационно-образовательным технологиям принадлежит сегодня ключевая роль в модернизации профессионального образования, а конкурентоспособный специалист рассматривается теперь как показатель качества вузовской подготовки. Поэтому решающим показателем в этом, на мой взгляд, может стать создание условий формирования смыслообразующей образовательной мотивации средствами информационно-образовательной среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. 192 с.

2. Вавилов Ю.П. О педагогических способностях учителя младших классов // Диагностика познавательных способностей. Ярославль: ЯГПИ, 2002. С.18-25.

3. Гуревич К.М. Психологическая диагностика. Учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 482 с.

4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Академия, 2004 – 304 с.

5. Юрловская И.А., Кокоева Н.В. Инновационные педагогические технологии как средство повышения качества обучения в современном вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 113-115.

6. Коростелева Е.Ю. Современные технологические проблемы обучения педагогов подготовке дошкольников и младших школьников к развитию речи // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 128-133.

7. Малахова Н.Н. Особенности применения инновационных педагогических технологий в современном обществе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4 (26). С. 249-252.

8. 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.

9. 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.

10. Коростелева Е.Ю. Совершенствование профессиональной подготовки педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 25-27.

11. Ахметжанова Г.В. Инновационные подходы формирования готовности личности к педагогической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 1. С. 227-230.

12. 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.

13. 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.

14. 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.

15. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: МГУ, 1988. 157 с.

16. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 55-617.

17. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. 304 с.

18. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

19. Шадриков В.Д. Содержание педагогического образования // Высшее образование сегодня. – 2011. № 7. С.2-8.

20. Шадриков В.Д. Теоретические основания построения новой школы // Высшее образование сегодня. – 2011. № 2. С.3-11.

PREPARATION FOR FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN CONDITIONS OF MODERNIZATION OF EDUCATION

© 2014

Е.К. Самсонова, primary school teacher, head of methodical association
Secondary school № 50, Vladikavkaz (Russia)

К.О. Еналдиева, postgraduate student of the department of general and social pedagogy
North-Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: The article is devoted to the problem of methodical preparation of future teachers of initial classes in modern conditions of modernization of education in our country. It consistently considers the questions of methodical preparation of students. Special attention is given to interdisciplinary and interdepartmental relations, increase of efficiency of methodical preparation. Necessity of improvement of students independent work, individual work with them.

Keywords: methodological system, the effectiveness of training, education modernization, innovation processes, information and educational environment.

УДК 378.147

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

© 2014

Н.В. Судакова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Ж.М. Блиева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

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

Аннотация: Дистанционное обучение рассматривается как перспективная система образования в высшей школе. Его возникновение в Западной Европе восходит к середине XIX века. Необходимость в получении знаний дистанционно возрастает, несмотря на его очевидные недостатки. Но благодаря достоинствам, обусловленным инновационными технологиями, оно позволяет интерактивно передавать знания обучающимся.

Ключевые слова: дистанционное обучение, возникновение, эффективность, инновационные технологии, интерактивность, традиционное образование, качество знаний, заочное обучение, достоинства, недостатки, перспективы.

В конце XX – начале XXI века интернет-технологии и российское законодательство в сфере образования продвинулись далеко вперед. В России происходит процесс интенсивного развития единого образовательного пространства на основе постоянно совершенствующихся информационных и коммуникационных технологических средств.

Ключевая роль в реальном изменении уклада образовательной системы, создании условий для естественного появления современных технологий в образовательном процессе принадлежит вузу. Широкое применение информационно-коммуникационных технологий в образовании привели к смене парадигмы – объем знаний расчленяется на порции, акцент с традиционных форм передачи знаний переносится на освоение методов дистанционного обучения.

Дистанционное обучение достаточно инновационно и переживает период своего становления, сопровождающийся обширным применением в практике и социологическими исследованиями по обоснованию повышения ее эффективности. Научные основы дистанционного обучения сегодня находятся в стадии активного формирования. В этом, на наш взгляд, заключается актуальность данного исследования.

К настоящему времени уже сложились более четкие представления о системе дистанционного обучения как о социокультурном феномене и его возможностях на общедоступном уровне и на уровне профессионального образования в высшей школе.

В психолого-педагогической литературе сегодня активно обсуждаются идеи использования дистанционного обучения в высшем профессиональном образовании. К исследованию этого феномена обращаются зарубежные ученые: Р. Деллинг, Дж. Даниел, Д. Киган, О. Петере, К. Смит, Б. Холмберг и др., отечественные ученые Ю. Н. Афанасьев, А. А. Ахаян, Д. А. Богданова, Я. А. Ваграменко, Т. П. Воронина, М. П. Карпенко, Т. Н. Носкова, А. Е. Петров, Е. С. Полат, и др.. Вопросы дидактических возможностей применения средств новых информационных технологий в системе дистанционного обучения рассматривают А. А. Андреев,

Е. З. Власова, И. Б. Готская, В. В. Лаптев, В. М. Матюхин, В. П. Меркулов, О. П. Молчанова, В. А. Мордвинов, М. И. Нежурина, Е. С. Полат, А. Я. Савельев, О. К. Тихомиров, А. В. Хуторской, Д. В. Чернилевский и др.

В научном и образовательном сообществе каждый ученый, освещающий эту тему, имеет свое видение данной проблемы.

К примеру, А. А. Андреев предлагает следующее определение: дистанционное обучение – это синтетическая, интегральная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателями и обучающимися [1].

Т. П. Зайченко усматривает в дистанционном обучении высокую экономическую эффективность.

Для многих стран мира система дистанционного обучения сегодня является составным компонентом общенациональной образовательной системы. Широкая практика и результаты внедрения дистанционного обучения в различных странах показывают его высокую экономическую эффективность и целесообразность в удовлетворении образовательных потребностей широких слоев населения. Именно этим обстоятельством объясняется высокий интерес к дистанционному обучению во всем мире, что в свою очередь обеспечивает высокую интенсивность развития относительно инновационной образовательной формы [2].

Несмотря на различные точки отсчета, ученые сходятся в едином мнении, что дистанционное обучение – это важное направление в образовании и совершенствовании подготовки будущих специалистов во всем мире.

Практически невозможно найти точный ответ на вопрос: когда впервые возникло дистанционное обучение. Очевидно, как только у человека появилась необходимость в приобретении знаний, тогда и возникла потребность в получении информации независимо от места и времени ее возникновения.

Некоторые исследователи считают, что первая попытка создания дистанционной формы образования была предпринята Яном Коменским 350 лет назад, создавшего базу для использования системного подхода в образовании, написав свою «Великую дидактику», и признают его родоначальником дистанционного образования.

Можно предположить, что прообразом современного дистанционного обучения является так называемое «обучение по переписке» (corresponding learning), истоки которого были заложены в Европе середины XIX века.

Принято считать, что начало дистанционному обучению было положено Ч. Тусеном, преподавателем французского языка Берлинского университета, и Г. Ланченштейдтом, членом Берлинского общества современных языков, создавших в 1856 году институт в Берлине, основанный на заочной форме обучения иностранным языкам. При этом следует отметить, что еще раньше в 1850 году в России был создан институт заочного обучения [3].

В 1877 г. в Париже были открыты знаменитые заочные курсы профессионального образования. Их создателем и автором стал М. Пижье. Кстати, курсы функционируют и по сей день. В 1927 году французы создали первый радиоуниверситет под названием Радио Сорбонна. Он не получил широкого распространения на родине, но пользовался популярностью в Африке и других франкоговорящих странах [4].

Начало использования технологий дистанционного обучения в странах Западной Европы и США принято относить к 60-м годам прошлого века.

В США в 60-е годы XX в. несколько инженерных колледжей начали использовать телевидение для предоставления учебных курсов слушателям. Эта инициатива привела к созданию Национального Технологического Университета (National Technological University) в 1984 году. К началу 90-х годов он превратился в консорциум из 40 университетов, предоставляющих слушателям инженерные дисциплины [5].

Первый в мире университет дистанционного образования – Открытый Университет (The Open University), был создан в Великобритании. Его лично курировал премьер-министр Гарольд Уилсон, при участии которого были разработаны учебные программы, учебно-методические пособия и образовательные технологии. Учредителем университета выступила сама Королева Великобритании, указом которой в 1969 году был основан Открытый Университет как независимый университет, существующий наравне с другими.

Открытый Университет почти за 40 лет своего существования стал самым крупным и занял место мирового лидера в дистанционном обучении: он стремится играть ведущую роль в распространении высшего и последипломного образования не только в Великобритании, но и на обширном пространстве от США до Сингапура. С момента основания британского Открытого университета более трех миллионов студентов прошли обучение по программам дистанционного образования [6].

Не менее знаменательным событием, значительно расширившим горизонты удаленного обучения, стало основание в 1969 году Французского национального центра дистанционного образования – CNED (Centre national d'enseignement à distance), созданного по решению правительства в 1939 г. как Национальный центр заочного обучения – CNEC для детей, которые в связи с начавшейся Второй мировой войной, по болезни или инвалидности не могли посещать обычные школы. С 1980 г. Центр носит свое современное название [5].

С момента образования это учреждение прошло много этапов в своем развитии и имеет в своем составе институты, расположенные по всей Франции: в Гренобле, Лилле, Лионе, Пуатье, Ренне, Руане, Тулузе и Ванве и в шести заморских представительствах.

Доказав свою состоятельность и жизнеспособность,

система дистанционного образования нашла последователей по всему миру, в том числе и в России. Для России дистанционная система обучения является особенно актуальной в силу географических особенностей и потребности в высоких темпах социально-экономического развития нашего общества.

Правовые основы дистанционного обучения содержатся в Законе РФ «Об образовании». Порядок использования дистанционных образовательных технологий утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации [7].

У вузов и учебных центров появилась объективная необходимость перевода своих учебных программ в онлайн-режим. Определенных результатов уже достигли многие вузы, среди которых: Российский университет Дружбы народов, Современный гуманитарный университет, РЭА им. Плеханова, Центр компьютерного обучения «Специалист» при МГТУ им. Баумана и др., а также региональные образовательные учреждения высшей школы.

Для Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова (СОГУ) новое тысячелетие ознаменовало переход от индустриальной эпохи к эпохе информатизации, когда информация становится самым важным инструментом в любой сфере, в том числе, и в образовательной. Университет связывает свою дальнейшую инновационную деятельность с новыми образовательными технологиями, в первую очередь, с технологиями Интернет.

В целях внедрения и совершенствования системы дистанционного образования в СОГУ функционирует Лаборатория инновационных образовательных технологий (ЛИОТ), которая разработала программу, предусматривающую комплекс мероприятий в этой сфере деятельности.

Применение дистанционных технологий позволяет привлекать сильнейшие кадры из профессорско-преподавательского состава, использовать в учебном процессе наилучшие учебно-методические издания и контролируемые тесты по дисциплинам. Особый акцент ЛИОТ делает на открытость обучения, разрабатывая и внедряя целую образовательную концепцию, в основе которой лежит не только передача знаний дистанционно, но и предоставление возможности получить их в отдаленных регионах республики, в которых отсутствуют высшие образовательные учреждения, соответствующие уровню высокоразвитых городов.

Организация системы дистанционного обучения в СОГУ осуществляется на базе свободно распространяемой платформы Moodle, (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) – это свободная система управления обучением, ориентированная, прежде всего на организацию традиционных дистанционных курсов, которая по уровню предоставляемых возможностей выдерживает сравнение с известными коммерческими системами, в силу чего зарекомендовала себя с положительной стороны в целом ряде зарубежных и российских вузов [8].

В рамках данного подхода образовательная деятельность ЛИОТ определяет для себя конкретные задачи:

1. Обозначить проблемы и перспективы развития дистанционного обучения в образовательном пространстве СОГУ.

2. Подготовить и привлечь преподавателей для работы в среде дистанционного обучения.

3. Определить пути дальнейшего совершенствования учебно-методического обеспечения дистанционной образовательной деятельности.

Одним из перспективных направлений Лаборатории является создание организационно-педагогических условий, обеспечивающих качество знаний при интерактивных методах обучения, среди которых поэтапная замена заочной формы обучения дистанционными средствами учебной информации. Это обусловлено

глубокими переменами в системе высшего образования, предполагающими отказ ведущих российских вузов от заочной формы обучения, поскольку она постепенно устаревает и недостаточно эффективна для современных условий. Более того, она уже не отвечает потребностям завтрашнего дня. Очевидно, что заочное образование нуждается в более совершенном содержании, методике и учебных материалах.

Е. С. Полат отмечает, что заочное обучение нельзя сравнивать с дистанционным потому, что при дистанционном обучении обеспечивается систематическая и эффективная интерактивность, причем не только между преподавателем и обучающимися, но и между обучающимися, независимо от того, на каком носителе расположено основное содержание обучения (в сетях или на CD). Взаимодействие осуществляется на основе компьютерных телекоммуникаций. Здесь все признаки учебно-вспомогательного процесса (учитель, учебник, средства обучения, соответствующие методы обучения и организационные формы), чего нельзя сказать о заочной форме обучения [9].

Освоение ЛИОТ новых методик и образовательных технологий ведут к тому, что в скором времени дистанционное обучение в СОГУ полностью заменит заочную форму и займет достойное место в российском образовании.

Одной из главных задач передачи знаний дистанционно должно быть адекватное, гибкое и эффективное предоставление обучения в соответствии с конкретными потребностями различных категорий обучаемых. Программы обучения должны определяться, в основном, спросом. С изменением спроса адекватно меняются и программы. Учебные материалы также должны соответствовать современным принципам обучения и запросам различных аудиторий.

Для студентов Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова существует открытый доступ к личному кабинету преподавателя в системе дистанционного обучения вуза. В этой системе преподаватели размещают необходимые учебные материалы и задания для контроля успеваемости студента. Периодически могут проводиться онлайн-лекции и семинары. Взаимодействие студента и преподавателя происходит с помощью электронной почты, видео-конференций или других средств, встроенных в систему дистанционного обучения университета.

Для повышения качества самостоятельной работы студентов СОГУ создан учебный сайт «Дистанционное обучение». Сайт позволяет:

- выбрать необходимую дисциплину (модуль обучающего курса) и приступить к его освоению в соответствии с указаниями и рекомендациями опорного конспекта;
- выбрать методические материалы, рекомендованные для изучения, и следовать рекомендациям по их изучению;
- выполнить контрольные задания и отправить их преподавателю;
- пройти тестирование.

Необходимо отметить, что дистанционное обучение – это не форма обучения, а набор технологий, позволяющих осуществлять процесс обучения дистанционно. Такой способ передачи знаний – это демократичная, простая и свободная система обучения, формирование основ которой активизируется поэтапным введением методических и методологических технологий. Студент, постоянно выполняя практические задания, приобретает устойчивые автоматизированные навыки. Теоретические знания усваиваются без дополнительных усилий, органично вплетаясь в тренировочные упражнения. Формирование теоретических и практических навыков достигается в процессе систематического изучения материалов, прослушивания и повторения за диктором упражнений на аудио и видеоносителях.

Дистанционное образование как новая сфера человеческой деятельности служит целям непрерывного образования, и главная его ценность состоит не столько в знаниях, умениях, навыках, сколько в получении и переработке информации. Но пока оно эффективно лишь в тех случаях, когда человек уверен в своих силах и уже имеет опыт освоения большого объема информации самостоятельно.

Как всякое нововведение, дистанционное обучение имеет свои достоинства и недостатки.

К достоинствам дистанционного образования следует отнести:

- свобода доступа к информационным ресурсам вуза и сети Интернет, быструю доставку учебных материалов в электронной форме;
- гибкость обучения, позволяющая выбрать любой из предоставляемых дисциплинарных курсов, а также самостоятельно регламентировать время и продолжительность занятий;
- доступность обучения для желающих, позволяющая получить дистанционное образование в любом ВУЗе, независимо от временного пояса и географического положения;
- интерактивное взаимодействие между преподавателем и студентом как интегральный элемент процесса обучения;
- использование информационных и телекоммуникационных технологий, предоставляющих широкие возможности для интенсификации процесса обучения, его оптимизации и переструктурирования в целях значительной экономии учебного времени и более рационального его использования;
- получение навыков самостоятельного поиска, переработки и систематизации информации;
- социальное равноправие, подразумевающее равные возможности получения дистанционного образования как для физически здоровых, так и для лиц с ограниченными возможностями;
- благоприятные условия для творческого самовыражения: ведению блогов, обмену личными сообщениями на форуме и т.д.

Дистанционное образование характеризуется также и рядом существенных недостатков:

- отсутствие профессионально разработанных обучающих электронных курсов и программ, удовлетворяющих международным требованиям, в силу недостаточного активного привлечения квалифицированных специалистов на сегодняшний день, что объясняется новизной и малоизученностью дистанционной системы передачи знаний;
- отсутствие человеческого фактора, позволяющего формировать модель современного профессионала с учетом индивидуального, личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию;
- отсутствие соответствующей технической оснащенности студента в силу неравных финансовых возможностей, что препятствует доступу к источникам получения образовательных материалов (электронных учебников, видеоматериалов, Интернет-ресурса и т.д.);
- отсутствие речевого акта в устной форме лишает преподавателя возможности формировать коммуникативную компетентность с соблюдением норм речевого общения и правил речевого этикета.

Такой подход к оценке преимуществ и недочетов в системе дистанционного образования позволяет регулировать сам процесс и добиваться оптимальной эффективности.

Дистанционное обучение, несомненно, шаг в будущее и должно занять достойное место в системе образования [10-16]. Но, несмотря на свою эффективность и инновационность, оно не может, заменить традиционное образование, дающее фундаментальные знания. Вместе с тем, авторы разделяют точку зрения исследователей данной проблемы, которые рассматривают дистанцион-

ное обучение как средство получения дополнительного образования или возможность повышения профессиональной квалификации. При организации, адекватной уровню развития современных технологий, дистанционное обучение может обеспечить качественное образование, соответствующее требованиям современного общества, как сегодня, так и в ближайшей перспективе.

В заключении отметим, что в результате проведенного теоретического исследования мы пришли к следующим выводам:

1. На основании исторических фактов и модернизации образовательного пространства актуализируется вопрос востребованности дистанционного обучения в высшей школе.

Осуществляется системный подход, совершенствуются механизмы для эффективного внедрения технологий дистанционного образования.

3. Расширяются возможности для создания организационно-педагогических условий, обеспечивающих качество знаний при интерактивных методах обучения в Северо-Осетинском государственном университете им. К. Л. Хетагурова.

4. Конкретизируются и регулируются позитивные и негативные факторы реализации дистанционного обучения.

Вышеуказанные тезисы являются, с нашей точки зрения, научной новизной данного исследования.

Перспективным направлением, требующим интенсификации существующих методик и технологий дистанционного обучения, остается дальнейшая разработка теоретических основ и практических решений проблемы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях: Дисс. ... докт. пед. наук. М., МЭСИ, 1999. 289 с.
2. Зайченко Т. П. Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения: Монография. СПб.: Изд-во «Астерион», 2004. 188 с.
3. Арынханова Э. К., Жумасеитова С. Д., Смаилова Л. К. Совершенствование образовательного пространства посредством информационных технологий: Сб. докладов междунар. интернет-конференции «Информационно-технологическое обеспечение образовательного процесса государств-участников СНГ». Минск, 2012. С. 72–76.
4. Добрынин М.А., Сухой С.Н. Дистанционное обучение во Франции: <http://portalus.ru>
5. Прокофьева Т. Ю. Становление и развитие дистанционного обучения в мире: <http://samoupravlenie.ru>

6. Из истории создания Открытого Университета: <http://www.open.ac.uk>

7. Приказ Минобрнауки РФ от 06.05.2005 № 137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 02.08.2005 № 6862): <http://www.consultant.ru>

8. Кочисов В. К., Гогицаева О. У. Использование системы дистанционного обучения MOODLE в учебном процессе: методические указания для пользователей курсов, размещенных в системе СДО MOODLE. Владикавказ. 2013. 38 с.

9. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения // Информатика и образование. 2001. № 6. С. 38-42.

10. Гогицаева О.У., Кочисов В.К. Роль дистанционного образования в современных условиях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 10-12.

11. Борисова Л.В. Специфика педагогической деятельности в системе дистанционного обучения: содержательный аспект // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 68-70.

12. Дудина И.П., Михеева О.П., Ярыгин А.Н. Использование сетевых информационных ресурсов в системе дополнительного профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 08 (12). С. 60-71.

13. Нечитайло С.А. Дистанционное обучение как путь к развитию франчайзинга в сфере образовательных услуг регионов России // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2012. № 22. С. 66-68.

14. Горшенина М.В., Фирсова Е.Ю. Дистанционное обучение с точки зрения системного подхода // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2011. № 2. С. 23-26.

15. Дудина И.П., Надточий М.Ю., Рогова Н.Н. Разработка программных проектов профессионально-ориентированных информационных систем // Вестник Тульского государственного университета. Серия Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2013. Т. 1. № 1 (12). С. 156-162.

16. 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.

HISTORICAL GROUNDS AND DISTANT LEARNING PERSPECTIVES IN HIGHER SCHOOL

© 2014

N.V. Sidakova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair

J.M. Blieva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair

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

Annotation: The paper discusses distant learning for Higher School as a perspective system of education. It dates back to the midst of the 19th century. It is outlined that demand for this kind of getting knowledge system grows in spite of its real disadvantages due to its innovative technologies delivering education interactively to learners.

Key words: distant learning, appearance, efficiency, innovation technologies, interactivity, traditional education, knowledge quality, corresponding learning, advantages, disadvantages, perspectives.

УДК 37.08

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

Е.В. Мигунова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления

Л.В. Тайкова, ассистент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления, аспирант

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)

Аннотация: В данной статье нами представлена система формирования лидерских качеств у будущих педагогов дошкольного образования, включающая следующие компоненты: диагностика уровня сформированности лидерских качеств у студентов; содержательно-технологический компонент; результативно-оценочный компонент.

Ключевые слова: система, лидерские качества, будущие педагоги дошкольного образования.

Понятие системы относится к числу основополагающих и используется в различных научных дисциплинах и сферах человеческой деятельности. В качестве отличительной особенности педагогической системы П.И.Третьяков выделяет социально обусловленную целостность взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и ее духовными и материальными ценностями участников педагогического процесса, направленную на формирование и развитие личности, а Е.Б. Куркин отмечает, что в отличие от других образовательных систем, педагогические системы непосредственно организуют взаимодействие с обучающимися – педагогический процесс. Педагогические системы являются открытыми, так как между ними и окружающим миром происходят информационные процессы. Это системы динамические, функционирующие в условиях постоянной изменчивости факторов внешней среды, вызывающих также изменения внутреннего состояния системы.

Функциональная сторона педагогической системы проявляется через комплекс направлений деятельности современного педагога, обеспечивающий учебный процесс.

Анализ научных исследований по проблеме разработки и функционирования педагогических систем и современные тенденции глобальной информатизации общества обуславливают определение в качестве основных принципов построения педагогической системы формирования лидерских качеств будущих педагогов дошкольного образования принцип профессиональной направленности и принцип информатизации образовательного процесса.

Принцип профессиональной направленности предполагает установление межпредметных связей для подготовки будущих педагогов дошкольного образования к активному участию в профессиональной деятельности в соответствии с личными интересами и общественными потребностями. Худякова Г.И. отмечает, что принцип профессиональной направленности играет роль системообразующего элемента всего процесса обучения. Все остальные принципы группируются вокруг него, их функции наполняются новым смыслом, взаимосвязаны между собой, а их связь обеспечивает целостность всех учебных планов и программ.

Реализация второго принципа – принципа информатизации образовательного процесса предполагает оптимальное использование современных средств, ориентированных на реализацию педагогических целей обучения и воспитания.

Наиболее значимыми для формирования лидерских качеств является такое структурирование содержания и процесса обучения, которое обеспечивает развитие у студента потребности к самостоятельной переработке информации, творческого переосмысления необходимой информации, что позволит ему в дальнейшем эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность.

Ведущими направлениями, уточняющими представ-

ленные нами принципы стали: актуализация ценностного отношения студентов к профессиональному образованию как к этапу будущей карьеры; продуктивное взаимодействие вуза с работодателями, центрами занятости и трудоустройства студентов; интеграция аудиторной и внеаудиторной деятельности педагогов и студентов по повышению эффективности процесса подготовки; использование методов, форм, средств формирования лидерских качеств в процессе обучения студентов; разработка спецкурса «Лидерство в педагогическом образовании» интегрирующего большой объем структурированной информации в рамках данной тематики, предполагающего активные и интерактивные формы обучения.

Рассмотрим более подробно способы реализации выделенных направлений в ходе подготовки будущих педагогов дошкольного образования.

В качестве цели такой подготовки нами определено формирование у будущих педагогов дошкольного образования лидерских качеств, включающей диагностический (определяющий сформированность лидерских качеств будущих педагогов дошкольного образования), содержательно-технологический (среда вуза, содержание программ обучения), оценочно-результативный (оценка педагогом и самооценка обучаемыми результатов обучения, установление их соответствия поставленным целям, выявление причин их возможного несоответствия) компоненты.

Рассмотрим данные компоненты более подробно.

Обратимся к первому компоненту. В этой связи рассмотрим результаты диагностики, которые выражаются в выявлении уровня сформированности лидерских качеств у будущих педагогов дошкольного образования.

С целью изучения лидерских качеств будущих педагогов дошкольного образования использовалось несколько методик.

Модифицированная методика В.Л. Ситникова, направлена на изучение образа человека «СОЧ(И) – Структура Образа Человека (Иерархическая)», предполагает выявление наиболее полного и точного представления о педагоге-лидере дошкольного образования и присущих ему качествах. Обработка результатов заключалась в распределении выделенных качеств по блокам и определение их иерархии. Анализ результатов показал, что среди различных качеств лидера чаще выделяются особенности личности как субъекта взаимодействия (добрый, доброжелательный, отзывчивый, заботливый, уважительный и т.д.) – 65%; организаторские характеристики (способность организовывать людей на выполнение какого-либо дела) – 45%; волевые характеристики (целеустремленный, упорный, строгий, самостоятельный и т.д.) – 40%; характеристики поведения личности как субъекта деятельности (активный, аккуратный, трудолюбивый и т.п.) – 35%; эмоционально-личностные характеристики (агрессивный, веселый и т.п.) – 28%; характеристики интеллектуально-творческой сферы личности (любопытный, внимательный и т.п.) – 25%.

Таким образом, следует сказать, что для студентов

более ценны в педагоге-лидере дошкольного образования качества, проявляющиеся во взаимодействии с другими людьми в группе, способность их понять и поддержать.

Также нам было важно познакомиться с мнением преподавателей ВУЗа и выявить те качества лидера, которые видят они у будущего педагога-лидера. Полученные результаты позволяют говорить о том, что большинство опрошенных преподавателей ценят в лидере такие качества как: интеллектуально-творческие (высокий интеллект, гибкость мышления), эмоционально-волевые (энергичность, трудолюбие, целеустремленность), нравственные (высокая нравственность, уважительность, справедливость), деловые (дальновидность, уверенность в себе, самообладание).

Необходимо отметить, что данную анкету мы провели среди работодателей.

При оценке результатов опросника были получены следующие данные: большинство опрошенных (66,3%) считают очень важными такие качества будущего педагога-лидера дошкольного образования как: способность к постоянному самообразованию; способность гибко реагировать на происходящие изменения в современной педагогической науке; способность и готовность к самосовершенствованию, к расширению границ своих научных и профессионально-практических познаний; обладать артистизмом и внешней привлекательностью; умение использовать методы и средства познания, различные формы и методы обучения и самоконтроля, новые образовательные технологии, для своего интеллектуального развития и повышения культурного уровня; способность чувствовать изменения, происходящие в современном образовании; 27% значимыми считают: способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе, в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности; владение навыками самостоятельной, творческой работы; умение организовать свой труд; способность порождать новые идеи, находить подходы к их реализации; умеет создавать команду и эффективно работать в команде, умеет отстаивать свою позицию, убеждать, находить компромиссные и альтернативные решения; обладает навыками публичных деловых и научных коммуникаций. 1,7% - владение комплексом знаний и практических навыков, направленных на умение убеждать. 3,6% - знание современных методов диагностики, анализа и решения проблем, а также методов принятия решений и способов их реализации на практике; способность выдвигать инновационные идеи и нестандартные подходы к их реализации.

Таким образом, обобщая диагностический компонент системы формирования лидерских качеств у будущих педагогов дошкольного образования нами были выявлены затруднения студентов, в т.ч. нехватка лидерских качеств при прохождении практик, при организации работы с детьми, в общении с педагогами дошкольного образования и т.д. определены запросы работодателей и преподавателей.

Далее рассмотрим второй элемент системы формирования лидерских качеств будущих педагогов дошкольного образования – *содержательно-технологический*. Данный компонент включает особенности подготовки, как в аудиторной, так и во внеаудиторной деятельности студентов.

В соответствии с проведенной диагностикой потребностей работодателей в педагогах-лидерах, их запросом, с учетом выявленных затруднений студентов нами был разработан и внедрен в учебный процесс курс «Лидерство в педагогическом образовании», который предполагал поэтапное формирование лидерских качеств будущих педагогов дошкольного образования.

На первом этапе нами осуществлялось знакомство с содержанием курса и особенностями лидерских ка-

честв будущих педагогов дошкольного образования; актуализация образовательных потребностей студентов в формировании лидерских качеств; обеспечение личностного присвоения студентами необходимости формирования профессионально значимых лидерских качеств; были рассмотрены сущностные характеристики лидерства (понятия «лидер» и «лидерство», природа лидерства, функции и роли лидера в группе).

На втором этапе формирования лидерских качеств будущих педагогов дошкольного образования осуществлялась освоение основного содержания учебного курса. В ходе освоения данного курса создавались проблемные ситуации, позволяющие студентам понять недостаточность знаний о лидерстве, особенностях его проявления, осознание собственных образовательных потребностей.

В ходе этого этапа осуществлялся выбор методов, средств индивидуальной и групповой деятельности, подбирались дидактический материал. Так, например, для раскрытия лидерского потенциала студентов, освоения ими активного стиля общения использовался тренинг «Лидерство», т.к. именно в процессе тренинга участникам предоставляется возможность увидеть со стороны свой лидерский потенциал, почувствовать преимущества и трудности лидерских позиций, определить для себя свои сильные и слабые стороны.

Реализовывая основной этап процесса формирования лидерских качеств будущих педагогов дошкольного образования, нами была систематизирована информация о реальных представлениях педагога-лидера, которая позволила внести некоторые корректировки в программу учебного курса.

На заключительном этапе освоения курса «Лидерство в педагогическом образовании» подводились итоги проделанной работы по формированию лидерских качеств будущих педагогов дошкольного образования.

Еще одной составляющей содержательно-технологического компонента системы формирования лидерских качеств будущих педагогов дошкольного образования, стала внеаудиторная деятельность студентов.

Прежде всего, следует сказать об экспертно-аналитическом совете, который ежегодно обобщает предложения работодателей по повышению качества подготовки студентов, что позволяет своевременно вносить корректировки в рабочие программы, в том числе по развитию лидерских качеств у будущих педагогов дошкольного образования.

Совет является органом государственно-общественного управления кафедрой, в который входят студенты, преподаватели, работодатели, представители профессиональных учебных заведений, общественных учебных-научных организаций и спонсоров. Общественный экспертно-аналитический совет при кафедре профессионального педагогического образования и социального управления создан для обеспечения новых, более демократических отношений субъектов образовательного процесса, подготовки высокопрофессиональных специалистов по направлениям деятельности кафедры. В данную структуру попадают студенты, обладающие инициативой, творческим мышлением, активной жизненной позицией, дерзновенностью и организаторской проницательностью, гибкостью, настойчивостью, т.е. лидерскими качествами.

Следует отметить активность студентов в проектной деятельности, в которой они могут проявить свои умения по прогнозированию, планированию, распределению времени, формулировать стратегические цели, проявлять проактивность, выстраивать карьеру, т.е. продемонстрировать лидерские качества. Студенты вуза проявляют свои способности, лидерские качества и при подготовке к научно-практическим конференциям разного уровня. Здесь они проявляют свою исследовательскую позицию, умение работать с информацией, публично выступать, «заряжать» аудиторию, проявляя при этом перспективное видение становления себя как

исследователя.

Отдельные студенты входят в волонтерское движение, в общество «Красный крест», реализующие программу «Равный обучает равного». В ходе такой деятельности у студентов появляется возможность проводить тренинговые занятия со студентами разных курсов, организовывать межличностное взаимодействие и тем самым они принимают на себя роль педагога-лидера.

Как известно, карьера выпускника вуза начинается не в момент окончания обучения, а гораздо раньше – при выборе профессии. Это обусловлено, прежде всего, тем, что современная рыночная экономика, связана с возрастающей конкуренцией как на рынке труда, так и на рынке образовательных услуг. Это поставило острые учебные заведения перед необходимостью не только давать студентам профессиональное образование, но и серьезно заниматься вопросами их трудоустройства и будущей карьеры.

Изучение мнения работодателей о качестве выпускников вуза в рамках проекта «День карьеры» показало, что предприятия и организации сегодня испытывают потребность в молодых специалистах, обладающих адекватной оценкой своих сил и возможностей принимающего учреждения, ориентированных на достижение результата, владеющих современными информационными технологиями, иностранным языком, т.е. лидерскими качествами.

Таким образом, аудиторная работа (внедрение спецкурса «Лидерство в педагогическом образовании», который строился с учетом потребностей работодателей; с использованием активных и интерактивных методов обучения; с учетом затруднений студентов, в процессе прохождения педагогической практики, в ходе реализации спецкурса корректировалась в связи с наиболее актуальными потребностями и сложностями студентов-будущих педагогов дошкольного образования) и внеаудиторная работа, способствуют проявлению лидерских качеств студентов-будущих педагогов дошкольного образования (экспертно-аналитический совет; проектная деятельность; участие во всероссийских форумах, конференциях; самоуправление; красный крест; дни карьеры; конфликтные ситуации и др.);

Еще одним компонентом системы является *результивно-оценочный*. Успешность изучения отдельных дисциплин в системе зачетных единиц оценивается суммой набранных баллов, а успеваемость студента в целом - по общему среднему показателю успеваемости. Система балльной оценки является основным инструментом оценки работы студента в процессе изучения дисциплины и уровня ее освоения на выходе.

При всём многообразии форм организации аудиторной и внеаудиторной деятельности, для реализации системы формирования лидерских качеств будущих педагогов дошкольного образования мы ориентировались на те, которые направлены в большей степени на самостоятельность студента, где явно может быть представлен «продукт» работы, который может быть оценён преподавателем, студентами и работодателем. Среди

них можно выделить разрешение проблемной ситуации, самопрезентация, презентация, творческий отчет, дискуссия, портфолио, конференции и т.д.

Результативность учебного занятия определялась активной деятельностью студентов по освоению лидерских качеств. Одной из задач преподавателя являлась организация продуктивной деятельности студентов в учебной группе. Необходимым условием эффективности обучения в процессе формирования лидерских качеств будущих педагогов дошкольного образования является их личное включение в активную деятельность.

Успешность формирования лидерских качеств будущих педагогов дошкольного образования напрямую зависит от приёмов, применяемых преподавателем в учебном процессе. Следовательно, процесс обучения по курсу «Лидерство в педагогическом образовании» был организован таким образом, чтобы он максимально способствовал «погружению» в лидерство, побуждал их сознательно и целенаправленно овладевать необходимыми для её осуществления комплексными умениями и навыками.

Одним из направлений обучения явилось планирование аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Студенты в ходе освоения спецкурса выполняли разнообразные виды самостоятельных работ: составляли кластеры; кроссворды; схемы; тестовые задания; задачи; заполняли концептуальные таблицы; и т.д. Студенты также были привлечены к исследовательской и проектной деятельности, как в рамках преподаваемых предметов, так и выходящих за рамки предметов (написание научных статей, курсовых работ, выступления на научно-практических конференциях и т.д.), что позволило дополнительно оценить их исследовательские навыки и умения, которые являются составляющей процесса лидерства.

Не один из способов оценивания не может показать уровень сформированности лидерских качеств, только комплексное использование общепринятых и инновационных методов и средств оценивания может гарантировать результат, т.к. одни из оценочных средств в большей мере контролируют уровень освоения знаний, другие умений, третьи развитие личностных качеств и т.д. Разнообразие проявлений контрольно-оценочной деятельности позволяет преподавателю осуществить выбор наиболее эффективных инновационных форм оценивания, позволяющих выявить уровень сформированности лидерских качеств будущих педагогов дошкольного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Куркин Е. Б. Состояние системы образования и перспективы ее развития. М.// Вестник образования, номер 6-7, 1992.
2. Худякова Г.И. Системообразующая роль принципа профессиональной направленности в обучении// Ярославский педагогический вестник №4-2009 (61).
3. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами, 2002.

SYSTEM OF FORMATION OF LEADERSHIP SKILLS OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS

© 2014

E.V. Migunova, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of professional pedagogical education and social management

L.V. Taykova, assistant to chair of professional pedagogical education and social management, graduate student

Novgorod State University of a name of Yaroslav the Wise, Veliky Novgorod (Russia)

Annotation: In this article we presented system of formation of leadership skills at future preschool teachers, including the following components: diagnostics of level of formation of leadership skills at students; substantial and technological component; productive and estimated component.

Keywords: system, leadership skills, future preschool teachers.

УДК 37.014.2

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ ТАБЛИЦЫ КАК СРЕДСТВО ВКЛЮЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В КУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ НАРОДОВ КAVKAZA

© 2014

Ф.В. Хугаева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация: в статье рассматривается значение диалога культур как средства нормализации межнациональных отношений на Кавказе, роль поликультурных интегративных таблиц в гуманистической ориентации личности студентов.

Ключевые слова: культура; полиэтничность; диалогичность; этнизация; поликультуризм; интеграция.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Начало XXI века вошло в историю мировой культуры как время национального возрождения многих народов, идеализации прошлого культурного наследия. И здесь на наш взгляд необходимо помнить слова известного грузинского философа М.К. Мамардашвили о том, что «лишь будущее сохраняет прошлое и лишь хранимое прошлое позволяет меняться (а не повторяться). Если вчера что-то не ушло в бытие, то не будет бытия сегодня. И если мы сегодня не изменимся, то ничто не сохранится» [7, с. 194]. «Кавказ – это Вселенная, живущая на ранее выработанных внутренних основаниях», – писал Мераб Константинович. И если он прав, то сегодня очень важно изучить эти внутренние основания, найти в них те рациональные зерна, которые помогут нам выработать новые основания для построения мирного будущего во «Вселенной под названием Кавказ».

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Анализ философской (Н.А. Великая [9], Н.В. Мотрошилова [7], Р. Штайнер [8]), психологической (А.Г. Асмолов [1], Е.Ю. Клепцова [5], И.С. Якиманская [9]), педагогической (В. Васильев [3], В.Н. Гуров [4], Н.Л. Кобесашвили [6]) литературы позволяет сделать вывод, что этнизация и регионализация являются одними из основных направлений гуманизации современного российского и мирового образования. При этом целью гуманизации выступает воспитание и образование молодежи на основе национальной культуры с одновременным включением в систему мировых общекультурных и нравственных ценностей. Этому может способствовать поликультурное образование, которое заключается в формировании человека, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умения жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований.

Формирование целей статьи (постановка задания). Взаимодействие культур народов Северного Кавказа должно сегодня опираться на общие культурные ценности народов региона, выработанные веками. Активное взаимодействие равноправных субъектов есть главное условие такого диалога культур, а формы взаимодействия должны собой представлять различные виды диалогических отношений многих из которых имеют глубокие исторические корни. Воспитание на диалогической межкультурной основе, обеспечит гармонизацию национальных отношений и модернизацию этносов. Назначение подобного диалога – включение личности в культурный опыт, осознание специфики и близости разных цивилизованных типов, культурного многообразия как условия развития общества и индивида в поликультурном социальном контексте.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В настоящее время в Российской Федерации, одной из наиболее многонациональных государств мира, проживают представители свыше 160 народов. Российская политика в сфере воспитания формируется на фоне глобализации, изменений процесса этнокультурной интеграции и де-

зинтеграции, эволюции государственной системы, социально-экономического расслоения, дифференциации по национальному признаку. Главная задача сегодня состоит в том, чтобы построить конструктивные межнациональные и межконфессиональные отношения в России на основе диалога культур, что позволит им выступить реальным инструментом гармонизации и консолидации нашего общества [9].

По сравнению с другими регионами России Северный Кавказ отличается исключительной полиэтничностью, культурным и конфессиональным разнообразием. На степной земле Кавказа уже на протяжении многих столетий совместно проживают адыгейцы, карачаевцы, черкесы, кабардинцы, балкарцы, ингуши, осетины, чеченцы, народы Дагестана, и многие другие народы. На Северном Кавказе сложилась субкультура казаков (кубанские, донские, терские и гребенские). В этих условиях диалог культур может выступать как примиряющий фактор, предупреждающий возникновение войн и конфликтов. Он может снимать напряженность, создавать обстановку доверия и взаимного уважения. Диалог культур – это потребность во взаимодовлеении, взаимопомощи, взаимообогащении. Он выступает как объективная необходимость и условие развития культур [4, с. 107]. А общим, объединяющим все человеческие культуры, является их социальность, то есть человеческое и человеческое. Диалогичность предполагает сопоставление национальных ценностей и выработку понимания того, что собственное этнокультурное сосуществование невозможно без уважительного и бережного отношения к ценностям других народов.

Глобализация и глобальные проблемы современности способствуют диалогу культур. В целом проблемы открытости к диалогу и взаимопониманию в современном мире приобретают глубокий характер. Однако для взаимопонимания и ведения диалога не достаточно одной доброй воли. Взаимоотношения и общение – важнейшие формы существования людей, благодаря им устанавливаются контакты, связи, осуществляются совместные действия и испытываются взаимные переживания, происходит влияние одних на других. Кроме того, непосредственная организация их совместных действий, позволяющая реализовать деятельность, имеет решающее значение во взаимоотношениях, которые в педагогике называют взаимодействием [6, с. 68].

Многоступенчатый подход к проведению межкультурного диалога отмечен в «Концепции поликультурного образования в Российской Федерации» (2010), он включает этнокультурный, региональный, общероссийский и мировой уровни изучения культур различных народов. При этом этнокультурный, или национальный уровень выступает базовым и ведущим в воспитании культуры мира между народами. Содержание поликультурного образования многоаспектно и отличается высокой степенью междисциплинарности, которая позволяет рассматривать данную проблему в составе учебных дисциплин гуманитарного, естественнонаучного, художественно-эстетического циклов и специальных курсов по истории и культуре отдельных народов.

На протяжении многих лет нами в процессе преподавания дисциплины «Поликультурное образование»

используются «интегративные поликультурные таблицы», которые позволяют студентам не только целостно увидеть и проследить развитие осетинского народа во взаимодействии с историей народов Кавказа, но и выявить общие черты и особенности, а также закономерности мирового порядка. Созданные нами интегративные поликультурные таблицы являются средством активизации деятельности студентов, и осуществляется путем решения задач эвристического культурологического характера, анализа общих и характерных черт в развитии народов региона. Главной целью создания поликультурных таблиц является научно-культурологическая, гуманистическая ориентация человека, национальное, а на его основе и поликультурное образование современной молодежи. Материал, собранный в таблицах включает следующие темы: Аланско-абазское этнокультурное наследие; Осетино-адыгские межэтнические контакты; Осетино-балкарско-карачаевские культурные связи; Осетино-вайнахские этнокультурные связи; Осетинско-грузинские культурные параллели; Общие черты в культуре осетин и донских казаков. Ведется работа по обновлению и дополнению уже существующих таблиц и по накоплению и систематизации историко-культурологического материала по другим народам края. К поисковой деятельности по сбору новых данных в области культурного наследия народов края привлекаются студенты, которые выбирая заинтересовавшие их темы, пишут рефераты, статьи, участвуют в проектной деятельности по возрождению культурного наследия народов Кавказа.

В интегративных поликультурных таблицах сравнительно-сопоставительный материал по культуре народов края собран нами по следующим направлениям: Сравнительный анализ общей лексики и элементов культуры; Топонимика; Эпиграфический материал; Нартовский эпос народов Северного Кавказа; Сходные черты в религии и верованиях народов края; Архитектура; Музыкальные инструменты; Национальные танцы; Традиционный костюм; Этнические связи; Родственные фамилии; Фамильные предания; Семейная обрядность; Традиционный этикет; Параллели в свадебной обрядности; Обычаи и обряды детского цикла и др. Таблицы созданы с целью усвоения учащимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов Кавказа, воспитания студентов в духе уважения инокультурных систем. Приглашая студентов к участию в «диалоге культур», предлагая им материал по истории, традициям и обычаям народов края в прошлом, мы понимали, что в диалоге предполагается взаимопонимание. А во взаимопонимании предполагается единство, сходство, тождество. То есть диалог культур возможен лишь на основе взаимопонимания, но вместе с тем – лишь на основе индивидуального в каждой культуре и глубокого уважения к нему.

При создании поликультурных таблиц мы опирались на историко-культурологический и системно-деятельностный подходы. Исторические факты - это «следы культуры», продукты социальной и культуротворческой деятельности человека. Историко-культурологический подход, предполагает построение образовательного процесса в логике исторического развертывания культурных процессов. Он позволяет организовать процесс обучения таким образом, чтобы обеспечивалось межпредметное погружение студента в изучаемую культуру, чтобы усвоение им ее духовного и материального опыта осуществлялось на основе диалога традиционной, актуальной и потенциальной культур, а также путем ценностных оценок и организации эмоциональных переживаний в процессе творческой деятельности. Применение историко-культурологического подхода, предполагает изучение культур не только в их актуальном состоянии, но прежде всего в историческом развитии. Понимание современной культуры невозможно без знания причин и закономерностей ее возникновения, которые были заложены в культурах прошлого. Следовательно, в процессе

обучения необходимо акцентировать внимание на генезисе культуры и ее развитии. Это позволит студентам понять причинно-следственные связи, существующие в культурных процессах, при этом возникает понимание полихронности культуры, единства ее составляющих: традиционной, актуальной и потенциальной. Изучение культуры в логике исторической последовательности способствует формированию умения анализировать, систематизировать информацию, сопоставлять, выделять особенное и общее, выявлять причины возникновения и развития культурных феноменов, их генетическое родство.

Системный подход – это подход, при котором любая система рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов. Это умение увидеть задачу с разных сторон, проанализировать множество решений, из единого целого выделить составляющие или, наоборот, из разрозненных фактов собрать целостную картину. Системное содержание развивает способность порождать свое знание, видеть мир собственными глазами, понимать его своим собственным пониманием. Человек развивается успешно тогда, когда он не просто усваивает чужой опыт и чужие знания, но умеет творить, создавать свои собственные знания о мире. Деятельностный подход позволяет конкретно воплотить принцип системности на практике. В контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования является развитие личности, как активного творческого начала. Содержание деятельностного образования складывается из методов, средств и форм преобразующей деятельности (поисковой, проблемной, проектной, исследовательской). Такой подход определяется тем, что функция современного человека должна быть направлена не только на сохранение мира, но и на его преобразование на основе системного видения окружающей действительности.

Созданный нами учебный материал играет роль образовательной среды, а не результата, который должен быть получен. Цель такой среды – обеспечить условия для рождения у студентов собственного образовательного продукта. Степень отличия созданных студентами образовательных продуктов от заданной образовательной среды является показателем эффективности обучения. При этом функция педагога заключается не в обучении, а в сопровождении учебного процесса: подготовка дидактического материала для работы, организация различных форм сотрудничества, активное участие в обсуждении результатов деятельности обучающихся через наводящие вопросы, создание условий для самоконтроля и самооценки. Результаты занятий допускают неокончательное решение главной проблемы, что побуждает к поиску возможностей других решений, к развитию ситуации на новом уровне. Основная задача поликультурных таблиц - не просто вооружить студента фиксированным набором знаний по истории взаимоотношений народов Северного Кавказа, а сформировать способность к самоизменению и саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. В основу отбора и освещения содержания методического материала помимо историко-культурологического и системно-деятельностного подходов, были положены следующие принципы и подходы: принцип ценностного антропоцентризма; принцип пансофийности; личностный; комплексный; компетентностный; аксиологический, антропический и кросс-культурный подходы.

Сегодня, изучая культурное наследие своего и соседних народов края, мы должны помнить о главных целях этого процесса. А главное, на наш взгляд состоит в том, чтобы знать это культурное наследие, понимать причины возникновения, существования и гибели различных его аспектов.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Невозможно, да и не

нужно возрождать то, что ушло безвозвратно. Но помнить все, что объединяло наши культуры в прошлом, мы обязаны, для того, чтобы строить мосты дружбы между нашими народами в настоящем во имя мира в будущем. Изучая социальное и культурное наследие, передающееся от поколения к поколению у разных народов региона (институты, нормы, ценности, идеи, обычаи, обряды, стили и т.д.) мы должны помнить о том, что каждое поколение, получая в свое распоряжение совокупность национальных традиций, не просто воспринимает и усваивает их в готовом виде; оно всегда осуществляет их собственную интерпретацию и выбор. В этом смысле каждое поколение выбирает не только свое будущее, но и прошлое.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию. – М., 2000. – 255 с.
2. Библиер В.С. Культура. Диалог культур // Вопросы философии. 1999. – № 6. – С. 31-35.
3. Васильев В. Толерантность – важный фактор куль-

туры. – М., 2002. 325 с.

4. Гуров В.Н. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 240 с.

5. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности. – М., 2004. – 176 с.

6. Кобесашвили Н.Л. Формирование культуры межэтнической и межконфессиональной толерантности в условиях регионального вуза: Дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ: 2009 – 187 с.

7. Мотрошилова Н. В. Мераб Мамардашвили. Философские размышления и личностный опыт. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2007. – 320 с.

8. Штайнер Р. Философия свободы. Основные черты одного совершенного мировоззрения. / Пер с нем. – Ереван, 1993. – 224 с.

9. Великая Н.А. Диалог культур в поликультурном пространстве современной России: Дис. ... канд. филос. наук. – Пятигорск: 2009 – 152 с. <http://www.dissertat.com/content/dialog-kultur-v-polikulturnom-prostranstve-sovremennoi-rossii>

TOLERANCE AS A PRINCIPLE OF EDUCATION IN A MULTICULTURAL SOCIETY

© 2014

F.V. Hugaeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the general and social pedagogics department

North-Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: Among the spiritual and moral values of the individual student in a special series of citizen education worth having tolerant outlook capable of intercultural, interfaith dialogue and mutual understanding with other peoples. This is all the more important that in the conditions of a multinational, multicultural environment of regional high school social and political stability depends on the moral development and tolerance.

Keywords: tolerance, multiculturalism, intercultural communication, patriotism, intolerance, manifestations of intolerance, internationalism.

УДК 378. 371.134

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2014

Ф.В. Хугаева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики

М.И. Бекоева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики

Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются условия подготовки студентов – будущих педагогов к реализации поликультурного образования в поликультурной образовательной среде. Поликультурная компетентность как важное условие осуществления эффективного межкультурного взаимодействия в личной, социальной и профессиональной сферах.

Ключевые слова: глобализация, поликультурализм, поликультурное образование, поликультурная компетентность; компетентностный подход.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Сегодня в Российском многонациональном обществе наблюдается рост культурного многообразия, борьба разных социальных групп за право на признание, национально-культурное и религиозное возрождение. С одной стороны, в Российской Федерации проводится политика признания ценности все большего количества социальных групп и личностных свобод, разрабатываются программы по адаптации соотечественников из-за рубежа и адаптации мигрантов, осуществляется борьба с дискриминацией и проявлениями фашиствующего национализма. С другой стороны, рост культурного многообразия порождает ксенофобию, стратификацию по религиозному или этноязыковому принципам, стремление «коренных» граждан дистанцироваться как от зарубежных трудовых иммигрантов, так и от внутренних мигрантов - граждан России из разных регионов. В таких условиях одним из актуальных направлений современной системы образования становится разработка теории поликультурного образования в направлении концептуального и технологического обеспечения путей формирования

у учащихся гармоничной многослойной идентичности, включающей этническую, региональную, гражданско-страновую, общечеловеческую. Актуализируется создание образовательных инструментов сопровождения учащихся к субъектной позиции по отношению к культурам определенных этносов, региональных сообществ, определенных государств, всего человечества. Важнейшими задачами поликультурного образования становятся не только развитие у учащихся уважения к культурной самобытности, но и формирование готовности и способности к межкультурному взаимодействию.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Существуют различные взгляды на компетентностный подход: он должен привести к глобальным изменениям от изменения сознания до изменения методической базы (А.Л. Андреев, В.П. Борисенков, В.О. Кутьев) [1, с. 19-27]; компетентностный подход есть современный коррелят более традиционных подходов (поликультурного, научно-образовательного и др.) (И.В. Песков) [4. с. 16];

это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях (М.И. Бекоева, З.К. Малиева, Б.А. Тахохов) [5. С. 119-120]; это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов (О.Е. Лебедев, И.П. Мединцева) [3, с. 48]. Исследователи в области компетентного подхода в образовании отмечают, что отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но способен реализовать и реализует их в работе.

Формирование целей статьи (постановка задания). Современное общество характеризуется сложно взаимодействующими процессами унификации и диверсификации, глобализации и поликультурализма. Эти процессы вызывают существенные изменения в системе образования как основном институте целенаправленной социализации молодого поколения. Одно из таких изменений – поликультурное образование, сущностью которого является сопряжение нескольких культурных традиций в содержании, методах и организационных формах образования, приводящее к признанию обучающимися явлений культурного многообразия как общественной нормы и личностной ценности, к присвоению ими образов культуры и человека как результатов творческого межкультурного взаимообогащения.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Система образования сегодня требует подготовки специалистов с высоким уровнем поликультурной профессионально-педагогической компетентности. В отечественной педагогической науке понятия «компетентность» и «компетенция» используются как для описания конечного результата обучения, так и для описания различных свойств личности (Е.В. Бондаревская, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.В. Мясичев, А.Ш. Палферова, Л.А. Петровская и др.). В последние годы разрабатываются теоретические основания классификаций компетенций, компетентностных систем, структуры компетенций, компетентностного подхода в образовании (М.И. Бекоева, И.А. Зимняя, З.К. Малиева, Д.А. Махотин, Б.А. Тахохов, Ю.В. Фролов, А.В. Хуторской и др.); анализируется феномен поликультурной компетентности (В.А. Болотов, И.В. Васютенкова, Б.С. Гершунский, Э.Ф. Зеер, Л.П. Костикова, Л.И. Максимова и др.). Вопросы подготовки педагогических кадров к реализации поликультурного образования посвящены труды отечественных (Н.А. Агафонова, А.Ю. Белогулов, З.М. Зарипова, Т.И. Ковалева, Е.А. Нечаева, А.А. Ткачук, А.Н. Утехина, Э.Р. Хакимов и др.) и зарубежных ученых (Дж. Бэнкс, К. Грант, Я. Гундара, Й. Ласонен, С. Ньюто, А. Портера и др.).

Актуальность повышения эффективности поликультурного образования отражена в федеральных нормативно-правовых актах: Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г. (2000), Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации (2006), Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2009), проекта Концепции поликультурного образования в России (2010), Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» 2013 г. и др. Поликультурная направленность отражена в Федеральных образовательных стандартах общего образования, в стандартах профессионального образования третьего поколения для бакалавров и магистров педагогических и психологических специальностей. Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня

и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Необходимо отметить, что поликультурные компетенции в ряде современных исследований рассматриваются как неотъемлемая часть системы ключевых компетенций, которыми должен обладать современный человек, чтобы эффективно социализироваться в различных сферах поликультурного общества. Если первоначально поликультурное образование возникло как отклик на запрос социальных групп этнических меньшинств в обеспечении гармоничного приобщения детей одновременно и к культуре группы большинства, и к собственным культурным традициям, то в последнее время признается продуктивность поликультурного образования для всех учащихся независимо от принадлежности к меньшинству или большинству. Разные модели поликультурного образования становятся основной формирования общегражданской идентичности обучающихся и воспитанников во многих современных поликультурных обществах. В США поликультурное образование это результат борьбы «низкостатусных» групп за признание их равноправия. Это движение инициировано «снизу» и это официальное признание равноправия. В странах Европейского Союза поликультурное образование – это результат и инструмент понимания культурного многообразия и взаимодействия в качестве ресурса, как социально-экономического развития, так и личностного роста, то есть действия инициированные «сверху». Поликультурное образование интерактивного культурно-обогащающего типа в Европе является следующим шагом после образования «признающего» типа в США, так как направлено на формирование способности учащихся к межкультурному взаимодействию с представителями разных культур. Его окончательная цель – сделать возможным равноправный взаимный обмен между культурными группами, сохраняя специфичность каждой и одновременно добиваясь их взаимного обогащения. Анализируя идеологические основы межкультурного образования в странах Европейского Союза, Э.Р. Хакимов выделяет следующие *риски их внедрения* в практику российского образования:

- *недостаточность устойчивых традиций межкультурного взаимодействия в обществе*, когда у граждан превалирует значительный опыт «замыкания» внутри своей культуры с противопоставлением ей других культур как «плохих»;

- *растущий страх субъектов образования перед иммигрантами* – пассивность или противодействие вовлечению родителей из числа мигрантов в повседневную жизнь образовательных учреждений;

- *опасение населения в «размывании» «традиционной» этнокультурной идентичности у подрастающих поколений* [6, с. 17].

«Поликультурное образование преодолевает односторонность и заскорузлость моно-культурного образования, при котором только одна культурная традиция признается единственно верной, а любые другие ошибочными, недоразвитыми или вредными (Л.Н. Овчинникова): речь может идти о «передовой» культурной традиции этноса или территории (например, европейская культура), или о «правильной» религиозной традиции (например, протестанство), или о «естественных» семейных традициях (например, мужское доминирование)» [7]. Движение России по пути к прогрессу – это путь развития поликультурного образования по типу культурного взаимообогащения. Опыт стран ЕС позволяет заключить, что *организация эффективного поликультурного образования с необходимостью требует решить следующие проблемы*: 1) создание образа культуры как результата межкультурного взаимодействия всех социальных групп, 2) обеспечение признания ценности межкультурного

взаимодействия в обществе со стороны педагогов, представителей властей, родителей и широкой общественности; 3) определение структуры личности, гармонично идентифицирующей себя с культурой определенной социальной группы, с культурой интегрируемого общества региона, с культурой определенного государства или федерации государств; 4) подготовка межкультурно-компетентных педагогов, умеющих пробудить в учащихся любопытство познания иной культуры и учитывать возможности взаимодействия, взаимопроникновения и взаимодополнения культур [6].

Проблема подготовки педагогов к внедрению поликультурного образования является ключевой, так как именно педагоги часто не готовы или не способны признавать равноценность культур, представители которых обучаются в учебных заведениях. Подготовка педагогов к внедрению поликультурного образования, на первом этапе, ограничивается *поли-этно-культурным образованием*, признающем этнокультурную самобытность любого народа и продуктивность межкультурного межэтнического взаимообогащения, интегрирующего разные этнокультурные традиции в образовательном процессе, представители которых обучаются в данном учреждении. Только после надежного формирования подготовленности педагогов к внедрению поли-этно-культурного образования становится возможным подготовка к *поли-социо-культурному* и *поли-личностно-культурному образованию*. Поли-социо-культурное образование, интегрирующее культурные традиции разных социальных групп предполагает использование проектной методики в самом широком смысле понятия проектной деятельности. Сегодня одной из основополагающих характеристик «человека культурного» является его способность к продуктивному воображению, творческому и свободному преобразованию реальности на основе «модели потребного будущего». Смысл культурной деятельности заключается в ее «улучшающем» характере, в «культивировании» всех составляющих человеческого бытия, в способности выводить человека за свои пределы в форме целеполагания, конструирования идеального образа человека и мира. Поли-личностно-культурное образование, признаёт отдельную личность субъектом культуры. Оно позволяет личности овладеть формами преобразования не только внешней природы, но и внутренней – формами деятельного развития самого себя. Внутреннюю социальность личности раскрывающую в себе все проявления культуры человечества. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2009) и проекте «Концепции развития поликультурного образования в России» (2010) сказано, что «поликультурное образование» – это образование признающее способность каждого человека выступить отдельным субъектом культуры, способным к интеграции разных культур.

Общими условиями подготовки студентов – будущих педагогов к реализации поликультурного образования, согласно теории Э.Р. Хакимова, являются: развитие у них чувствительности к особенностям этнической позиции, формирование у них навыка оценки самого себя и других людей по параметрам этнической позиции личности; обеспечение признания ими равноценности всех этнических культур и важности межкультурного взаимодействия в образовательном процессе; осознание социального заказа на поликультурное образование детей и молодежи и применение модели условий развития этнической толерантности личности в образовательных проектах. Дополнительные условия подготовки педагогов практиков: обеспечение признания педагогами поликультурности современного мира; укрепление связей с родной этнической культурой; формирование у них ценности культурного многообразия в развитии современного общества и в повышении качества образования в каждодневной педагогической практике; включение в оценку сложившейся в школе системы с точки зрения

поликультурного образования, определение своей роли и ответственности за реализацию поликультурного образования; участие в отборе содержания обучения, его планировании и оценивании; включение в оценивание имеющихся в сообществе межкультурных проблем и в коллективный поиск способов их разрешения; практическое освоение методик реализации поликультурного образования через разработку проектов собственной деятельности; определение своей роли и ответственности за реализацию поликультурного образования [6].

Компетентностный подход, по мнению И.П. Мединцевой, не приравнивается к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения профессиональных и ключевых функций, социальных ролей, компетенций [3, с. 86-89]. Компетентность в переводе с латинского «*competentia*» означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней [5, с. 94]. К настоящему времени в публикациях ряда зарубежных и отечественных авторов концептуальные координаты компетентностного подхода обозначены достаточно отчетливо, заявлена и главная его интенция – усилить практическую ориентацию образования [1, с. 19-27]. Таким образом, в качестве основы формирования компетенций в современном информационном обществе выделяются научные знания; способность применять знания на практике, владеть методами независимого исследования и объяснять его результаты.

Поликультурная компетентность будущих педагогов, как отмечает Л.И. Максимова, – это ценностно-смысловое профессионально-личностное свойство, интегрирующее системные научные знания, творческие умения, навыки, опыт деятельности, мотивы и ценности, характеризующее способность и готовность будущего учителя к осуществлению функционального сотрудничества с представителями других культур и к обеспечению межкультурного, межэтнического и межличностного взаимодействия учащихся в поликультурном мире, в том числе в поликультурном образовательном пространстве [2, с. 116]. Поликультурная компетентность будущих педагогов объединяет содержание когнитивного (системные культуроведческие и языковые знания), деятельностного (умения, навыки, опыт деятельности в поликультурной образовательной среде и культуросообразного поведения) и аксиологического (ценности, установки, мотивы, способности и качества личности, готовой к жизни и педагогической деятельности в поликультурном сообществе) компонентов в целостную структуру в результате интеграции всех видов деятельности субъектов образовательного процесса (учебной, внеучебной, научной).

Интернационализация образовательных систем и рынка труда, интенсивные миграционные процессы обусловили необходимость подготовки молодых поколений к жизни и трудовой деятельности в условиях поликультурности. Особенно актуальна эта проблема для системы высшего профессионального образования, в частности, для подготовки будущих педагогов, которым предстоит не просто адекватно социализироваться в новых условиях взаимодействия разнообразных культур, но и быть готовыми к трансляции целей и ценностей поликультурного образования в своей будущей профессионально-педагогической деятельности. Современные реалии требуют от педагога готовности к эффективному участию в диалоге культур, обеспечению межкультурного взаимодействия во всех сферах жизнедеятельности, особенно в образовательной. В связи с этим профессиональное и личностное становление будущих учителей как субъектов диалога культур, носителей ценностей поликультурности не мыслится сегодня без овла-

дения ими поликультурной компетентностью; навыков кросс-культурной грамотности, то есть понимания культур других народов. Различные аспекты формирования кросс-культурной грамотности, уровни ее формирования рассматриваются в работе Р. Хенви «Достижимая глобальная перспектива». Кросс-культурная грамотность (понимание культуры других народов) согласно его мнению, есть осознание различий в идеях, обычаях, культурных традициях, способность увидеть общее и различное между культурами, умение взглянуть на традиции собственного общества глазами других.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Современному педагогу, работая в поликультурной и поликонфессиональной этнической среде необходимо обладать такими свойствами развитого профессионального сознания как диалогичность, гуманность, поликультурность, интегративность, проектность, экологичность, дивергентность, толерантность, креативность, конгруэнтность, гибкость, интуитивность, философичность, рефлексивность, трансперсональность и многими другими свойствами и качествами. Поликультурная личность сегодня должна обладать целостным мировоззрением; развитым лингвистическим; художественно-эстетическим; историческим, и географическим сознанием. Таким образом, поликультурную компетентность можно охарактеризовать как ценностно-смысловое профессионально-личностное свойство, представленное совокупностью когнитивного, аксиологического и деятельностного компонентов, которое свидетельствует об интеграции общей и профессиональной культуры личности будущего педагога, способной и готовой к осуществлению эффективного

межкультурного взаимодействия в личной, социальной и профессиональной сферах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика: научно-теоретический журнал / Под ред. В.П. Борисенкова, В.О. Кутьева. – 2005. – № 4 2005. – С. 19-27.
2. Максимова Л.И. Формирование поликультурной компетентности будущих педагогов в вузе на основе интегративного подхода: Дис. ... канд. пед. наук. – Калуга: 2012 г. – 223 с.
3. Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство: Материалы II международной научной конференции – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 86-89.
4. Песков И.В. Формирование поликультурных компетенций учащихся старших классов общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук Тверь – 2009. – 22 с.
5. Тахохов Б.А., Бекоева М.И., Малиева З.К. Компетентностный подход в современной высшей школе // Под ред. д.п.н., проф. И.А. Арапова. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2012. – 207 с.
6. Хакимов Э.Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода: Автореф. дис. ... докт. пед. наук Ижевск, 2012. – 21 с.
7. Овчинникова Л.Н. Компетентностный подход к определению содержания образования. <http://www.coolreferat.com/>

PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE AS A CONDITION TO PREPARE STUDENTS TO MULTICULTURAL EDUCATION IMPLEMENTATION

© 2014

F.V. Hugaeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the general and social pedagogics department

M.I. Bekoeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the general and social pedagogics department

North-Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: In article conditions of training of students – future teachers to realization of polycultural education in the polycultural educational environment are considered. Polycultural competence as an important condition of implementation of effective cross-cultural interaction in personal, social and professional spheres.

Keywords: globalization, polikulturalizm, polycultural education, polycultural competence; competence-based approach.

УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ ИННОВАЦИОННЫМИ ДИДАКТИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ

© 2014

Е.А. Чиркина, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой гуманитарных, социально-экономических и естественнонаучных дисциплин

Ижевский юридический институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Российская правовая академия Минюста России», Ижевск (Россия)

Аннотация: Новые требования к подготовке специалистов социальной сферы задают новый подход к организации учебного процесса через реализацию инновационных дидактических средств для становления субъектной позиции студента.

Ключевые слова: инновация, интерактив, субъектность, субъектный опыт, профессиональная подготовка.

В ФГОС ВПО прописаны требования к организации образовательного процесса и высшие учебные заведения ежегодно обновляют образовательные программы с учетом новых достижений в области науки, техники и социальной сферы. Процесс обновления заключается не столько в технической замене информации, сколько в поиске инновационных средств и методов передачи обновленной информации, а порою и форм организации познавательной деятельности обучающихся.

Отдельно хочется отметить, что сама парадигма образования изменилась, главным вектором современного образовательного процесса становится умение работать

с информацией, при этом оформились и совершенно новые регуляторы учебно-воспитательного процесса - принципы, один из которых - принцип субъектности.

Учебно-познавательная деятельность как дидактическая категория, специфичность осуществления которой заключается в характере и особенностях учебно-познавательных задач (Пидкасистый П.И., Скاتкин М.И., Сластенин В.А., Клименко М. В., Ляудис В.Я.) [1,2], требует при своей организации вовлечения студентов в субъект-субъектное взаимодействие на основе сотрудничества. Создавая ситуации, способствующие формированию субъектной позиции и тем самым содей-

ствующие личностному росту студентов, организатор учебно-познавательной деятельности, являясь модератором образовательной среды порождает пространство для самовыражения. Создавая ситуации инициирования активности обучающихся, преподаватель содействует формированию субъектности студента - при рефлексии переживаний в безопасной среде учебной группы, когда каждый участник, испытывая потребность высказаться порождает субъектное высказывание [3].

Психологическое развитие личности студента – процесс возникновения и разрешения противоречий в ходе активной работы над собой. В свое время Б. Г. Ананьев описывал психологическое становление личности студента через интегрирование и синтез новых подструктур (роли, позиции, отношения). Параллельно развивается процесс дифференциации высших психических функций, состояний, свойств [3,4].

Таким образом, за счет накопления субъектного опыта при осуществлении учебно-познавательной деятельности во взаимодействии с преподавателями и однокурсниками происходит становление личности студента. И если на начальных этапах источником профессионального развития является личностная зрелость, то при проведении профессиональной подготовки, когда ведущим принципом педагогического сопровождения выступает признание права субъекта образования самому принимать решения относительно путей своего профессионального становления, что в итоге и приводит к формированию осознанной субъектной позиции. В этом случае, сопровождение будет сведено к созданию условий для полноценного профессионального становления личности через оказание своевременной поддержки.

Современная профессиональная школа призвана готовить выпускника к социально-профессиональной жизни через накопление субъектного опыта, в качестве основных его компонентов И.Я. Лернер выделил следующие: опыт деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений [3,5].

По мнению Б. Г. Ананьева [4] студенческий возраст является сензитивным для развития основных социогенных возможностей человека, а высшее образование влияет на развитие профессиональной направленности личности. В исследовательской школе Б.Г. Ананьева выделено несколько стадий формирования студента как субъекта учебной деятельности: адаптация к условиям вуза; идентификация с требованиями учебной и учебно-профессиональной деятельности; самореализация студента в образовательном процессе и самопроектирование профессионального становления.

Одними из основных задач обучения в вузе является выработка у студентов навыков сбора информации, а также умения взаимодействовать. Для их осуществления наряду с традиционными, актуальным становится использование инновационных средств, методов и форм организации учебного процесса. Термин «инновация» (от лат. «novatio» и приставки «in», что означает «в направлении изменений») дословно переводится как внедрённое новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов.

Анализируя применение инновационных дидактических технологий обучения в вузе, нами выделено три основные модели построения процесса:

- как исследовательского;
- как коммуникативного;
- как моделирование профессиональной деятельности.

Все три модели обеспечивают обучаемым формирование опыта в целостном восприятии учебных предметов, в возможностях для самоактуализации и формирования субъектности.

Анализируя педагогические публикации, мы выявили, что наиболее подходящими формами, способствующими личностно-профессиональному росту студентов, являются интерактивные формы обучения [1,6,7].

Интерактивное обучение (от англ. «interact»: «inter-» – взаимный) и «act» – «действовать») рассматривается как способ познания, осуществляемый в формах совместной, коллективной деятельности не только преподавателя и студентов, но и студентов друг с другом [8-12]. Как правило, интерактивное обучение базируется на активности студентов. Преподаватель в интерактиве лишь направляет деятельность студентов на достижение целей занятия. При такой организации обучения главным действующим лицом является будущий специалист, он выступает активным субъектом учебного процесса, становится субъектом собственного личностно-профессионального развития [3].

В целях совершенствования профессиональной подготовки студентов и согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов ВПО о реализации интерактивных форм проведения занятий профессорско-преподавательским составом совместно с методической службой вузов ведется поиск, разработка, апробация и внедрение в учебный процесс инновационных дидактических средств. Таковыми являются технические средства обучения (ТСО) – их инновационный потенциал заключается в новом применении ставших уже обычными компьютерной техники: презентация, интерактивная доска, компьютерное тестирование, применение электронных ресурсов – библиотеки, сайтов, моделирования и анимации.

Конкретные *методы и формы* аудиторных занятий представлены такими как Сократов метод (управляемая дискуссия), лекция - диалог, «Мозговой штурм», «Анализ конкретных ситуаций», «Круглый стол», деловая игра, ролевая игра, диалог, коллоквиум, моделирование, метод проектов.

Анализ применения инновационных дидактических форм и методов в деятельности преподавателей показал, что профессорско-преподавательский состав кафедры гуманитарных, социально-экономической и естественнонаучных дисциплин Ижевского юридического института (филиала) Российской правовой академии Минюста России ведет занятия в соответствии с требованиями ФГОС ВПО. В частности, на занятиях в группах по дисциплине «Иностранный язык в сфере юриспруденции (английский)» 26 часов занятий в активной и интерактивной формах) (из 54 часов), в том числе: тестирование (4 часа); диалоги (8 часов); ролевая игра (6 часов); представление слайд-презентаций по проекту (8 часов).

На занятиях по дисциплине «Философия» применялись метод демонстрации (2 часа), Сократов метод (14 часов), творческое обсуждение (4 часа), свободная дискуссия (2 часа), коллоквиум (2 часа), что составило в семестр 24 часа из 72-х, отведенных на изучение дисциплины.

Применение интерактивных форм обучения позволяет преподавателю осуществлять фасилитацию процессов самоактуализации и саморазвития будущих специалистов экономической сферы, тем самым эффективно способствовать развитию профессионально значимых качеств личности, формированию профессиональных компетенций, субъектного опыта, который позволит студенту обрести возможность ставить себе профессиональные задачи и эффективно их решать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов: учеб. пособие / П. Я. Пидкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 112 с.
2. Клименко М. В. Формирование субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов при дифференцированном подходе к процессу обучения в высшей школе/ Клименко М. В.// «Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена». – С - Пб.: Изд-во РГПУ, 2009, - Вып. 102.

3. Чиркина, Е.А. Формирование эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. – Ижевск, 2012. – 166 с.

4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2002. – 282 с.

5. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения / И.Я. Лернер. – М., 1976. – 253 с.

6. Педагогическая инноватика: инновационное образование, инновационное мышление, инновации: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Балашиха : Изд-во «Де-По», 2011. – 328 с.

7. Трофимова Г.С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Г. С. Трофимова. – СПб. : СПбГУ, 2000. – 397 с.

8. Малахова Н.Н. Особенности применения инновационных педагогических технологий в современном обществе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4 (26). С. 249-252.

9. Дудина И.П., Надточий М.Ю., Рогова Н.Н.

Разработка программных проектов профессионально-ориентированных информационных систем // Вестник Тульского государственного университета. Серия Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2013. Т. 1. № 1 (12). С. 156-162.

10. Юрловская И.А., Кокоева Н.В. Инновационные педагогические технологии как средство повышения качества обучения в современном вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 113-115.

11. 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.

12. Дудина И.П., Михеева О.П., Ярыгин А.Н. Использование сетевых информационных ресурсов в системе дополнительного профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 08 (12). С. 60-71.

THE FORMATION OF THE SUBJECTIVE POSITION OF SPECIALIST OF SOCIAL SPHERE OF INNOVATIVE DIDACTIC MEANS

© 2014

E.A. Chirkina, candidate of pedagogical sciences, head the Department of humanitarian, socio-economic and natural Sciences

Izhevsk Law Institute (branch) of the Russian legal Academy of the Ministry of justice of Russia, Izhevsk (Russia)

Annotation: New requirements to preparation of specialists of social sphere define a new approach to organization of educational process through the implementation of innovative teaching resources for the formation of subjective position of the student.

Keywords: innovation, interactive, subjectivity, subjective experience, professional training.

УДК 378.2

ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАЧИМЫХ ПРОЕКТОВ НА МЛАДШИХ КУРСАХ ИРГТУ

© 2014

Т.И. Шишелова, доктор технических наук, профессор кафедры физики

Н.П. Коновалов, доктор технических наук, заведующий кафедрой физики

В.В. Шульга, кандидат геолого-минералогических наук, доцент кафедры прикладной геологии

Иркутский государственный технический университет, Иркутск (Россия)

Аннотация: Рассмотрены фундаментальные исследования интерактивных форм обучения в учебном процессе. Основное внимание уделяется методу проекта. Обсуждаются организационно-педагогические условия использования метода проекта в лекционном курсе. Разработаны этапы проекта. Описан опыт внедрения и интерактивного проектного метода имеющего профессиональную направленность.

Ключевые слова: интерактивное обучение, компетентность, метод проектов.

Введение. Повышение качества подготовки высококвалифицированных инженерных кадров – актуальная проблема для всего мирового сообщества. Решение этой проблемы можно осуществить модернизацией образования, используя новые технологии обучения для достижения поставленных целей и задач.

Модернизация образовательного процесса необходима для интеграции российских вузов в международное образовательное пространство. Для реализации поставленной задачи Министерство образования приступило к реализации образовательных программ бакалавриата. В этих программах заложены требования к формированию у обучающихся профессиональных компетенций, используя интерактивные формы обучения. Компетентностный подход и внедрение интерактивных форм требует от преподавателя иных подходов к ведению занятий, особой организации деятельности, принципа взаимодействия между субъектами. Приоритет в работе отдаётся диалогическим методам общения, совместным поискам истины, творческой деятельности. Особенность интерактивных методов – это высокий уровень взаимно направленной активности взаимодействующих субъектов. Активность педагога уступает

место активности учащихся. Студент является не только полноправным участником учебного процесса, но и организатором его.

Методика проведения. В течение многих лет кафедры физики ИРГТУ ведёт работу по разработке и внедрению в учебный процесс образовательных технологий для представления качественного, современного образования, обеспечивающего единство учебной, научной и творческой деятельности, позволяющее студентам приобрести глубокие научные знания, профессиональные навыки и реализовать свой творческий и интеллектуальный потенциал при изучении курса физики [5].

Пути реализации технологии: лекционный курс, лабораторные занятия, научные семинары, конференции, экспериментальные исследования в заводских лабораториях, в технопарке, самостоятельные работы студентов под руководством преподавателя, использование интеллектуального потенциала и профессионализма профессорского преподавательского состава.

В лекционном курсе в основном используется метод проектов. Данный метод может быть успешно реализован при наличии важной проблемы (научной, творческой, жизненной, профессиональной), должен иметь

практическую и профессиональную направленность.

Существует много методов интерактивного обучения. Остановимся на методе проекта, который наиболее часто используется в лекционном курсе физики [5,6].

В современной педагогической литературе много внимания уделяется использованию методов проекта в школьных курсах. В основном большинство школ использует этот метод для всех предметов.

Надо отметить, что в вузовских курсах этот метод используется не в полной мере. Основное различие между школьным и вузовским курсом по использованию этого метода состоит в том, что в вузе он должен иметь профессиональную направленность.

Остановимся на некоторых вопросах проектной деятельности. XXI век – время становления проектной культуры. Метод проектов является одним из перспективных методов совершенствования системы подготовки специалистов в вузе, в связи с изменением её целей и содержания, повышая качество и конкурентно-способность выпускника. В вузе имеется существенный потенциал использования метода проекта при подготовке специалистов, однако этот потенциал не реализуется в полной мере. Необходимо рассмотреть возможности использования этого метода в педагогической практике вуза, и провести исследования в этом направлении.

Следует отметить, что в настоящее время вузы заняты переходом на много-ступенчатую систему образования (бакалавриат, магистратура), количество часов на подготовку бакалавров значительно сокращено по сравнению со специалитетом, и основные силы методистов направлены на составление новых программ, что отнимает много сил и времени, вполне возможно, что этим объясняется недостаточность методических рекомендаций в решении проблемы по реализации метода проектов.

Необходимо определить цели, содержание, принципы, механизмы включения метода проекта в структуру современного образования. Сконструировать и смоделировать метод проекта в вузовском образовании. Выявить педагогические условия использования метода проекта. Разработать профессионально-значимые проекты для общеобразовательных технических курсов университета.

Цель. Изучить условия использования метода проекта в образовательном процессе бакалавров младших курсов.

В данном случае объектом исследования является проектирование, как среда учебного процесса, а предметом исследования – условия использования метода проекта в подготовке бакалавров младших курсов.

Гипотеза – подготовка конкурентно-способных выпускников ВУЗа будет решена если:

- установить основное содержание использования метода проекта в системе подготовки бакалавров;
- определена организационно-педагогическая модель использования;
- аргументированы условия метода проекта в подготовке конкурентоспособных выпускников ВУЗа;
- применить теоретические и эмпирические методы исследования.

Анализируя литературные данные установлено, что метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную, индивидуальную, парную, групповую деятельность обучающегося, которая выполняется в течение определённого отрезка времени. Необходимо при наличии важной проблемы (практической, научной, творческой, жизненной), для решения которой необходим исследовательский поиск. Выпускник образовательного учреждения в современных условиях для адаптации к изменчивым жизненным ситуациям, в том числе в профессиональной деятельности, должен обладать широтой знаний, умения их применять для объяснения окружающих. Это подтверждает необходимость использовать в проектной деятельности проекты практической и про-

фессиональной направленности. Приобретённый обучающимися опыт практической деятельности может быть использован для решения различных проблем [1,3].

Работа над проектом нацелена на всестороннее и систематическое исследование проблемы и предполагает получение практического результата, которым может быть отчёт, видеофильм, альбом, плакат, статья, инструкция, игра (спортивная, деловая), web-сайт и др., также предполагается подготовка докладов, рефератов, проведение исследований и других видов творческой деятельности. В процессе выполнения проекта обучающиеся используют не только учебную, но и учебно-методическую, научную, справочную литературу. Роль обучающегося сводится к наблюдению, консультированию и направлению процесса анализа результатов в случае необходимости [1].

В ходе выполнения проекта обучающийся оказывается вовлеченным в активный познавательный творческий процесс; при этом происходит как закрепление имеющихся знаний по предмету, так и получение новых. Кроме того, формируются надпредметные компетенции: исследовательские (поисковые), коммуникативные, организационно-управленческие, рефлексивные, умения и навыки работы в команде и др. [2].

Таким образом цель метода проектов – развитие у студентов самообразовательной активности. Проект определяется как организационная целенаправленная деятельность. Результатом проектной деятельности студентов под руководством преподавателя являются новые знания.

Причины использования метода проектов:

- Необходимость не передавать студентам знания, а научить приобретать их самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач;
- Актуальность приобретения коммуникативных навыков и умений;
- Умение применять исследовательские методы: собирать информацию, факты, уметь анализировать их с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения.

Область применения метода проектов

- сбор данных в разных странах, регионах, городах. Составление наблюдений за природными и социальными явлениями;
- сравнительное изучение событий, фактов для выявления определенной тенденции, разработки предложений и принятия решений;
- совместная познавательная деятельность.

Требования, предъявляемые преподавателю при реализации метода проектов:

- готовность к самостоятельной разработке методов управления поисковой и исследовательской работой студентов.
- владение методом “мозгового штурма”, проведение “круглого стола”, статистическими методами.
- активное сотрудничество с преподавателями, ведущими различные предметы.

Ожидаемые результаты

Выявлены условия использования метода проекта, разработана методика проведения проектов.

Рассмотрим пример использования интерактивного метода обучения, метод проекта на младших курсах ИрГТУ [6].

Проблема: «Прикладные исследования в области физики».

Цели:

- получение новых знаний;
- актуализация изучаемого содержания;
- организация процесса изучения предмета в интерактивном режиме;
- формирование общего представления у студентов по заданной проблеме.

Задачи:

- раскрытие творческих возможностей студентов;
- стимулирование их к научно-исследовательской работе;
- развитие коммуникативных навыков;
- совершенствование способа поиска и представления новой информации;
- выяснение представления участников на обсуждаемую тему.

Чтобы всесторонне подойти к решению этой проблемы, были рассмотрены различные задачи, но обязательным условием являлось соответствие выбранной темы с содержанием курса физики и желательно, чтобы эти задачи имели профессиональную направленность [5,6]. Так в проекте были рассмотрены следующие вопросы: автономные системы освещения Иркутской области; альтернативные источники энергии в Иркутске; композиционные материалы с металлической матрицей; рентген в авиации; невесомость; использование резиновых отходов в модификации дорожных битумов; физика крыши; абсолютный ноль; эволюция аморфных металлических лент; нанотехнологии в строительстве; электромагнитные волны; электрические машины; магнитное поле Земли; композиционные материалы в авиации; применение физических методов в геологоразведке; кибернетика: настоящее и будущее (искусственный интеллект); исследования в области акустики; магнитно – резонансный метод исследований; ультразвуковой метод исследования; нанотехнологии в производстве бетона; нанокерамика; контроль качества сплавов применяемых в самолётостроении.

Многие согласятся с тем, что часто у первокурсников возникает вопрос: «Зачем нам нужна физика, мы её проходили в школе?» Однако, после участия в проекте, зачастую, происходит переосмысление этой точки зрения, за счёт формирования определенных компетенций.

Методика проведения:

Проект имеет три этапа:

Первый этап – организационный (отработка основной проблемы, оформление творческих групп, составление задач, обработка результатов и обмен мнениями по предварительным результатам)

Второй этап – работа над проектом;

– сбор информации, проведение исследовательской обработки результатов.

Третий этап – заключительный.

- Оформление результатов.

- Представление проектных решений.

- Общественная презентация, обсуждение.

Проектные группы представляют презентацию. По заключительному этапу проектирования, каждый участник делает сообщение в присутствии всех участников, руководителей проекта, декана и проректора по учебной или научной работе. Комиссия оформляет и представляет отчет.

На всех этапах проекта, в полном объеме реализуются интерактивные формы обучения. Приведём пример решения одной из задач проекта «Прикладные исследования в области физики».

Рассматривалась задача «Автономные системы освещения и их использование в Иркутской области».

Основное достоинство автономных осветительных установок в том, что они могут работать везде, где есть возобновляемые источники энергии (солнце и ветер).

Отметим, чем интересно решение этой задачи. Студентами:

Достаточно глубоко изучены разделы программы:

1. Полупроводники, альтернативные источники энергии. Междисциплинарная значимость. В рассматриваемой задаче затронуты вопросы строительной физики и светотехники.

2. Оценена экономическая и экологическая эффективность применения данного метода освещения.

3. Приобретены некоторые профессиональные навыки.

4. Отмечена необходимость внедрения этих разработок в более широком масштабе в будущей профессиональной деятельности.

5. Развитие необходимых компетенций

Другой пример: решалась одна из задач проекта «Шум и его вредное воздействие»

В данном случае:

1. Усваивается и закрепляется в активном режиме раздел физики «Колебания и волны. Звук».

2. У студентов закладывается интерес к смежной дисциплине – строительной акустики.

3. Решаются экологические задачи: сбор и анализ литературных данных помог студентам не только осмыслить, что такое шум, его характеристики, его вредное влияние на человека, но и понять своё отношение к действительности и задать вопрос аудитории: «Нужен ли Иркутску новый аэропорт?», т.е. проблема решается творчески.

Другой пример [7] применения проектного метода на кафедре физики ИрГТУ. В течение нескольких лет мы проводим проектную деятельность на темы воды, т.к. многие специальности института Архитектуры и строительства ИрГТУ тем или иным образом связаны с водой, поэтому актуальной является эта тема. Далее формируется проблема, которую обучаемые будут решать в длительный промежуток времени. Обычно это два семестра – время прохождения курса общей физики.

В качестве проблемных тем воды можно привести такие:

1. Проблемы и перспективы развития науки о воде.

2. Вода и жизнь

3. Вода для жизни.

4. Вода - простая и непостижимая.

5. Вода - самый важный продукт жизнедеятельности человека и экосистемы.

Для реализации этой проблемы также создаются творческие группы, работающие над определённой задачей, создается план проекта из тематических направлений, разрабатывается стратегия по сбору информации. Вопросы могут быть самыми разнообразными, чтобы всесторонне подойти к решению проблемы.

Например: проблемы и пути управления развитием городских систем водоснабжения и водоотведения; вода в жилищно-коммунальном хозяйстве; методы исследования структуры воды; очистка растворов и сточных вод нанотехнологического производства от взвеси, микро и наноструктур; роль воды в жизнедеятельности человека; использование воды как источника энергии 21-го века; перспективы развития технологий и оборудования для очистки промышленных сточных вод; состояние очистки сточных вод г. Иркутска; водные Ресурсы Якутии; водные ресурсы Узбекистана; водные ресурсы Монголии; состояние систем водоснабжения в г. Иркутске; вода во Вьетнаме; водные ресурсы Иркутской области; вода Байкала; минеральные воды Прибайкалья; необычные свойства льда; почему лёд скользкий и др.

Следует отметить, что тема воды очень популярная, многообразная, почти всегда с интересом затрагивает аудиторию.

Работа над проектом, является его определяющей частью, где в полном объеме реализуются интерактивные формы обучения. Преподаватель здесь выступает, как консультант. В этой части проекта формируются и закладываются определенные компетенции обучаемого. Студент приобретает опыт созидательной деятельности (самосозидание, саморазвитие, самореализации и самутверждение личности). Что позволяет каждому раскрыть свои потенциальные возможности.

Информация усваивается студентом в активном режиме с использованием проблемных ситуаций, интерактивных циклов. Студенты выступают как полноправные участники процесса обучения. Преподаватель выполняет роль информатора, организатора, консультанта.

Особенно важно, что в результате работы над проек-

том развивается творческий потенциал обучаемого.

Заключительный этап, как правило, включает представление полученных результатов. Это может быть сообщение на определённую тематику, выступление в группе, в потоке, доклад на конференции, оформленный научный проект, статья в научном журнале. В этой части проекта осуществляется смотр-конкурс проектов, где формулируется практическая значимость, полученный эффект. Здесь же развивается и утверждается компетенция обучающегося. В ряде случаев этот этап имеет продолжение.

Обычно, после работы над проектами, в заключительной части мы проводим тематическую конференцию, на которой заслушиваются и обсуждаются доклады и полученные результаты, оценивается практическая значимость, эффективность работы над проектом. Такие конференции мы проводим при поддержке регионального отделения Российской академией естествознания. В рамках проекта в марте 2008 г. Иркутское отделение РАЕ совместно с кафедрой физики ИрГТУ провели межотраслевую региональную конференцию: «Вода – простая и непостижимая». На конференции присутствовало более 200 учёных, научных сотрудников и студентов образовательных учреждений Иркутска и России. Сообщения представителей крупных производственных предприятий Иркутской области, научных работников и педагогов Российских Вузов, вызвали большой интерес у студенческой аудитории. Представленные студентами доклады, были выполнены на высоком техническом уровне. Как правило, такие конференции, где докладываются результаты проектной деятельности студентов, проводятся систематически.

Используем мы и другие темы проектов:

- «Физика в инженерном образовании»,
- «Физика в моей профессии»,
- «Нанотехнологии».

У обучаемых вырабатываются необходимые профессиональные навыки. Всё это способствует формированию необходимых компетенций, что определяет подготовку квалифицированного, конкурентоспособного специалиста, готового к постоянному профессиональному и личностному саморазвитию, готового эффективно действовать в профессиональной, личной, общественной, научной жизни, обладающего познавательными, коммуникативными и организаторскими способностями, умеющего планировать свою жизнедеятельность, определять её результаты, умением управлять производством.

Надо отметить ряд проблем, для более широкого использования интерактивных занятий при ведении лекционных. Это дефицит времени и слабая техническая оснащённость лекционных аудиторий.

Ряд участников данных проектов продолжили работу в этом направлении, поступили в аспирантуру и успешно защитили диссертации.

Проектный метод позволил создать в ИрГТУ научную школу «Технология керамических, силикатных и тугоплавких неметаллических материалов», в процессе которой были защищены 2 диссертации, опубликовано более 50 научных работ. Это еще раз свидетельствует о том, что необходимо использовать современные интерактивные формы обучения, начиная с младших курсов, именно тогда закладывается научный потенциал и формируются компетенции необходимые для самоутверждения, развития и становления личности.

В заключении отметим, что в результате работы над проектом, решается основная задача – приобретение новых знаний.

- Происходит формирование устойчивого интереса к обучению физике и другим дисциплинам.
- Умение пользоваться приобретенными знаниями.
- Коммуникабельность, работа в команде.
- Умение собирать, анализировать информацию и

принимать решения.

- Развитие качества профессионального образования.
- Творчество.
- Формируются необходимые компетенции.

Всё это определяет подготовку квалифицированного, конкурентоспособного специалиста, готового эффективно действовать в профессиональной, личностной, общественной и научной деятельности.

Выводы. Таким образом, к теоретической значимости нашей работы следует отнести: теоретический синтез; обобщение; анализ педагогической литературы.

1. Показана актуальность использования метода проекта при подготовке конкурентоспособных специалистов.

2. Проведён контекстный анализ.

3. Выявлены организационно-педагогические условия использования метода проекта.

Практическая значимость

Разработана и опробована организационно-педагогическая модель профессионально-значимых проектов по физике для младших курсов бакалавриата.

Модель включает: цели, задачи, средства их достижения; продукты и результаты деятельности и педагогическую практику.

Педагогическим условием успешного использования метода проекта в подготовке конкурентоспособного выпускника вуза является:

- ориентация учебного процесса на формирование навыков проектной деятельности;
- разработка профессионально-значимых проектов по физике для младших курсов бакалавриата и их включение в систему подготовки;
- взаимопонимание и поддержка партнёров на всех этапах проекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Двудичанская Н. Н. Теория и практика непрерывной общеобразовательной естественно-научной подготовки в системе «колледж – вуз» (на примере химии): монография / Н. Н. Двудичанская, Е. И. Тупикин. – М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2010. – 254 с.: ил.
2. Девятловский Д.Н. Психологические умения студентов в контексте компетентностного подхода// Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. -2012. -№8. -С. 87.
3. Джужук И.И. Метод проектов в контексте личностно-ориентированного образования, диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук-Ростов-на-Дону, 2004, 218 С.
4. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения: учебно-методическое пособие. -Минск: Тетросистемс, 2011. -224 с.
5. Шишелова Т.И., Созинова Т.В., Коновалов Н.П. Повышение качества профессионального образования при изучении физики в ИрГТУ//Современные проблемы науки и образования -М., 2008. -Т. №4, -С. 106-107.
6. Шишелова Т.И., Кузнецова С.Ю., Коновалов Н.П., Шульга В.В. Прикладные исследования в области физики (интерактивный проект) Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, - Москва, 2014, №3 Ч.2, 215 С.
7. Шишелова Т.И., Коновалов Н.П., Шульга В.В. Опыт внедрения интерактивных методов обучения в Иркутском государственном техническом университете. Фундаментальные исследования. 2014. № 3-1. С. 197-200.

**PROFESSIONAL PRACTICE USING INTERACTIVE SIGNIFICANCE OF THE PROJECT
FOR THE LOWER CLASSES ISTU**

© 2014

T.I. Shishelova, Ph.D., professor of physics
N.P. Kononov, Doctor of Technical Sciences, Professor, Head of the Department of Physics
V.V. Shulga, Candidate of Geological-mineralogical sciences, associate professor of applied geology
Irkutsk State Technical University, Irkutsk (Russia)

Annotation: Considered fundamental research of interactive forms of learning in the educational process. Focuses on the method of the project. Discusses organizational and pedagogical conditions of use of the method of the project in the lecture course. Developed stages of the project. The experience of implementing and interactive design method has a professional orientation.

Keywords: interactive training, competence, project method.

УДК 37

**ИДЕИ ГЕРМЕНЕВТИКИ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА
БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ-ХУДОЖНИКАМИ**

© 2014

В.А. Шишкина, доктор педагогических наук, профессор кафедры дизайна
Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск (Россия)

Аннотация: В статье рассмотрены некоторые идеи герменевтики применительно к практике интерпретации произведений искусства будущими педагогами-художниками. Определены основные подходы в осуществлении этого процесса.

Ключевые слова: образовательный процесс, герменевтика, герменевтический круг, интерпретация, произведение изобразительного искусства.

Стремительное развитие информационных технологий во второй половине XX века привело к радикальным переменам в способе получения знаний. Тем не менее бурный информационный поток, равно как и «залы» виртуальных музеев, наполненные квазиобъектами не могут актуализировать ни творческие процессы в сознании будущего педагога-художника, ни его способности к восприятию и интерпретации произведений искусства. Умению сопоставлять и проверять факты, анализировать их и делать выводы, тем более размышлять и интерпретировать произведения изобразительного искусства – это то, чему следует долго и напряженно учиться. Поэтому несмотря на изменившийся информационный фон, продолжает играть свою роль неустрашимое свойство подлинного произведения искусства и живого слова педагога, способного воодушевить, пробуждать чувство и мысль будущих специалистов, создавая диалогическую перспективу вокруг объекта размышления.

К сожалению, прагматичность, жесткий рационализм присущий части студенческой аудитории, избравшей при этом художественно-педагогическое образование в качестве своей жизненной стратегии – это одна из характерных примет современной образовательной практики и одновременно ее противоречие. Не востребовано посещение музейных залов, так как, по мнению некоторых будущих специалистов, их уже «заменяли» виртуальные галереи, где можно «все увидеть». Этот негативный факт выражает стремление студентов к принятию суррогатной продукции, когда уверенно ставится знак равенства между оригиналом произведения и его виртуальной копией.

Интерпретация будущим учителем ИЗО произведения искусства очень тонкий, сложный и всегда индивидуальный процесс. Для педагога высшей школы по истории изобразительного искусства большое значение могут иметь идеи герменевтики, истоки зарождения которой можно проследить в трудах философов античности. Наиболее важные исследования в этой области были связаны с фундаментальными трудами немецких философов Ф.Шлейермахера и В.Дильтея, а применительно к сфере изобразительного искусства австрийским историком и теоретиком искусства Г.Зедльмайром. Целесообразность использования герменевтического подхода в отечественной педагогике можно встретить различных в исследованиях, в том чис-

ле у В.И.Слободчикова, Е.И.Исаева [1] и В.И.Андреева, который отмечает необходимость обмена личностными смыслами педагога и обучающихся, а также возможности постоянного расширения границ «смыслового поля» [2, с. 69-70]. Суть данного подхода многие авторы сводят к изучению и пониманию психолого-педагогического опыта, представленного в различных текстах, в продуктах материальной и духовной культуры, в действиях, поведении и т.д. Со своей стороны мы можем отметить, что некоторые положения герменевтики могут быть также использованы в процессе изучения произведений изобразительного искусства будущими учителями изобразительного искусства.

За многовековую историю развития термин «герменевтика» приобрел различные трактовки. Для нас важно, что он может быть также определен как «искусство постижения чужой индивидуальности». Это специфическое понимание смысла термина «герменевтика» имеет довольно длительную историю и принадлежит Ф.Шлейермахеру [3, с. 119]. Поскольку интерпретация есть толкование и разъяснение, то она определяется также, как необходимый элемент процесса художественного творчества и восприятия произведения искусства. Известный педагог Б.М.Неменский отмечал, что искусство вообще не познается вне интерпретации. То есть, педагог вуза, используя интерпретацию как инструмент герменевтики принимает на себя роль посредника для приближения студентов к пониманию художественного произведения.

Ряд аксиоматических научных идей герменевтики, на наш взгляд, не утрачивает своей значимости и сегодня и может быть использован в педагогической практике высшей школы. Согласно философам герменевтика нужна там, где смысл как бы «скрыт» от субъекта познания. В истории развития изобразительного искусства, как известно, переосмысление художественного произведения нередко происходит многократно «в ходе наследования и развития духовной культуры и всякий раз становится его новой интерпретацией» [4, с.114]. Поскольку из знаковой природы абсолютной любых художественных текстов, как считают герменевты, следует, что они являются носителями информации, ее раскрытие, актуализация и понимание представляет сложный процесс. В ретроспективе герменевтических исследований самое интересное и важное для нас состоит в том, что было

четко сформулировано Г.Зедльмайром «не ограничиваться субъективным *впечатлением* (выделено - Г.З.) от произведения, в каждом человеке различном, но выйти за его пределы или прийти к такой установке, которая была бы наиболее адекватной именно *данному* произведению» [5, с. 176]. Именно здесь, на наш взгляд, раскрываются возможности для развертывания, сопоставления и сравнения различных версий и идей педагога и студентов относительно интерпретируемого произведения искусства. То есть, появляются реальные возможности расширения границ «смыслового поля». В процессе интерпретации каждому участнику с позиций герменевтики следует четко осознать, что фактически невозможно реконструировать душу и творческий акт создателя произведения искусства «чтобы вновь пережить *сегодня* тот смысл, который вкладывал художник «тогда» в свое произведение» [5, с. 184]. Известный философ-герменевт Г.-Г. Гадамер также считал, что подлинная герменевтическая проблема заключается в проникновении в смысл текста (произведения) как таковой сам по себе, а «не в реконструкции воли автора» (Истина и метод. Основы философской герменевтики, 1960).

То есть, роль педагога в процессе интерпретации произведения искусства состоит в том, чтобы сопоставляя различные точки зрения со студентов, воссоздать «живую жизнь» художественного произведения, созданного, быть может, несколько столетий назад, и более того соединить ее с жизнью современной. В процессе интерпретации создаются оптимальные условия для актуализации прошлого культурного опыта будущих учителей ИЗО в настоящем. Педагог, обращаясь к пространственно-временным ассоциациям студентов, может совместно с ними выступать в роли «соавторов», интерпретируя произведения искусства, содействуя эмоциональному раскрепощению и расширению субъектного опыта будущих педагогов-художников. Именно поэтому центром педагогического процесса становится личность, рефлектирующая – «творимая изнутри», познающая, а «не растворяющаяся в бытии» (М.М.Бахтин), открытая в сопереживании Другому. Характерно, что смыслообразование, поиски ценностных ориентиров в сфере интерпретации произведения изобразительного искусства могут быть частью смыслообразования реальной жизни.

Известный французский герменевт П.Рикёр в качестве центральной проблемы универсальной методологии рассматривал проблему «диалектики объяснения и понимания», которая по мнению философа открывает новый подход к проблеме отношения между объяснением и пониманием в гуманитарных науках. Понимание – одно из ключевых понятий герменевтики, обозначающее процесс и результат познания, когда за одним смыслом видится второй, не просто «скрытый», но порождаемый в ходе самой интерпретации [3, с. 559].

Первоначально отметим, что приближение к пониманию произведения невозможно без знания специфики художественно-образного языка каждого вида изобразительного искусства. Без этого невозможно профессионально говорить со студентами об искусстве вообще, если только речь не идет просто о воспроизведении сюжета. Существенным противоречием в процессе изучения учебного материала является то, что в аудитории мы вообще работаем с квазиобъектами. Только факсимильные издания графики могут составить в этом отношении исключение. Мы часто вынуждены интерпретировать квазиобъект и на нем производить экспериментальный демонтаж, в частности, показывающий взаимную зависимость в композиции части и целого. Именно поэтому следует подчеркнуть важность и необходимость интерпретации со студентами подлинных произведений изобразительного искусства из музейных коллекций.

С позиций герменевтики отметим некоторые, на наш взгляд, значимые идеи в процессе интерпретации произведений изобразительного искусства будущими учи-

телями:

1. Согласно герменевтике, значение изображения никогда не сводится к значению видимого. Соответственно, произведение искусства всегда воспринимается как сложный ансамбль смыслов и значений, что обуславливает непереносимое совмещение разных установок и версий в процессе его интерпретации. Необходимо обратить внимание студентов на знание исторического фона, который в качестве обрамляющего контекста также позволит найти какие-либо пути в понимании интерпретируемого произведения. Следует сделать особый акцент на том, что в процессе интерпретации произведения изобразительного искусства у педагога и студентов может возникнуть ощущение своеобразного произвола. Особенно если анализируется произведение, о котором порой не осталось никаких письменных источников. Случай достаточно распространенный в истории изобразительного искусства, когда о творчестве художника «говорят» только его холсты и рисунки. С позиций герменевтики мы непременно должны донести до будущих специалистов идею, что интерпретируем не волю творца и духовный мир художника, а только созданное им произведение.

2. Как показывает практика интерпретации произведений изобразительного искусства, если исходить из идей герменевтики, там нет места окончательной рассудочной завершенности. Это предполагает, что у педагога и студентов всегда есть пространство для рефлексии. Теоретически это соотносимо с ситуацией так называемого «герменевтического круга» (Г. – Г. Гадамер). Исходя из того, что смысл как целое не дан педагогу и студентам непосредственно, мы можем определить его через соотнесение частей, так как каждый компонент произведения искусства, согласно герменевтам, выявляет свою смысловую позицию только в соотнесении ко всему произведению. Более того исследователи отмечают, что ситуация герменевтического круга может воспроизводиться на разных уровнях интерпретации. То есть, каждое рассматриваемое произведение изобразительного искусства может быть интерпретировано со студентами как «часть». Например, как «часть» культуры того или иного периода, художественного направления или школы, «часть» творческого наследия конкретного мастера и т.д. Таким образом, педагог может последовательно раскрывать со студентами некоторое число кругов, по которым разворачивается и углубляется понимание, каждый раз открывая при этом нечто новое. Аналогичным образом могут быть рассмотрены все компоненты композиции интерпретируемого произведения.

3. Подчеркнем, как важнейшая составная часть интерпретация входит в процесс восприятия искусства будущими педагогами-художниками и отражает своеобразие понимания и принятия его тем или иным субъектом. Как хорошо известно, восприятие произведения находится в определенной зависимости от индивидуальности, социальной принадлежности, уровня культурного развития личности и т.д. Мы живем в поликультурном пространстве России, исторически насыщенном ценностными смыслами различных этносов. То есть, изначально педагог вуза будет иметь дело с разными, возможно противоречивыми мнениями студентов. Соответственно, он должен быть готовым к необходимости сопоставлять и сравнивать разные высказывания студентов. Поскольку интерпретация представляет собой достаточно свободный творческий акт, для нас принципиально важно, что герменевтический метод характеризуется терпимостью к множественности полученных результатов. В свою очередь, открытость процесса интерпретации произведения искусства, с позиций герменевтики, позволяет педагогу иметь «открытый педагогический процесс», возможность постоянной «опоры на субъектный опыт студентов» и актуализации их ценностных ориентаций.

4. В свое время Г.Зедльмайр отмечал, что «для пол-

ной гармонии человеческого развития способности мышления и воли должны быть дополнены способностью созерцания» [5, с. 178]. В философии искусства «интуиция эстетическая (созерцание) – непосредственное усмотрение скрытого ценностного смысла в явлениях действительности и произведениях искусства, осознание его в акте эстетического восприятия и эстетической оценки, в деятельности творческой фантазии». При этом подчеркивается, что «она противостоит интеллекту, вызванному к жизни утилитарными потребностями» [4, с. 114-115]. В интуитивистской эстетике Б.Кроче подчеркивается творческий, формообразующий характер алогичной интерпретации, схватывающей в противоположность понятиям уникальное, неповторимое. При этом интуиция как представление творческой фантазии стимулирует дальнейшую работу сознания как творца художественных ценностей, так и воспринимающего их субъекта. Как известно, интуиция один из механизмов эстетического сознания и ее развитие связано непосредственно с будущей профессиональной деятельностью будущих педагогов изобразительного искусства, имеющей выраженный художественно-практический характер. Можно отметить, что в процессе интерпретации произведений создаются предпосылки, способствующие развитию эстетического сознания будущих педагогов-художников, а также творческой индивидуальности всех субъектов образовательного процесса.

5. Еще Г.-Г.Гадамер отмечал: «Всякое истолкование того, что подлежит пониманию, приближающее его к пониманию другими, имеет языковой характер. Соответственно весь опыт мира опосредуется языком, и этим обусловлено наиболее широкое понятие традиции как неязыковой по своему существу, но допускающей языковое истолкование» [6, с.260]. Герменевтами точно подмечено противоречие, с которым непременно сталкивается каждый, интерпретирующий материал изобразительного искусства. Произведение искусства обычно интерпретируется на вербальном уровне и проблема, которую четко обозначили герменевты в обобщенном виде можно представить, как «несовпадение изображения и слова». Каждое из изобразительных искусств, обладая своей спецификой и образным языком, предполагает в значительной мере обособленный способ интерпретации, но при этом вряд ли можно оспорить известные преимущества слова как интерпретатора любого смысла. Очевидно, что слово явно или скрыто сопровождает любой рецептивный акт личности, а также является универсальным средством коммуникации и трансляции художественных смыслов в пространстве и времени культуры. Специалисты в области герменевтики отмечают, что логика интерпретации в чем-то может быть сопоставима с логикой художественного перевода, когда с помощью отточенного слова фактически невозможно достичь эквивалента зрительному образу. То есть, видимое нами произведение искусства, согласно герменевтам, никогда не умещается в интерпретируемом, поскольку они просто несводимы друг к другу. Следовательно, нам следует учитывать, что информативные и ценностные возможности изобразительного искусства для профессионального становления педагога-художника необычайно велики, так как его язык метафоричен, насыщен аллюзиями, иносказательно богаче, чем разговорный.

6. Сфера художественных дисциплин предполагает такое выстраивание образовательного процесса, при котором должен быть максимально раскрыт ценностный потенциал изобразительного искусства. Поскольку одно и то же произведение искусства по разному интерпретируется в разные временные эпохи, то мы имеем возможность сопоставлять со студентами информацию по интерпретации одного произведения в разные временные периоды. На широком историческом поле можно видеть как она изменялась и рефлексировать по поводу размывания определенности интерпретируемого произве-

дения искусства, неожиданного расширения присущих ему смысловых границ, вместе с тем открывая что-то свое.

7. Опыт интерпретации произведений искусства с позиций герменевтики способствует развитию коммуникативных навыков студентов, что необычайно важно для будущей профессии педагогов-художников. В нем также происходит становление гуманитарного мышления студентов, так как акцентируется постоянное внимание на том, что основой любого коммуникативного акта является понимание. Процесс интерпретации произведения, как об этом свидетельствуют герменевты, есть процесс полифонический. В диалоговом характере интерпретации смыкается как субъективный мир творческой личности, так и объективный мир художественных ценностей. Вне такого единства бытие и развитие ценностных ориентаций учителя изобразительного искусства невозможно. Следовательно, в диалоге с произведением искусства, в его интерпретации проявляется возможность укрепления человеческих отношений, на осуществление себя в другом или в отношении к другому. По ставшему уже классическим определением М.М.Бахтина, каждый человек наделен своим «избытком видения», которое открывается только ему с его единственного места в бытии. Ученый, трактуя понимание диалога, отмечает: «Два высказывания, отдаленные друг от друга и во времени и в пространстве, ничего не знающие друг о друге, при смысловом сопоставлении обнаруживают диалогические отношения, если между ними есть хоть какая-нибудь смысловая конвергенция» [7, с. 340]. Художественный смысл произведения становится актуальным, так как интерпретируя его со студентами, мы выстраиваем некий обрамляющий контекст, благодаря мобилизации культурного опыта всех участников диалога. Соучастие при этом должно носить открытый созерцательно-интеллектуальный характер. Поскольку интерпретация не исчерпывает всех возможностей оригинала, то здесь для педагога и будущих учителей является возможность развернуть многоуровневые диалогические контакты: произведение и интерпретаторы времени его создания; другое понимание произведения в последующие эпохи и современное прочтение. То есть, активный характер диалога в процессе интерпретации художественного произведения позволяет в идеале выстроить целостную картину культурного бытия в исторической перспективе, показать материал по истории искусства в виде неразрывного целого, увидеть в содержании искусства знаки духовного наполнения, а главное дать возможность самим студентам показать их слитность с современным культурным процессом. Заметим, что интерпретация произведения изобразительного искусства в контексте современной культурной ситуации позволяет весьма существенно расширить перспективу образовательной деятельности.

В заключение отметим, что опыт отношения к миру, сообщаемый в процессе интерпретации произведения, дополняет и расширяет культурное пространство будущих педагогов-художников. В процессе интерпретации актуализируется и проявляется уникальность жизненного мира каждого будущего специалиста. Студент, постигая смысл произведения искусства совершает для себя небольшие открытия, постепенно развивая свои профессиональные качества, преобразовывая общечеловеческие ценности в личностные на основе понимания и непосредственного переживания произведения искусства.

Интерпретируя произведения искусства, у будущего педагога-художника есть возможность осмыслить ценностный опыт человечества и переосмыслить его в свете современности. Этот опыт позволяет студентам приблизиться к пониманию искусства, как своеобразной модели жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии: Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.
3. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С.Аверинцев и др. М.: Сов. Энциклопедия,

1989. 815 с.

4. Эстетика: Словарь / Под ред. А.А.Беляева и др. М.: Политиздат, 1989. 114 с.
5. Зедльмайр Г. Искусство и истина: Теория и метод истории искусства: [пер. с нем.]СПб.: Аxioma, 2000. 272 с.
6. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. 265 с.
7. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Ф.М.Достоевского. М.: Сов. Россия, 1979. 364 с.

THE IDEAS OF HERMENEUTICS AND THE INTERPRETATION OF WORKS OF ART BY FUTURE TEACHERS OF FINE ART

© 2014

V.A. Shishkina, doctor of pedagogical sciences, professor Design Department
Far Eastern State University for the Humanities, Khabarovsk (Russia)

Annotation: The article deals with some ideas of hermeneutics which can be applied to the process of interpretation of works of art by future teachers of fine art. The main approaches to this process have been defined.

Key words: education process, hermeneutics, hermeneutic circle, interpretation, a work of fine art.

УДК 378.12

РЕЙТИНГ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ

© 2014

О.Н. Шумилова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»
Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, Княгинино (Россия)

Аннотация: В статье поднимается вопрос о необходимости создания рейтинга преподавателей, который должен основываться на всестороннем анализе подходов к качеству профессорско-преподавательского состава. Рассмотрен опыт использования рейтинговой оценки деятельности научно-педагогических работников на примере конкретного вуза.

Ключевые слова: качество; качество высшего образования; качество персонала; рейтинг профессорско-преподавательского состава.

В последние годы в высших учебных заведениях качеству педагогического персонала уделяется пристальное внимание, частично это обусловлено введением новой системы оплаты труда, предусматривающей стимулирующий компонент. Однако распространенные сегодня модели и системы стимулирования труда профессорско-преподавательского состава еще находятся на стадии разработок. Поэтому создание эффективной системы стимулов труда преподавателей высшей школы является столь важной задачей, которая должна решаться как на государственном уровне, так и на уровне отдельных вузов.

Для того чтобы выработать стратегию качественного подхода к профессорско-преподавательскому составу, нужно, прежде всего, определить сущность основополагающих ключевых понятий «качество» и «качество образования».

Проблема повышения качества высшего образования находится в центре внимания инициаторов и участников Болонского процесса. Как подчеркивалось в Берлинском коммюнике [1], в первую очередь ответственность за качество «...должно лежать на самом высшем учебном заведении и это должно являться основой системы гарантии качества на национальном уровне».

Следует отметить, что понимание и развитие категории «качество» в настоящее время связано, в основном, с трудами А. И. Субетто, В. П. Панасюка, достаточно подробно рассмотрен генезис данного понятия в трудах Н.Г. Никокошевой [4]. Проанализировав существующие взгляды ученых на этот вопрос, можно сделать вывод, что в социальном контексте понимание категории качества связано с понятиями «социальная потребность», «соответствие назначению (функции объекта)», а также «цель» и «результат человеческой деятельности».

На сегодняшний день существует множество мнений и по вопросу определения категории «качество образования». Это объясняется тем, что основные непосредственные участники образовательного процесса (студенты, преподаватели, руководители образования,

работодатели) имеют разные представления о качестве образования, и поэтому предъявляют к нему разные требования.

По мнению Н.Г. Никокошевой, понятие «качество образования» впервые в России появилось в Законе «Об образовании» в статье о государственном контроле за качеством образования начале 90-х годов XX века. Ссылаясь на труды С. Я. Батышева, С. Е. Шишова, В. А. Кальней, М. М. Поташника и других отечественных и зарубежных ученых, автор делает вывод о том, что невозможно однозначно определить категорию качества образования. При этом отмечается, что специалистами в области оценки качества образования под качеством образования принято понимать интегральную характеристику системы образования, отражающую степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

Согласно Программному документу ЮНЕСКО [6], можно выделить три аспекта образовательной деятельности, наиболее существенно влияющих на качество высшего образования.

Во-первых, *качество персонала*, гарантируемое высокой академической квалификацией преподавателей и научных сотрудников вузов, и качество образовательных программ, обеспечиваемое сочетанием преподавания и исследований, их соответствием общественному спросу.

Во-вторых, *качество подготовки студентов*, которое в условиях, когда массовое высшее образование стало реальностью, может быть достигнуто только на пути диверсификации образовательных программ, преодоления многопланового разрыва, существующего между средним и высшим образованием, и повышения роли механизмов учебно-профессиональной ориентации и мотивации молодежи.

И, наконец, в-третьих, *качество инфраструктуры и «физической учебной среды» высших учебных заведений*, охватывающее «всю совокупность условий» их

функционирования, включая компьютерные сети и современные библиотеки, что может быть обеспечено за счет адекватного финансирования, возможного только при сохранении государственного подхода к высшему образованию как общенациональному приоритету.

«Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века», принятая в 1998 г. на организованной ЮНЕСКО Всемирной конференции по высшему образованию, подтвердила изложенные выше положения в следующем концентрированном определении: «Качество в сфере высшего образования является многомерной концепцией, которая должна охватывать все его функции и виды деятельности: учебные и академические программы; научные исследования и стипендии; укомплектование кадрами; учащихся; здания; материально-техническую базу; оборудование; работу на благо общества и академическую среду».

Таким образом, можно сделать вывод, что одним из определяющих показателей качества образования вуза является качество педагогического персонала.

Профессорско-преподавательский состав вузов – ключевая категория работников высшей школы от педагогической компетентности преподавателя, его квалификации, условий труда и жизни, человеческих и моральных качеств, общей культуры зависит качество подготовки выпускников вузов.

Резюмируя исследования в этой области можно сказать, что под качеством преподавания понимается постоянно повышающийся уровень преподавательской деятельности педагога, характеризуемый высокими результатами подготовки студентов, способный удовлетворять потребности всех участников образовательного процесса, а также ключевые компоненты, определяющие качество научно-педагогических работников вуза, к которым относятся:

1. *Когнитивный* – знания нормативной документации и умение применять теоретические знания в практике своей деятельности по направлению специалиста, согласно его должностным обязанностям;

2. *Личностный* – оперативность принятия решений, аккуратность в ведении документации, ответственность, целеустремленность специалиста;

3. *Мотивационно-ценностный* – мотивационная направленность личности на получение знаний, умений и навыков в зависимости от занимаемой должности, вознаграждение за компетентное выполнение своих должностных обязанностей, продвижение по службе.

Проблема оценки качества профессиональной деятельности отдельного педагога и педагогического коллектива в целом во все времена являлась одной из актуальных и в то же время труднейших проблем, касающихся взаимоотношений внутри самого профессионально-педагогического сообщества. Проблема объективности оценки заключается в том, что педагогическая деятельность относится к творческому виду деятельности, где возможны различные варианты оценки ее результативности, эффективности и качества. Это обстоятельство приводит к наличию многообразных подходов к построению оценочных моделей, которые отличаются друг от друга (порой весьма существенно) как по методологическим основаниям, так и по процедурам практической реализации.

Существуют системы внешней и внутренней оценки качества преподавателя. К внешним системам оценки относят международные, государственные и региональные системы оценки, которые реализуются в форме аттестации педагогических работников, повышения квалификации, стажировок. К внутренним – внутривузские системы оценки, к которым относятся организация методического сопровождения учебной деятельности, научно-исследовательская деятельность, обмен опытом, учет студенческих достижений и т.д.

Следует отметить, что в различной методической литературе по данному вопросу приводятся и другие кри-

терии, также определяющие качество педагогической деятельности, но уже с позиции количественно-результативного подхода. В контексте нашего исследования представляет интерес именно данный подход.

Многие образовательные учреждения имеют определенный опыт работы в использовании различных методик оценки качества работы преподавателей. Они основаны на самоаттестации качества отдельных работ, выполненных преподавателем, что позволяет не только оценить работу конкретного преподавателя, но и показать, каким образом сегодняшняя оценка деятельности повлияет в будущем на устранение недостатков и улучшение результатов его работы. Рейтинговая система оценки – одна из самых популярных методик.

В толковом словаре русского языка под рейтингом понимается показатель популярности какого-нибудь лица и степень такой популярности [5].

Изучив опыт наших коллег в этой области [2,3], мы на экономическом факультете Нижегородского государственного инженерно-экономического института разработали собственную методику рейтинговой оценки деятельности преподавателей. Для ее разработки была создана экспертная комиссия в составе декана факультета, заведующих кафедрами, инженера по качеству. Предварительный проект был доведен до сведения профессорско-преподавательского состава, активно обсуждался в структурных подразделениях. С учетом всех замечаний и дополнений на его основе был разработан рейтинговый контроль качества деятельности преподавателей экономического факультета Нижегородского государственного инженерно-экономического института.

При разработке данной методики мы исходили из того, что система рейтингового контроля качества деятельности преподавателей должна удовлетворять следующим требованиям:

- охватывать важнейшие виды деятельности преподавателя и обеспечивать комплексный характер оценки;
- быть максимально объективной;
- направляться на стимулирование труда и рост квалификации сотрудников;
- являться достаточно гибкой, позволяющей на разных этапах вносить в систему необходимые изменения.

Для оценки деятельности профессорско-преподавательского состава были определены 25 показателей, которые соответствуют основным направлениям преподавательской деятельности:

- учебно-методическая работа;
- научно-исследовательская работа;
- повышение квалификации;
- воспитательная работа;
- профориентационная работа.

Определено количество баллов, которое может набрать преподаватель в том или ином виде деятельности. Общие достижения преподавателя оцениваются в конце каждого учебного года при проведении рейтинговой оценки всех ППС, итоги обсуждаются на Совете факультета и учитываются при распределении выплат стимулирующего характера за интенсивность и высокие результаты труда для профессорско-преподавательского состава.

Ответственность за достоверность данных индивидуального рейтинга возлагается на преподавателя и заведующего кафедрой.

Таким образом, использование рейтинговой оценки преподавателей позволяет решить сразу несколько задач педагогической, экономической и социальной направленности: принятие оптимальных управленческих решений, связанных с установлением выплат стимулирующего характера; аттестация профессорско-преподавательского состава; повышение профессиональной мотивации, а, в конечном счете, гарантия качества и эффективности образовательного процесса вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берлинское коммюнике Министров образования Европейских стран (2003) (Berlin Communiqué of Ministers) С. 398–409
2. Васильева Е. Ю., Граничина О. А., Трапицын С. Ю. Рейтинг преподавателей, факультетов и кафедр в вузе: Методическое пособие. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 159 с.
3. Лазаренко В.А., А.И. Конопля, А.И. Овод, Т.А. Олейникова, Рейтинговая оценка деятельности преподавателя в Курском государственном медицинском университете // Высшее образование сегодня №11 С.69-72.

4. Никокошева Н. Г. Некоторые подходы к определению понятия «качество образования» // Педагогическое образование в России . 2008. №2 С.27-34
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1999. 4000с.
6. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 1995 С.35-36

RATING OF TEACHERS AS A FACTOR OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION: THEORY AND PRACTICAL EXPERIENCE

© 2014

O.N. Shumilova, the candidate of pedagogical sciences, the docent of the chair “Humanities”
Nizhny Novgorod State Engineering-Economic Institute, Knyaginino, Russia

Annotation: The article raises the issue of the necessity of creating the rating of teachers, which should be based on the comprehensive analysis of approaches to the quality of the teaching staff. The article considers the experience of using the rating of activity of scientific and pedagogical staff on the example of the Higher Educational Institution.

Keywords: quality, quality of higher education, quality of staff, rating of the Faculty.

УДК: 378

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

© 2014

И.А. Юрловская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются подходы к дефиниции «категории траектория профессионального развития» студентов в период их обучения в вузе, под которой мы понимаем процесс саморазвития, самообразования и преобразования личности, построение конструкта своего профессионального «Я», включающий готовность в процессе профессиональной деятельности успешно приспосабливаться к меняющимся условиям профессионально-педагогической среды, приводится ряд оснований для уточнения данного понятия.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональное образование, профессиональное развитие, индивидуальная траектория профессионального развития.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В условиях модернизации российского образования особую значимость приобретает проблема профессиональной подготовки специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, свободно владеющих своей профессией. В этой связи необходимо определить концептуальные подходы к профессиональному развитию студентов в вузе, осуществить поиск эффективных технологий формирования профессионализма обучающихся.

В педагогической литературе последнего десятилетия все большее внимание обращается на необходимость готовить студентов высших учебных заведений к работе в быстро меняющихся условиях общественной и профессиональной деятельности. Преобразования, осуществляемые в политической и социально-экономической жизни общества, утверждают новый взгляд на личность специалиста, требуют профессионально подготовленных, самостоятельно мыслящих людей. В связи с этим перед современной педагогической наукой и практикой обучения в высших учебных заведениях стоит задача обеспечить не только глубокое и прочное усвоение системы знаний, но в гораздо большей степени – свободное развитие личности, творческого потенциала каждого из студентов.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Проблема дифференциации обучения в рамках образовательной системы исследовалась А.А. Бударным, А.А. Кирсановым, В.Ш. Монаховым, И. Унт и др. Тесная связь дифференциации и индивидуализации обучения с психологическими особенностями личности обучаемого отмечена в работах Б.Г. Ананьева, Р.Р. Бикмурзиной, Л.С. Выготского, Е.Я. Голант, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, В.С. Мерлина, Е.С. Рабунского, Б.М. Теплова,

И.С. Якиманской. Дидактические основы индивидуализации обучения раскрываются в работах отечественных педагогов М.И. Бекоевой, Е.Я. Голанта, М.А. Данилова, Б.П. Есипова, М.Н. Скаткина и других представителей педагогической науки. Проблеме индивидуализации учебной деятельности в системе самостоятельной работы посвящены труды Ю.К. Бабанского, М.А. Данилова, Т.П. Коцаревой, И.Я. Лернера, П.И. Пидкасистого, Н.В. Промоторовой, Е.С. Рабунского, Г.Н. Серикова, Т.И. Шамовой, О.И. Яныгиной и др. Индивидуальный и дифференцированный подходы в процессе компьютеризованного обучения исследовали А.А. Аукум, Д.И. Бэлэнел, Г.А. Данилочкина, Т.А. Ильина, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская и др.

Качественно новые пути решения проблемы индивидуализации учебной деятельности открываются с внедрением информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс. К такому выводу пришли дидакты: А.А. Аукум, В.П. Беспалько, Д.И. Бэлэнел, И.В. Гребенев, Ж.А. Жафяров, В.Л. Кудрявцев, Э.И. Кузнецов, О.Г. Ларионова, Ю.Г. Татур и др.). Вопросы создания и применения электронного учебника в образовательном процессе исследовались Е. Аленичевой, С.В. Волковым, А.И. Гончаровым, Л.Х. Зайнутдиновой, В.Л. Ивановым, И.Г. Иванцевской, Е.А. Кашиной, Л.В. Крюковой, В.М. Левиным, Л.В. Орешкиной, Т.Н. Романченко, Ю.М. Сидоркиным, Л.И. Студеникиной, С.А. Христочевским и др.

Формирование целей статьи (постановка задания). Комплексное изучение проблемы позволило выявить ряд противоречий между: требованиями, предъявляемыми обществом к современному специалисту, и реальным уровнем подготовки выпускников высшего профессионального заведения; фронтальным изложением материала и индивидуальным характером усвоения его студентами; имеющимися в распоряжении профессорско-преподавательского состава организацией, методикой,

нормами и опытом обучения и сложившееся практикой коллективного обучения в вузе; необходимостью внедрения информационных технологий в образовательный процесс вуза и недостаточной разработанностью дидактических основ их использования. Исходя из такой постановки проблемы, автор в качестве основной цели данной статьи ставит исследование индивидуальных образовательных траекторий студентов как целостной дидактической технологии подготовки специалистов в вузе с целью повышения учебной мотивации студентов и подготовки специалистов, квалификационно-ориентированных на запросы рынка труда.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Теоретические исследования и изучение практики преподавания в высших учебных заведениях показали, что в условиях существующих педагогических технологий высшей школы преобладает единообразие и усредненный подход к студентам. Современные условия быстро меняющегося общества предъявляют все возрастающие требования к совершенствованию теоретической и практической подготовки педагогов, способных продуктивно решать задачи, связанные с социализацией, адаптацией молодежи к современным реалиям жизни в обществе. Намечился переход от коллективной к индивидуальной форме обучения, что предполагает личное участие каждого студента в формировании образовательной траектории, стимулирование регулярной и результативной самостоятельной работы, усиление мотивации студента к освоению образовательной программы, за счет более высокой дифференциации оценки учебной работы студента.

Поэтому решение проблемы, индивидуализации и дифференциации обучения студентов вузов является актуальным. При этом важно оказать будущему специалисту поддержку в его профессиональном становлении, например, при помощи построения индивидуальной траектории профессионального развития студента в период профессионального обучения в вузе на ранней стадии профессионализации. При закладке фундамента будущего профессионального роста нужно иметь в виду, что разные люди достигают ступени взрослости, отличаясь друг от друга по уровню своего здоровья, сформированных личностных свойств и, прежде всего, мотивационно-потребностной сферы и характера. И поскольку жизнеспособность у них различна, а по содержанию, интенсивности и динамичности проявлений их мотивационно – потребностные сферы неодинаковы, как неодинаково развитие общих и специальных способностей, выражающихся в степени успешности приобретения знаний, навыков и умений и оперирования ими, они всегда в большей или меньшей степени отличаются друг от друга и как субъекты деятельности.

Однако в настоящее время в педагогических и психолого-педагогических работах практически не разработана целостная модель индивидуальных образовательных технологий как уровневого процесса образования в вузе на разных этапах. Индивидуальный и дифференцированный подходы на учебных занятиях носят эпизодический характер – лишь на отдельных этапах процесса усвоения знаний, в отдельных видах учебной работы, без учета индивидуальной траектории развития каждого студента. Возникает противоречие между реальной потребностью рынка труда в эксклюзивных специалистах и фрагментарной индивидуализацией в подготовке студентов, которая чаще всего интерпретируется или на уровне конкретных занятий, или на уровне элективных программ, в то время как индивидуальные образовательные траектории должны быть представлены как технологии, которые позволят вывести учебный процесс подготовки будущих специалистов на уровень смысловой саморегуляции через смыслообразование и смысловывявление самими студентами. С одной стороны, унифицированная (одинаковая для всех) подготовка преподавателей, что

выпускники не могут предложить на рынок труда каких-то уникальных (специфических) услуг. С другой стороны, рынок труда во многом перегружен специалистами аналогичного профиля подготовки, в то время как в реальной ситуации востребованы специалисты, имеющие «штучную» специализацию.

Таким образом, и возможности для дальнейшего развития как индивидов, личностей и субъектов познания, общения и труда тоже будут не совпадать. В связи с этим, траектории личностного профессионального развития у всех студентов будут разными.

Обратимся к понятию «траектория». С.И. Ожегов в толковом словаре русского языка понятие «траектория» определил как «линия движения чего-либо» [8]. Движение в развитии человека – это есть его становление, формирование личностных качеств, обозначение его настоящего и ориентация на дальнейшую цель. Развитие происходит в деятельности, которую современная наука рассматривает как систему, включенную в общественные отношения. По мнению А.Н. Леонтьева [6], вне этих отношений человеческая деятельность не существует. Основным видом деятельности человека является труд, а именно, профессиональная деятельность. Поскольку человек существо социальное – то также принято считать, что развитие личности происходит в процессе ее социализации и воспитания. Являясь объектом социальных воздействий он, прежде всего, субъект социального развития, а также активный субъект саморазвития, в том числе и самовоспитания. Процесс социализации не прекращается и в зрелом возрасте, он продолжается непрерывно на протяжении всей жизни человека. С педагогической точки зрения, социализация – это процесс и результат усвоения и последующего активного производства индивидом социального опыта [2]. В этом процессе образование имеет практическое и символическое значение. Практическое значение образования отражается в конкретных знаниях, навыках и умениях, символическое – в общественном престиже образования.

Социализация не может происходить без включения субъекта в активный деятельностный процесс, который играет большую роль в его развитии. С.Л. Рубинштейн отмечал, что перед человеком должны все время вставать задачи, значимые для него, в решение которых он должен включаться [10]. Только через активную деятельность личность может добиться успеха и в профессиональной сфере. Профессиональный рост личности осуществляется путем постепенного накопления опыта взаимодействия с окружающим социумом, усвоения общественных форм сознания и поведения. Говоря о социализации отметим, что этот процесс накладывает отпечаток на профессиональное развитие, так как в целом профессиональное развитие – это присвоение различных аспектов труда (профессиональных ролей, мотивации, знаний, навыков, опыта), то есть – это процесс социализации, происходящий в онтогенезе человека, направленный на присвоение им различных аспектов мира труда. Основной движущей силой профессионального развития является стремление личности к интеграции в социальный контекст на основе идентификации социальным группам и институтам. Началом активного профессионального развития является принятие личностью профессионализации как жизненной задачи, ее личностно-смысловое «встраивание» в общий жизненный план.

Рассмотрев некоторые аспекты понятия «развитие личности» и «профессиональное развитие», мы определились в мысли, что внутреннее развитие личности сопровождается влиянием извне, которое можно определить как основу для моделирования определенного вектора, траектории развития, в том числе и профессионального. Э.Ф. Зеер движение личности в развивающемся профессиональном пространстве определяет следующими тремя факторами: возрастными изменениями, обуславливающими периодизацию развития личности;

системой непрерывного образования; ведущей профессионально-ориентированной деятельностью. При этом, как отмечает ученый, «индивидуальная траектория профессионального становления личности характеризуется изменением направления вектора развития, обусловленное нарушением последовательного, линейного, упорядоченного процесса профессионального становления и образованием моментов неустойчивости (точек бифуркации). Нарушителями эволюционного развития выступают психологические барьеры: дезадаптация, кризисы, деформации, профессионально обусловленные акцентуации, социально-профессиональные инциденты, неблагоприятное стечение обстоятельств, случайности. Область, ограниченная этими координатами, образует личностно-профессиональный потенциал человека» [4].

Взаимовлиянием данных трех факторов является профессиональное развитие личности – движение личности в профессионально-образовательном пространстве и времени профессиональной жизни. Оно охватывает период развития личности с начала формирования профессиональных интересов и склонностей до окончания профессиональной биографии. Профессиональным пространством для студента является обучение в вузе. Установление закономерностей профессионального развития личности будущего специалиста обуславливается, с одной стороны, содержанием и организацией учебно-воспитательного процесса, а с другой – субъективными факторами. Во время обучения в вузе обучающийся сознательно или нет, но изменяет себя. У него возникают, развиваются, начинают доминировать одни качества или ослабевают, перестают играть должную роль другие. В этом процессе необходимо найти определенные методы учебно-воспитательной работы, чтобы профессиональное развитие студентов не было спонтанным, а шло под руководством и в русле определенной для каждого студента своей траектории. Нельзя не согласиться с мыслью Ф.И. Перегудова о том, что: «Поскольку любая личность неповторима, то в идеале каждый человек имеет право на дружественную ему систему образования, продвижение по «собственной образовательной траектории», которой не чужд индивидуальный подход, постоянная психодиагностическая и профориентационная поддержка» [9]. Интерес представляет также точка зрения Т.А. Макаренко, которая индивидуальную траекторию профессионального развития студента рассматривает как путь саморазвития личности в будущей профессиональной деятельности посредством создания профессиональной среды, организации психолого-педагогической поддержки, оказания помощи в профессиональном росте, исходя из проявления индивидуальных качеств личности [7].

Следует признать справедливым мнение М.И. Бекоевой, что главным в реформе образования следует считать изменение содержания обучения, его новое наполнение и перевод от массово-репродуктивного к активно-деятельностному, позволяющему создать необходимые условия для выявления и формирования творческой индивидуальности будущего специалиста. Конвертировать следует не только диплом, а содержание образования, соотнеся его с существующими мировыми стандартами. Вместе с тем, делать это необходимо осторожно, не допуская бездумного разрушения фундаментальности, глобальности действующей национальной образовательной системы, отрицания или игнорирования накопленного положительного опыта, а, наоборот, максимально учитывая и используя его, сохраняя сложившиеся отечественные традиции [1, с. 191-196].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Рассмотрение выше-обозначенных моментов подвело нас к формулировке понятия индивидуальная траектория профессионального развития студента, которая понимается нами как процесс саморазвития, самообразования и преобразо-

вания личности, построение конструкта своего профессионального «Я», включающий готовность в процессе профессиональной деятельности успешно приспосабливаться к меняющимся условиям профессионально-педагогической среды. В нашем исследовании мы исходили из того, что профессиональное поле вуза, то есть соответствующий организованный учебно-воспитательный процесс становится внешним регулятором по отношению к каждому студенту. Возможность стать субъектом образовательной и профессиональной деятельности происходит в процессе перехода внешних регуляторов во внутренние. Эффективность этого процесса зависит и от внешних условий и от внутренних субъективных позиций студента, которые развиваются в период обучения.

Развитие субъектной позиции студента включает: формирование умений самопознания, рефлексии, эмпатийной способности, коммуникабельности; овладение ценностями и смыслами учебно-образовательной деятельности, усиление личностной и профессиональной самореализации. Субъектность выступает высшим уровнем активности студента и отражается в направленности и осознанности его деятельности, в его способности к саморазвитию. Все эти моменты, как нам видится, должны формироваться на базе индивидуальных программ личностно-профессионального саморазвития, а также благодаря усилению роли учебно-воспитательного процесса, психолого-педагогического сопровождения и повышению значимости у студентов личностных и профессиональных позиций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бекоева М.И. Интеграция европейских образовательных систем как основа развития международного образовательного пространства // Вестник Иркутского государственного технического университета, 2012. – Т. 64. № 5. – С. 191-196.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2000. – 298с.
3. Ведерникова Л.В. Теория и практика становления и развития исследовательской компетентности педагогов: Монография. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2012. – 128 с.
4. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход // Образование и наука – 2003. № 5. – С. 79 – 90.
5. Ихсанова С.В., Комаков В.В. Психодиагностический принцип формирования индивидуальной образовательной траектории студента вуза // Экспериментальная психология. 2012. №2. – С. 96-101.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304с.
7. Макаренко Т.А. Формирование индивидуальной траектории профессионального развития будущих социальных педагогов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2006. – 22 с.
8. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка // Под ред. проф. Л.И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – М.: ООО «Издательство «Мир и Образование»: ООО «Издательство Оникс», 2012. – 1376 с.
9. Перегудов Ф.И. Системная деятельность и образование [Текст] / Ф.И. Перегудов // Качество высшего образования. – Хельсинки, 1990. – 253 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – в 2-х т. – 762 с.

INDIVIDUAL TRAJECTORIES OF STUDENTS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT
AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

© 2014

I.A. Yrlovskaya, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the general and social pedagogics department
North-Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: The article discusses approaches to the definition of «professional development trajectory category» students during their training in high school, by which we mean the process of self-development, self-identity and transformation, building construct their professional «I», which includes readiness during their professional activities successfully adapt to changing terms of vocational and educational environment, provides some grounds for clarification of the concept.

Ключевые слова: training, vocational education, professional development, professional development of individual trajectories.

УДК:37026. 371.134

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА
СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

© 2014

И.А. Юрловская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики
Н.В. Кокоева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)

Аннотация: В статье раскрываются условия повышения профессиональной компетентности студента высшего профессионального образования, дается интерпретация понятий «профессионализм», «профессиональная компетентность», описываются и раскрываются условия повышения профессиональной компетентности студентов современного вуза, которые соответствуют существующим в обществе стандартам и объективным требованиям.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессионализм, психологическая структура профессиональной деятельности, творческая активность студентов.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современная экономическая ситуация на рынке труда требует высокой компетентности по основной специальности и достаточно развитой мобильности знаний выпускников вузов в различных сферах жизни. Для быстрой адаптации в профессиональной и социальной сферах работнику нужны основные (базовые) компетенции, не теряющие своего значения при изменении технологии производства и помогающие эффективно трудиться при смене основной профессии. Профессиональная компетентность является необходимым компонентом профессионализма человека, формируемым в процессе высшего профессионального обучения. Высокую компетентность по основной специальности и достаточно развитую мобильность знаний в различных сферах жизни может дать молодому специалисту обучение в магистратуре, что особенно актуально в сложившейся экономической ситуации на рынке труда. [2].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Существующие на сегодняшний день в зарубежной литературе определения профессиональной компетентности как «углубленного знания», «состояния адекватного выполнения задачи», «способности к актуальному выполнению деятельности» (G.K.Britell, R.M. Jueger, W.E.Blank) и другие не в полной мере конкретизируют содержание этого понятия [4]. Проблема профкомпетентности активно изучается и отечественными учеными. Чаще всего это понятие употребляется интуитивно для выражения высокого уровня квалификации и профессионализма. Профессиональная компетентность рассматривается как характеристика качества подготовки специалиста, потенциала эффективности трудовой деятельности. В педагогике данную категорию рассматривают либо как производный компонент от «общекультурной компетентности» (М.И. Бекоева, Е.В. Бондаревская, Н. Розов), либо как «уровень образованности специалиста» (Б.С. Гершунский, Б.А. Тахохов, А.Д. Щекатунова). Если попытаться определить место компетентности в системе уровней профессионального мастерства, то она находится между исполнительностью и совершенством [6].

Формирование целей статьи (постановка задания). Поиск новых средств и методов формирования творческой личности, способной к самостоятельному поведению и действию, саморазвитию, самопроектированию – актуальная задача современной педагогической науки. В связи с этим наибольшее значение приобретает поиск новых подходов в обучении и воспитании, интегрирующих теоретические и эмпирические исследования всестороннего развития личности обучающихся в образовательном процессе.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Под профессионализмом нами понимается особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. В понятии «профессионализм» отражается такая степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. Для приобретения профессионализма необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство. Понятие профессионализма не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда; это и особое мировоззрение человека.

Необходимой составляющей профессионализма человека является профессиональная компетентность. Вопросы профессиональной компетентности рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных ученых. Современные подходы и трактовки профессиональной компетентности весьма различны. Уж на уровне бытового сознания люди понимают, что получение выпускником вуза диплома – это еще не признак его профессионализма. Многие помнят, что выпускника вуза еще не так давно называли «молодым специалистом» определяя, так образом, его статус. Считалось, что ему еще требуется определенное время, чтобы приобрести профессиональный опыт, а также соответствующая профессиональная среда, предоставляющая ему возможность сформироваться как профессионалу.

Таким образом, наличие у человека диплома, сертификата, подтверждающего уровень его квалификации (а чаще – некоторой совокупности знаний, осведомлен-

ности в данной профессиональной сфере) – это необходимое (но не достаточное) условие для последующего становления профессионализма. Человек может приобрести это свойство в результате специальной подготовки и долгого опыта работы, но может и не приобрести его, а лишь «числиться» профессионалом.

Сегодня во всем мире отмечается повышенный интерес к одной из центральных социальных проблем – поиску путей развития системы образования. Именно образование определяет облик будущего, каким будет человечество третьего тысячелетия, его экономический, интеллектуальный, личностный, культурный, нравственный потенциал. Переход от индустриального общества и простых технологических операций к постиндустриальному типу экономики требует большого числа людей, которые могут работать с пакетами современных технологий в изменяющихся внешних условиях, заставляющих человека самостоятельно оценивать ситуацию и принимать ответственные решения. Новый тип экономики предъявляет новые требования к выпускникам, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных, самоорганизующих, моральных начал, позволяющих успешно организовать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах. В докладе ЮНЕСКО говорится, что предпринимателям чаще нужна не квалификация, которая с их точки зрения слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода «коктейль» навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова, социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску. Именно с формированием компетентности будущего специалиста связывают сегодня качество профессионального образования, обеспечивающее конкурентоспособность выпускника на рынке труда.

Целью образования является не только передача студенту совокупности знаний, умений и навыков в определенной сфере, но и развитие кругозора, междисциплинарного чутья, способности к индивидуальным креативным решениям, к самообучению, а также формирование гуманистических ценностей. Все это и составляет специфику компетентностного подхода. Его реализация предполагает перенос акцентов на воспитательную, развивающую функции образования, на становление в процессе обучения личности будущего специалиста, его гармоничное духовное и нравственное развитие, высокую психологическую устойчивость и готовность к полезному труду. Переход на компетентностно-ориентированное образование является закономерным этапом модернизации системы российского профессионального образования, позволяющим разрешить противоречия между требованиями к его качеству, предъявляемые государством, обществом, работодателем, а также формирующимися рынками труда, и его актуальными образовательными результатами.

За последние два десятилетия социокультурная ситуация в нашей стране серьезно изменилась. Россия становится открытой страной, строящей рыночную экономику и правовое государство, что увеличивает меру свободы и ответственности человека за собственное благополучие и за благополучие общества. Человеческий капитал в современном мире становится основным ресурсом развития любой страны, фактором, обеспечивающим ее стабильность и прогресс. Россия, как и любая страна, нуждается в мобильных и высококвалифицированных специалистах, способных принимать самостоятельные ответственные решения в условиях быстро меняющегося мира, что, безусловно, предъявляет особые требования к системе образования [3, с. 6].

Большое значение в деле развития творческой активности студентов, их самостоятельности в решении мето-

дических проблем принадлежит спецкурсам и спецсеминарам, курсовым и дипломным работам.

Несмотря на то, что российская теория и практика высшей школы обладает огромным потенциалом методов, форм и средств обучения, основным типом обучения является, по-прежнему, вербальный тип: использование устного и печатного слова, когда учитель выступает, в основном, в качестве информатора и контролера учащихся. Очевидно, что в свете современных требований к выпускнику, которые складываются под влиянием ситуации на рынке труда и таких процессов, как ускорение темпов развития общества и повсеместной информатизации среды, авторитарно-репродуктивная система обучения устарела. Образование, ориентированное только на получение знаний, означает в настоящее время ориентацию на прошлое.

Студенты высшего профессионального образования должны иметь представление о том, какие компетентности они должны развивать и формировать у себя в процессе обучения, иметь достаточно высокий уровень самоопределения, профессиональной мотивации, уметь осуществлять самооценку и самоанализ, развивать в себе профессионально важные качества личности, а также овладевать содержанием и технологиями формирования профессиональной культуры [6].

Компетентность специалиста с средним образованием – это проявление им на практике стремления и готовности реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт), личностные качества для успешной творческой деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования. Готовность студента к любой деятельности складывается из учебной, психологической, социальной и физиологической готовности.

Реализация компетентностного подхода – это организация учебно-воспитательного процесса, разработка и использование соответствующих образовательных технологий. Под профессиональной компетенцией подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность – это критерий качества профессионального обучения, профессиональная деятельность, а также свойства личности, для которой характерны высокое качество выполнения трудовых функций, культура труда и межличностных коммуникаций, умение инициативно и творчески решать профессиональные проблемы, а также готовности к предприимчивости и принятию управленческих решений, к адаптации в новых условиях деятельности.

Профессиональную компетентность будущего специалиста вуза можно представить в виде следующих составляющих его готовности к профессиональной деятельности: профессиональные знания; профессиональная деятельность (владение специальными знаниями, умение применять их на практике); профессиональные качества личности: физиологические, психологические, социальные, нравственно-мотивационные.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Анализ состояния проблемы и результаты внедрения технологии формирования профессиональных компетенций в учебно-воспитательный процесс, а также требований работодателей к будущему специалисту показали необходимость учета ряда особенностей, определяющие организационные и психолого-педагогические условия подготовки специалиста с позиции компетентностного подхода: возрастание роли личностных качеств профессионала; активизация деятельности студента; формирование опыта профессиональной деятельности с целью интеграции теоретической и практической подготовки; направленность деятельности педагога, на создание условий для полноценной самостоятельной работы студентов; созда-

ние учебно-методического комплекса и педагогической технологии, отвечающих особенностям компетентностного подхода в формировании ключевых и профессиональных компетенций, а также профессиональной культуры выпускника системы ВПО. Внедрение компетентного подхода в систему ВПО позволит в значительной мере реализовать личностно-ориентированный подход в образовательном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антипова В.М., Колесина К.Ю. Пахомова Г.А. Компетентностный подход к организации педагогического образования в университете // Педагогика, 2006. – №8. – С. 57 – 62.
2. Бекоева М.И. Интеграция европейских образовательных систем как основа развития международного образовательного пространства // Вестник Иркутского государственного технического университета, 2012. – Т.

64. № 5. – С. 191-196.

3. Дмух Г.Ю. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности магистров электротехнического направления: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Владивосток, 2010. – 22 с.
4. Климов Е.А. Пути в профессионализм: Психологический анализ. Учебное пособие. – М.: Флинта, 2003. – 320 с.
5. Ландшвер В. Концепция минимальной компетентности // Перспективы: вопросы образования. – 1998. – С. 64-67.
6. Пискунова Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований. – СПб., 2007. – 79 с.
7. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996. – 118 с.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF GRADUATE SYSTEM VPO

© 2014

I.A. Yrlovskaya, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the general and social pedagogics department
N.V. Kokoeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the general and social pedagogics department
North-Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Annotation: The article describes the conditions for increasing professional competence of students of higher education, given the interpretation of the concepts of «professionalism», «professional competence», described and disclosed conditions improve professional competence of modern high school students who meet the current community standards and objective requirements.

Keywords: professional competence, professionalism, psychological structure of professional activity, creative activity of students.

УДК 378.1

СОЦИОКИБЕРНЕТИКА КАК НОВЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ И ЭКОНОМИЧЕСКИХ СИСТЕМ

© 2014

О.Н. Ярыгин, кандидат педагогических наук, доцент
В.М. Рябова, аспирант
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: В работе рассматривается социокибернетический подход к исследованию сложных социальных, экономических систем, в том числе и системы образования как подсистемы общества. В качестве основного инструмента социокибернетики предлагается применение системной динамики и информационного моделирования в различных областях деятельности.

Ключевые слова: социальная система, образовательная подсистема, петли обратных связей, системная динамика, информационное моделирование.

Предлагая свою программу развития современного научного взгляда на развитие производственных и социальных систем, Дж. Форрестер подчеркивал обязательность системного мышления, для преодоления проблем, возникающих перед человеческим сообществом, как единым целым. «Системный подход может быть ключом к системной динамике. Опасность исходит от людей, полагающих, что на системном подходе все и заканчивается. Системный подход только делает ум более «чувствительным» [1], обращая наше внимание на жизнь систем». Сегодня интерес к системной динамике растет быстрее, чем количество квалифицированных специалистов в области. В настоящее время узким местом является обучение специалистов системной динамике.

Эта новая область знания, распространившаяся за границы существующих областей и не лежащая в пределах ни одной из них, еще не нашла своего места в образовательной системе. Для достижения такого уровня развития мышления, который необходим в современных инженерии, менеджменте, экономике, исследовании операций необходимо определить соответствующие компетенции будущих специалистов в обществе и сформировать не только интеллектуальную компетентность,

но целостную компетентность в аналитической деятельности, обладающую всеми требующимися чертами.

Именно на основе идей системной динамики и кибернетики развиваются социокибернетические подходы к исследованию сложнейших социально-экономических систем, в том числе и системы образования отдельного государства и человеческого общества в целом. История развития кибернетических теорий связана с именами великого физика М.-А. Ампера, который впервые ввел термин «кибернетика», Б.Трентовского, А.А.Богданова, распространившего кибернетический подход на организационное управление, Л.фон Бергаланфи, сформулировавшего основы общей теории систем, Н.Винера, открывшего единство управления системами в биологии, технике и обществе, Дж.Форрестера, создавшего язык системной динамики и описавшего глобальные процессы, Ст. Бира, Г.Паска, Н.Н.Моисеева, реализовавших кибернетические принципы в управлении экономическими системами, Дж.Равена, развивающего социокибернетический подход в исследованиях образовательной системы в и её роли в развитии общества, наконец, У.Матураны и Ф.Варелы, которые ввели понятие «аутопоэзисных систем» для описания законов познания и развития че-

ловеческого общества (*Аутопойезис* (аутопойез, аутопойезис) (от др.-греч. αὐτός — сам, ποιήσις — сотворение, производство) - процесс самовоспроизводства системой своих компонентов с целью сохранения своей самостойкости, отличающийся тем, что его в результате порождается в качестве продукта сам субъект процесса без разделения на производителя и продукт).

Здесь уместно будет воспользоваться примечанием Дж.Равена: «полезно напомнить читателям, что кибернетика изучает управление процессами, которые регулируют поведение животных и машин ... и создание более совершенных машин. Из этого следует, что социобиокибернетика должна пониматься как дисциплина, имеющая в центре внимания изучение и отображение невидимых социальных сил, которые способны воспринимать и, что более важно, непрерывному развитию, производству, расширению, и разработке этих аутопойезических систем управления... и создания более совершенных» [2].

Социобиокибернетика как инструмент исследования сложных систем подразумевает не только и не столько то, что они описываются математическими моделями, содержащими нелинейные уравнения или неравенства, но в основном то, что изменение этих систем происходит не последовательным изменением состояния элементов от одного состояния к другому, а разнонаправлено и недетерминировано. Такая нелинейность если и может быть описана с помощью математических моделей (теория вероятностей, математическая статистика, теория массового обслуживания), то только при многих и не всегда реалистичных допущениях.

Необходимость социобиокибернетического подхода возникает из-за наличия обратных связей в социально-экономических системах. Эвристика линейности предполагает, что следствие наступает после причины. Для преодоления эвристики линейности недостаточно согласиться с принципом римского права «после – не значит вследствие» (post hoc non est propter hoc), необходимо проследить возникновение петель обратных связей в структуре рассматриваемой сложной системы. По Дж.Форрестеру «система с обратной связью существует там, где окружающая среда приводит к принятию решения, вызывающего действие, которое само влияет на окружающую среду и, значит, на дальнейшие решения» [3]. Говоря о таких системах Дж.Форрестер подчеркивает, что это как раз тот случай, когда «мы начинаем понимать, что взаимодействие между компонентами системы может иметь большее значение, чем сами компоненты» [3]. Управление системами с обратной связью охватывает всю человеческую деятельность и все сложные природные явления, начиная от движения тектонических плит и эволюционных процессов и заканчивая управлением атомными электростанциями и космическими системами. В книге «Мировая динамика» Дж.Форрестер подчеркивает важность и всеобщность этого явления: «Самой важной концепцией в установлении структуры системы является идея, что все изменения обуславливаются «петлями обратных связей». Петля обратной связи - это замкнутая цепочка взаимодействия, которая связывает исходное действие с его результатом, изменяющим характеристики окружающих условий, которые, в свою очередь, являются «информацией», вызывающей дальнейшие изменения. Мы часто рассматриваем причину и следствие односторонне. Мы говорим, что действие А вызывает результат В. Но такое понимание не полно. Результат В представляет новое состояние системы, изменения которой в будущем повлияют на действие А. Петли обратных связей определяют действие и изменение в самых различных системах, от простейших до самых сложных. Все процессы роста и стабилизации генерируются петлями обратных связей» [4].

На рисунке 1 представлена диаграмма влияния элементов динамической системы «Население», отражающей взаимодействие выделенных компонентов, обе-

спечивающих изменения населения некоторой страны. Петли обратной связи возникают между такими параметрами как «Численность населения» и «Уровень рождаемости», «Численность населения» и «Уровень смертности», Доступность работы («Отношение численности населения к Числу рабочих мест») и «Иммиграция». Причем, если первая петля (R1) представляет положительную обратную связь, то вторая и третья – отрицательную.

Действительно, чем выше численность населения, тем выше среднее число рождений за год («уровень рождаемости»), а чем выше «уровень рождаемости», тем выше численность населения. Такой прирост населения компенсируется уравновешивающими (балансирующими) обратными связями с показателями смертности, иммиграции, эмиграции, доступностью жилья. Причем петли обратной связи могут иметь свою сложную внутреннюю структуру. Например, «Иммиграция» увеличивает численность населения, за счет этого возрастает отношение численности к количеству имеющихся рабочих мест, которое отрицательно сказывается на «привлекательности» страны для трудовой иммиграции, а это и снижает саму иммиграцию. Таким образом, возникает петля отрицательной обратной связи B4.

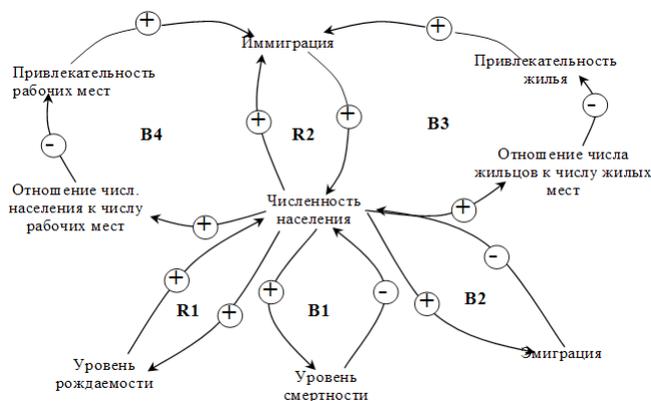


Рис. 1. Диаграмма влияния элементов динамической системы «Население»

В качестве других примеров применения социобиокибернетического подхода в различных областях деятельности можно привести примеры информационного моделирования систем с обратными связями в современных исследованиях по логистике [5], управлению персоналом [6], политологии [7], педагогике [8, 9] и др.

Современная наука не может рассматривать роль образовательной системы в развитии общества в отрыве от социально-экономических явлений, происходящих в человеческом обществе как в единой системе. Поэтому актуальными становятся модели, включающие образовательную систему, как подсистему государства, формирующую новое поколение, а значит и будущее общества, а с другой стороны, как систему, стоящую над индивидами, и формирующую каждую «отдельную» личность.

Ярким представителем первого подхода к моделированию образовательной системы, который в целом получил название социобиокибернетика, является британский исследователь компетентностного подхода Дж.Равен. В работах последних лет Дж.Равен все чаще обращается к идеям социобиокибернетики, которая представляет собой применение системной динамики к исследованию социальных процессов. Вслед за Дж.Форрестером школа Дж.Равена рассматривает социальные системы с помощью концептуальных и системно-динамических моделей. Причем исследования в этом направлении ведутся с последних десятилетий XX века, но актуальность их возрастает в последние годы из-за того, что неблагоприятные прогнозы развития общества, сделанные по

Элементы модели, составляющие качества индивида как субъекта аналитической деятельности отражающей следующие сущности:

Ментальный опыт: декларативные и процедурные знания, ментальные модели, эвристики;

Интеллект: способность к решению проблем, преобразованию знаний;

Креативность: дивергентное мышление, индукция, интуиция;

Рефлексия: критичность, ответственность, самоанализ, самооценка;

Готовность: уверенность в своих знаниях и способностях, готовность к преодолению трудностей;

Мотивация: мотивация на достижения, мотивация избегания неудач.

Область выделенная пунктиром представляет взаимодействие системы образования и общества в целом как работодателя будущих профессионалов. Именно эта подсистема формирует и компетентности и компетенции.

Построенная структурная модель, может служить основой для построения концептуальной, а затем и системно-динамической модели формирования компетентности в процессе обучения и практической деятельности.

В заключение отметим, что социокibernетика, с одной стороны, является новым названием для российской науки, но, с другой стороны, несправедливо было бы называть новым для советской науки исследование управления социально-экономическими процессами на основе системного анализа. Однако на сегодняшний день приходится констатировать, что нам необходимо на новом уровне применять системный подход в исследовании образовательной системы и общества в целом для преодоления системного кризиса в образовании, грозящего не только нежелательными, но и крайне опасными последствиями. Понимание роли компетентностного подхода в образовании и развитии общества возможно только на основе социокibernетического моделирования общественных процессов.

Для более глубокого изучения представляемого направления можно обратиться к работам советских и зарубежных ученых А.А. Богданова, И.В. Прангишвили, Д.М. Гвишиани, Н.Н. Моисеева, С.П. Капицы, Л. Берталанти, Ст. Бира, У. Матураны, Дж. Равена, и др. Социокibernетические исследования широко представляются в журнале *Sociocybernetics*, издаваемом Исследовательским комитетом по социокibernетике (Research Committee on Sociocybernetics (RC 51) Международной социологической ассоциации (ISA) и доступен на сайте <http://www.unizar.es/sociocybernetics/Journal/>.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Forrester, J. System dynamics – a personal view of the first fifty years / J. Forrester // System Dynamics Review. –

2007. – Vol. 23. – P. 345–358.

2. Raven, J. How are we to understand and map the network of social forces behind the autopoietic processes which appear to be heading our species toward extinction, carrying the planet as we know it with us – and how are we to design a more effective sociocybernetic system for societal management? / Workshop conducted at a meeting of Research Committee 51 (Socio-Cybernetics) of the International Sociological Association, Urbino, Italy, 29 June - 5 July 2009. / [Электронный ресурс] / Режим доступа : http://eyeonsociety.co.uk/resources/rc51_2009_full_paper.pdf, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. англ.

3. Форрестер, Дж. Основы кибернетики предприятия: индустриальная динамика / Дж. Форрестер. – М. : ПРОГРЕСС, 1971. – 340 с.

4. Форрестер, Дж. Мировая динамика : пер. с англ. / Дж. Форрестер. – СПб. : Terra Fantastica, 2003. – 379 с. – ISBN 5-7921-0613-4

5. Сергеева Л.В. Особенности проектирования логистической информационной системы предприятия // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2009. № 3. С. 15-21.

6. Сергеева Л.В. Информационное моделирование функций кадровой службы малых предприятий // Запад-Россия-Восток, 2013, № VII. с.368-374.

7. Ярыгин Г.О., Цветкова Н.А. Netcitizens как новая целевая аудитория интернет-дипломатии США // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 3. С. 207-211.

8. Raven J. Competence, Education, Professional Development, Psychology, and Socio-Cybernetics. In Continuing Education: Types, Roles, and Societal Impacts., New York: Nova Science Publishers, Inc// [электронный ресурс] http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/CPDAPA_REVISIED_FULL_VERSION.pdf

9. Ярыгин О.Н. Система формирования компетентности в аналитической деятельности исследователя / Монография // Тольятти: Кассандра, 2013. – 466 с.

10. Дудина И.П., Михеева О.П., Ярыгин А.Н. Использование сетевых информационных ресурсов в системе дополнительного профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 08 (12). С. 60-71.

11. 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. № S3. С. 161-166.

12. Дудина И.П., Надточий М.Ю., Рогова Н.Н. Разработка программных проектов профессионально-ориентированных информационных систем // Вестник Тульского государственного университета. Серия Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2013. Т. 1. № 1 (12). С. 156-162.

SOCIOCYBERNETICS AS A NEW APPROACH IN THE STUDY OF SOCIAL AND ECONOMIC SYSTEMS

© 2014

O.N. Yarygin, Ph.D., Associate Professor
V.M. Ryabova, a graduate student
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Annotation: This paper considers sociocybernetic approach to the study of complex social, economic systems, including the education system as a subsystem of society. The application of system dynamics modeling and information in various fields of activity as the main instrument for sociocybernetic researches is proposed.

Keywords: social system, educational subsystem, feedback loops, system dynamics, information modeling.

НАШИ АВТОРЫ

Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики информатики
Адрес: Институт содержания и методов обучения Российской академии образования, 119905, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8
E-mail: abdurazakov@inbox.ru

Алиев Акшин Рафик оглы, докторант кафедры мировой литературы
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Алиева Маралханум Тофик кызы, преподаватель кафедры музыкальных дисциплин и методики их преподавания
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

Алиева Намиля Гейбат кызы, преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии
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

Атаманчук Юрий Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, директор Уманского филиала Киевского института бизнеса та технологий.
Адрес: Уманская филиал Киевского института бизнеса и технологий, 20300 Украина, Черкасская область, г. Умань, переулок Клары Цеткин, 2
Тел.: (04744)4-28-20
E-mail: kibit@mediat.com.ua

Ахвердиева Кенуль Мамед кызы, преподаватель кафедры психологии,
Адрес: Азербайджанский университет языков, AZ1055, Азербайджан, г. Баку, Рашида Бейбутова 60.
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, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Белозерова Лилия Алмазовна, кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии
Адрес: Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н.Ульянова, 432700, Россия, г.Ульяновск, пл. 100 - летия со дня рождения В.И. Ленина, 4
Тел.: (8422) 44-30-88
E-mail: BLA-130880@yandex.ru

Блиева Жанна Максимовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для естественнонаучных факультетов.
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Богомаз Сергей Леонидович, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой экономики и менеджмента
Адрес: Витебский филиал Международного университета «МИТСО», 210015, Республика Беларусь, Витебск, ул. Правды, 8а
Тел.: (+375 212) 21-58-98
E-mail: kpsiholog@vsu.by

Большакова Мария Геннадиевна, ассистент кафедры теории и практики перевода, аспирант
Адрес: Севастопольский национальный технический университет, 299053, Россия, г.Севастополь, ул. Университетская, 33
Тел.: +380 (692) 24-35-90
E-mail: marie-mary@yandex.ru

Булаева Зарина Борисовна, соискатель кафедры общей и социальной педагогики Северо-Осетинского государственного педагогического института, старший преподаватель кафедры общей гигиены и физической культуры
Адрес: Северо-Осетинская государственная медицинская академия, 362019, Россия, г. Владикавказ, ул. Пушкинская, 40.
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Бутенко Наталья Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования
Адрес: Челябинский государственный педагогический университет, 454080, Россия, Челябинск, проспект Ленина 69.
Тел.: 8-908-57-39-854
E-mail: natali-2058@mail.ru

Бухалов Максим Александрович, магистрант
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Россия, Нижегородская обл., г.Княгинино, ул. Октябрьская д.22а
Тел.: 8 908 724 37 71
E-mail: nat.buhalova@yandex.ru

Бухалова Наталья Александровна, кандидат социологических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Россия, Нижегородская обл., г.Княгинино, ул. Октябрьская д.22а
Тел.: 8 908 724 37 71
E-mail: nat.buhalova@yandex.ru

Варзиева Ева Владимировна, аспирант межфакультетской кафедры педагогики и психологии
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 89188300642
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Галкина Людмила Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Теория и методика дошкольного образования»
Адрес: Челябинский государственный педагогический университет, 454080, Россия, Челябинск, ул. Пр-т Ленина, 69
Тел.8 (351)263-67-97
E-mail: galkinaln@cspu.ru

Гарагезов Рауф Рашид оглу, старший научный сотрудник Центра стратегических исследований
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Георгян Агваник Рафиковна кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольного образования»
Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 362007, Россия г. Владикавказ, ул. К. Маркса, 36
Тел.: (8672) 53 10 72; 8 918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Герасименко Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента факультета управления
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 89188300642
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Годжаева Хатира Закир гызы, диссертант 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

Гугкаева Ирина Таймуразовна, кандидат педагогических наук, доцент 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

Данилина Елена Александровна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Теории и методики преподавания иностранных языков», факультет иностранных языков.
Адрес: Московский Государственный Университет им. М.А.Шолохова, Россия, Москва, ул. В.Радищевская, д.16/18
Тел.: +7 (495) 358-3009
E-mail: danusha2005.74@mail.ru

Джагаева Татьяна Ерастовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и астрономии
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Джиоева Галина Хазбиевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии педагогического факультета
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Джон Равен, доктор философии в области психологии, почетный профессор
Адрес: Университет Эдинбурга, Старый колледж, Южный мост, Эдинбург, EH8 9YL, Великобритания
Тел.: ++44 (0) 131 556 2912
E-mail: jraven@ednet.co.uk

Доева Лейла Измайловна, старший преподаватель кафедры специальной психологии
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

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

Еналдиева Кристина Олеговна, аспирант 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

Жданкина Ирина Юрьевна, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Нижегородская область, г. Княгинино, Октябрьская, 22а.
Тел.: 89506291514
E-mail: irka-zh@mail.ru

Илакавичус Марина Римантасовна, старший научный сотрудник
Адрес: Институт педагогического образования и образования взрослых РАО, 191119, Россия, Санкт-Петербург, ул. Чернышевского, 2
Тел.: (8812) 764-11-94
E-mail: rim_9921@rambler.ru

Кадацкая Оксана Владимировна, магистрант кафедры дошкольного образования
Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 362007, Россия г. Владикавказ, ул. К. Маркса, 36
Тел.: (8672) 53 10 72; 8 918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Кадырова Рена Гамид кызы, профессор, кафедра психологии
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Канатникова Елена Анатольевна, старший преподаватель кафедры гуманитарных, социальных, профсоюзных и естественнонаучных дисциплин.
Адрес: Институт экономики и права (филиал) Образовательного учреждения профсоюзов высшего профессионального образования «Академия труда и социальных отношений» в г. Севастополе, 299001, Россия, г. Севастополь, ул. Героев Севастополя, 13
Тел.: (+380692) 92-13-01
E-mail: kanatnikovahelen@gmail.com

Каргина Елена Вячеславовна, начальник отдела международного сотрудничества

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14
Тел.: +7 (8482) 54-63-99
E-mail: E.Kargina@tlttsu.ru

Ковалевская Татьяна Николаевна, аспирант

Адрес: Витебский государственный университет им. П.М.Машерова», 210038, Республика Беларусь, Витебск, Московский пр-т, 33.
Тел.: (+37529) 713-45-19
E-mail: tena_vit@rambler.ru

Коваль Наталья Николаевна, методист

Адрес: Донецкий областной институт последипломного педагогического образования, 83001, Украина, Донецк, ул. Артема, 129а
Тел.: +38 099 7749872
E-mail: koval_n@hotmail.com

Кодзаева Людмила Сослановна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры индустрии сервиса и туризма

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Кокоева Нани Виленовна, 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

Коновалов Николай Петрович, доктор технических наук, заведующий кафедрой физики.

Адрес: Иркутский государственный технический университет, 664074, Россия, Иркутск, ул. Лермонтова, 83
Тел.: (3952) 405177
E-mail: i03@istu.edu

Котлярова Светлана Павловна, аспирант кафедры общей и социальной педагогики

Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 362000, Россия, РСО-Алания, г. Владикавказ, улица К.Маркса, 36.
Тел.: 89194216155
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Краснокутская Ольга Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

Адрес: Калмыцкий государственный университет, 358000, Республика Калмыкия, г. Элиста, ул. Пушкина, 11
Тел.: (84722) 2-39-69
E-mail: nauka1111@yandex.ru

Куликович Дарья Васильевна, аспирант кафедры зоологии (специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания, биология)

Адрес: Астраханский государственный университет, 414000, Россия, г. Астрахань, площадь Шаумяна 1
Тел.: 8(8512)22-82-64
E-mail: kulikovichd@yandex.ru

Кулумбегова Луиза Александровна, учитель психологии школы «Диалог» Северо-Осетинского государственного педагогического института

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

Кязымзаде Лала Айдын кызы, докторант, кафедра психологии

Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Луккина Нина Николаевна, аспирант

Адрес: Институт содержания и методов обучения Российской академии образования, 119905, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8
E-mail: abdurazakov@inbox.ru

Магомедова Айша Аквавовна, преподаватель

Адрес: Северо-Кавказский филиал Российской Правовой Академии министерства юстиции, 367008, Россия, Махачкала, улица Агасиева, дом 87
E-mail: abdurazakov@inbox.ru

Мамедзаде Рагима Рзабала кызы, диссертант отдела дошкольного и начального образования, Институт проблем образования

Азербайджанской Республики
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Мамедов Мехманали Акбер оглу, доктор философии по педагогике, доцент кафедры библиотековедения

Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Мамедова Хаяла Ариф кызы, докторант кафедры педагогики Азербайджанского института учителей

Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Маргиева Залина Гайзовна, соискатель кафедры педагогики и психологии

Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилова, 100001, Республика Южная Осетия, г. Цхинвал, улица Московская, 8
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Махалова Ирина Владимировна, старший преподаватель кафедры дошкольного образования, аспирант Ульяновского государственного педагогического университета

Адрес: Чувашский республиканский институт образования, 428001, Россия, Чувашская республика, г. Чебоксары, проспект М. Горького, д. 5.
Тел.: 89625980565
E-mail: irina.maxalova@mail.ru

Мигунова Елена Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления
Адрес: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 173007, Россия, г. Великий Новгород, ул. Чудинцева, 6
Тел.: 8-950-681-26-92
E-mail: elena.migunova@novsu.ru

Мирзоева Айну́р Э́льдар кызы, докторант
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

Михайлова Алла Григорьевна, ст. преподаватель
Адрес: Севастопольский национальный технический университет, 299053, Россия, г. Севастополь, ул. Университетская, 33
Тел.: +380953707754
E-mail: steba1971@mail.ru

Моисеева Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, 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

Моторная Светлана Евгеньевна, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент кафедры украиноведения, педагогики и культурологии
Адрес: Севастопольский национальный технический университет, 299053, Россия, г. Севастополь, ул. Университетская, 33.
Тел.: +380 503609206
E-mail: motornaya@ukr.net

Оборина Елена Владимировна, аспирант
Адрес: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 614000, Россия, Пермь, улица Пермская 65
Тел.: (7342) 909-101-92-78
E-mail: oborinaev@rambler.ru

Павлова Жанна Григорьевна, старший преподаватель кафедры «Информационные системы и технологии», соискатель
Адрес: Хабаровская государственная академия экономики и права, 680042, Россия, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 134
Тел.: (84212) 76-54-58
E-mail: gzhg30@mail.ru

Павлова Ольга Анатольевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Россия, Нижегородская обл., г. Княгинино, ул. Октябрьская д.22а
Тел.: 8 910 127 67 05
E-mail: olgapavlova08@yandex.ru

Рябова Василиса Михайловна, аспирант кафедры «Менеджмент организации».
Адрес: Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тольяттинский государственный университет», улица Ушакова, 59. Тольятти, 445667, Самарская область, Россия.
Тел.: 89272142088
E-mail: jliska@yandex.ru

Самсонова Елена Константиновна, учитель начальных классов, руководитель методического объединения средней общеобразовательной школы № 50
Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 362000, Россия, г. Владикавказ, улица К.Маркса, 36.
Тел.: 8-928 067 69 33
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Сафукова Надежда Николаевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии
Адрес: Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н.Ульянова, 432700, Россия, г. Ульяновск, пл. 100 - летия со дня рождения В.И. Ленина, 4
Тел.: (8422) 44-30-88
E-mail: BLA-130880@yandex.ru

Семчук Надежда Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, декан аграрного факультета
Адрес: Астраханский государственный университет, 414000, Россия, г. Астрахань, площадь Шаумяна 1
Тел.: 8(8512)22-82-64
E-mail: vankaco@mail.ru

Сидякова Нелли Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для естественнонаучных факультетов.
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46
Тел.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Сысова Юлия Юрьевна, старший преподаватель кафедры «иностраные языки»
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Нижегородская область, г. Княгинино, Октябрьская, 22а.
Тел.: 89200785654
E-mail: uushka@mail.ru

Тайкова Людмила Владимировна, аспирант
Адрес: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 173007, Россия, г. Великий Новгород, ул. Чудинцева, 6
Тел.: 8-952-484-99-45
E-mail: lg8987@mail.ru

Хугаева Фатима Владимировна, 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

Чиркина Елена Александровна кандидат педагогических наук, зав. кафедрой гуманитарных, социально-экономических и естественнонаучных дисциплин
Адрес: Ижевский юридический институт (филиал) Российской правовой академии Минюста России, 426006 г. Ижевск, ул. Заречное шоссе, 23
Тел.: (3412) 900-303
E-mail: chirkina.udgu@gmail.com

Шамин Евгений Анатольевич, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Инфокоммуникационные технологии»
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Нижегородская область, г. Княгинино, Октябрьская, 22а.
Тел.: 89101386244
E-mail: evg.shamin4@gmail.ru

Шишелова Тамара Ильинична, доктор технических наук, профессор кафедры физики
Адрес: Иркутский государственный технический университет, 664074, Россия, Иркутск, ул. Лермонтова, 83
Тел.: 89149214654
E-mail: tamara.shishelova@gmail.com

Шишкина Виктория Авенировна, доктор педагогических наук, профессор кафедры дизайна
Адрес: Дальневосточный государственный гуманитарный университет; Россия, Хабаровск, 680000, ул. Карла Маркса, 68.
Тел. (4212) 21-00-34
Тел.: +79098765967
E-mail: shish08@rambler.ru

Шульга Валентина Валерьевна, кандидат геолого-минералогических наук, доцент кафедры прикладной геологии
Адрес: Иркутский государственный технический университет, 664074, Россия, Иркутск, ул. Лермонтова, 83
Тел.: (3952) 405458,
E-mail: shulga@istu.edu

Шумилова Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Гуманитарные науки»
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Россия, Нижегородская обл., г.Княгинино, ул. Октябрьская д.22а
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

Яблокова Любовь Васильевна, магистрант 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: metodist28@mail.ru

Ярыгин Олег Николаевич, канд. пед. наук, доцент кафедры «Менеджмент организации».
Адрес: Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тольяттинский государственный университет», улица Ушакова, 59. Тольятти, 445667, Самарская область, Россия.
Тел.: 89277921188
E-mail: onyx2602@rambler.ru

OUR AUTHORS

Abdurazakov Magomed Musaevich, doctor of pedagogical sciences, Associate Professor, Senior Researcher, Laboratory of didactics of informatics

Address: Institute of content and teaching methods of the Russian Academy of Education, 119905, Moscow, street Pogodinskaya, 8
E-mail: abdurazakov@inbox.ru

Ahverdieva Kenul Mamed qizi, Lecturer, Department of Psychology

Address: Azerbaijan University of Languages, AZ1055, Azerbaijan, Baku, R.Beybutov 60.
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Aliyev Agshin Rafiq oglu, doctoral student in the world literature

Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Aliyeva Maralhanum Tofiq qizi, lecturer of musical disciplines and teaching methods

Address: Azerbaijan State Pedagogical University, AZ1000, Azerbaijan, Baku, Uzeyir Hajibeyov st., 34
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Aliyeva Namilya Geibat qizi, lecturer and educational psychology

Address: Azerbaijan State Pedagogical University, AZ1000, Azerbaijan, Baku, Uzeyir Hajibeyov st., 34
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Atamanchuk Yuri Nikolaevich, Candidate of pedagogical sciences, docent, director of the Umansky branch Kiev Institute business and technology.

Address: Umanskaya filya Kiev Institute its business and technology, 20300 Ukraine, Cherkasy region, Uman, pereulok Clara Zetkin, 2
Тел.: (04744)4-28-20
E-mail: kibit@mediat.com.ua

Bekoeva Marina Ivanovna, candidate of pedagogical science, associate professor of the department of interdepartmental pedagogy and psychology

Address: North-Ossetian State University K.L. Khetagurova, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Belozerova Liliya Almazovna, candidate of biological sciences, associate professor of psychology

Address: Ulyanovsk State Pedagogical University named I.N. Ulyanov, 432700, Russia, Ulyanovsk, area of 100 anniversary of the birth of V.I. Lenin, 4
Tel.: (8422) 44-30-88
E-mail: BLA-130880@yandex.ru

Blieva Janna Maksimovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair

Address: North-Ossetian State University K.L. Khetagurova, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46.
Tel.: 8 918 826 77 47
E-mail: blieva.janna@yandex.ru

Bogomaz Sergey Leonidovich, candidate of psychological sciences, associate professor, Head of the Department of Economics and Management

Address: Vitebsk branch of the International University «MITSO», 210015, The Republic of Belarus, Vitebsk, Pravdy St., 8a
Tel.: (+375 212) 21-58-98
E-mail: kpsiholog@vsu.by

Bolshakova Maria Gennadiyevna, assistant lecturer of Theory and Practice of Translation Department, post-graduate student

Address: Sevastopol National Technical University, 299053, Russia, Sevastopol, Universitetskaya St., 33
Tel.: +380 (692) 24-35-90
E-mail: marie-mary@yandex.ru

Bukalov Maxim Alexandrovich, master of the second course

Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 606340, Россия, Нижегородская обл., г.Княгинино, ул. Октябрьская д.22а
Тел.: 8 908 724 37 71
E-mail: nat.buhalova@yandex.ru

Bukhalova Natalia Alexandrovna, the candidate of sociological 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.: 8 908 724 37 71
E-mail: nat.buhalova@yandex.ru

Bulatseva Zarina Borisovna, applicant of the department of general and social pedagogy North Ossetian state pedagogical institute, senior lecturer, department of general hygiene and physical culture

Address: North Ossetian State Medical Academy, 362019, Russia, Vladikavkaz, Pushkinskaya st.,40.
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Butenko Natalia Valentinovna, Ph.D., Associate Professor of Theory and a preschool education

Address: Chelyabinsk State Pedagogical University, 454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Avenue 69.
Tel.: 8-908-57-39-854
E-mail: natali-2058@mail.ru

Chirkina Elena Alexandrovna, candidate of pedagogical sciences, head. the Department of humanitarian, socio-economic and natural Sciences

Address: Izhevsk law Institute (branch) of the Russian legal Academy of the Ministry of justice of Russia, 426006 Russia, Izhevsk, street Zarechnoye shosse, 23, 108
Tel.: (3412) 900-303
E-mail: chirkina.udgu@gmail.com

Danilina Elena Alexandrovna, candidate of pedagogical sciences, the senior instructor of the department «Theory and Practice of Foreign Languages Teaching», Foreign Languages Faculty.

Address: Moscow State Sholohov University for Humanities, Russia, Moscow, V. Radishchevskaya str. 16/18
Tel.: +7 (495) 358-3009
E-mail: danusha2005.74@mail.ru

Doeva Leila Izmailovna, senior lecturer department of special psychology
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

Donina Irina Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor 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: doninairina@gmail.com

Dzhagaeva Tatiana Erastovna, doctor of education, professor of physics and astronomy
Address: North-Ossetian State University K.L. Khetagurova, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Enaldieva Kristina Olegovna, postgraduate student 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

Galkina Lyudmila Nikolaevna, of pedagogical Sciences, associate Professor, head of the Department “Theory and methodology of preschool education”
Address: Chelyabinsk State Pedagogical University, 454080, Russia, Chelyabinsk, street PR-t Lenina, 69
Tel.: 8 (351) 263-67-97
E-mail: galkinaln@cspu.ru

Garagezov Rauf Rashid oglu, Senior Fellow Center for Strategic Studies
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Georgyan Agvanik Rafikovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of “Preschool Education”
Address: North Ossetian State Pedagogical Institute, 362007, Russia, Vladikavkaz, st. K. Marx. 36
Tel.: (8672) 53 10 72; 8 918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Gerasimenko Natalia Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences, faculty of management
Address: North-Ossetian State University K.L. Khetagurova, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46.
Tel.: 89188300642
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Gojajeva Khatira Zakir gyzy, dissertator department of 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

Gugkaeva Irina Taimurazovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, of the department of defectology education
Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute, 362000 Russia, Vladikavkaz, K.Marks st., 36.
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Hugaeva Fatima Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the general and social pedagogics department
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

Iakavichus Marina Rimantasovna, candidate of pedagogical sciences, senior researcher
Address: Institute of Pedagogical and Adult Education of Russian Academy of Education, Russia, 191119, St. Petersburg, Chernyakhovskogo str., 2
Tel.: (8812) 764-11-94
E-mail: rim_9921@rambler.ru

Jioeva Galina Hazbievna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer department of pedagogy and psychology faculty of pedagogy
Address: North-Ossetian State University K.L. Khetagurova, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

John Raven, B.Sc., Dip. Soc. Psychology, Ph.D., Hon. Distinguished Prof.
Address: University of Edinburgh, Secretary’s Office Old College, South Bridge, Edinburgh, EH8 9YL, United Kingdom
Tel.: ++44 (0) 131 556 2912
E-mail: jraven@ednet.co.uk

Kadatskaya Oksana Vladimirovna, graduate chair of preschool education
Address: North Ossetian State Pedagogical Institute, 362007, Russia. Vladikavkaz, st. K. Marx. 36
Tel.: (8672) 53 10 72; 8 918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Kadyrova Rena Hamid qizi, Professor, Department of Psychology
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Kanatnikova Elena Anatolyevna, senior lecturer of the chair of humanities, social, trade and scientific disciplines
Address: Institute of Economics and Law (branch) Educational Establishment of Higher Professional Education of Trade Unions “Academy of Labor and Social Relations” in Sevastopol, 299001, Russia, Sevastopol, Geroev Sevastopolya St., 13
Tel.: (+380692) 92-13-01
E-mail: kanatnikovahelen@gmail.com

Kargina Elena Vyacheslavovna, Head of International Cooperation Department
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarussian, 14
Tel.: +7 (8482) 54-63-99
E-mail: E.Kargina@tlttsu.ru

Kazimzadeh Lala Aydin qyzy, Ph.D. Candidate, 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

Kodzaeva Ludmila Soslanovna, candidate of pedagogical sciences, a senior lecturer in the service industry and tourism
Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute K.L. Khetagurova, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Kokoeva Nani Vilenovna, 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

Konovalov Nikolai Petrovich, Doctor of Technical Sciences, Professor, Head of the Department of Physics
Address: Irkutsk State Technical University, 664074, Russia, Irkutsk, st. Lermontov, 83
Tel.: (3952) 405177
E-mail: i03@istu.edu

Kotjarova Svetlana Pavlovna, postgraduate department of general and social pedagogy
Address: North Ossetian State Pedagogical Institute, 362000, Russia, RSO-Alania, Vladikavkaz, st. K. Marksa, 36.
Tel.: 89194216155
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Koval Natalia Nikolaevna, methodist
Address: Donetsk regional Institute of post-graduated pedagogical education, 83001, Ukraine, Donetsk, st. Artem, 129a
Tel.: +38 099 7749872
E-mail: koval_n@hotmail.com

Kovalevskaya Tatyana Nikolaevna, post-graduate student
Address: Vitebsk State University named after P.M. Masherov», 210038, The Republic of Belarus, Vitebsk, Moscovskij Avenue,33
Tel.: (+37529) 713-45-19
E-mail: tena_vit@rambler.ru

Krasnokutskaya Olga Alekseevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of pedagogics
Address: Kalmyk State University, 358000, Republic of Kalmykia, Elista, st. Pushkin, 11
Tel.: (84722) 2-39-69
E-mail: nauka1111@yandex.ru

Kulikovich Dariya Vasilevna, Postgraduate Department of Zoology (specialty 13.00.02 Theory and a training and education, biology)
Address: Astrakhan State University, 414000, Russia, Astrakhan area Shaumyana 1
Tel.: 8 (8512) 22-82-64
E-mail: kulikovichd@yandex.ru

Kulumbegova Luiza Aleksandrovna, psychology teacher state educational institution, secondary school "Dialogue"
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

Lukina Nina Nikolaevna, a graduate student
Address: Institute of content and teaching methods of the Russian Academy of Education, 119905, Moscow, street Pogodinskaya, 8
E-mail: abdurazakov@inbox.ru

Magomedova Aisha Akvavovna, teacher
Address: North Caucasian branch of the Russian Legal Academy of the Ministry of Justice, 367008, Russia, Makhachkala, Agasieva street, house 87
E-mail: abdurazakov@inbox.ru

Makhalova Irina Vladimirovna, assistant professor of the Chair of Early Childhood Education, postgraduate student, Ulyanovsk State Pedagogical University
Address: 428001, Russia, Chuvash republic, Cheboksary, 5 Gorky Prospect, Chuvash Republican Institute of Education
Tel.: 89625980565
E-mail: irina.maxalova@mail.ru

Mammadov Mehmanali Akbar oglu, PhD in pedagogy, assistant professor of library science
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Mammadova Xayala Arif qizi, doctoral student pedagogy Azerbaijan Teachers Institute
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Mammadzade Ragimahanyam Rzabala kyzy, Dissertator of Preschool and Primary Education, Institute of Education Azerbaijan
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Marghieva Zalina Gayzovna, Competitor of the Department of Pedagogy and Psychology
Address: South Ossetian State University A.A. Tibilova, 100001, Republic of South Ossetia, Tskhinvali, the street, Moscow, 8
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Migunova Elena Vasilyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of professional pedagogical education and social management
Address: Novgorod state university of a name of Yaroslav the Wise, 173007, Russia, Veliky Novgorod, Chudintsev St., 6
Tel.: 8-950-681-26-92
E-mail: elena.migunova@novsu.ru

Mikhaylova Alla Grigorievna senior teacher
Address: Sevastopol National Technical University, 299053, Russia, Sevastopol, Universitetskaya St., 33
Тел.: +380953707754
E-mail: steba1971@mail.ru

Mirzoeva Aynur Eldar qizi, doctoral

Address: Azerbaijan State Pedagogical University, AZ1000, Azerbaijan, Baku, Uzeyir Hajibeyov st., 34
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Moiseeva Svetlana Anatolievna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer department of defectology education

Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute, 362000, Russia, Vladikavkaz, K.Marks st., 36.
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Motornaya Svetlana Eugenevna, doctor of psychology, candidate of pedagogical sciences, associate professor at Ukrainian Studies, Pedagogics and Culture Studies Department

Address: Sevastopol National Technical University, 299053, Russia, Sevastopol, Universitetskaya St., 33.
Tel.: +380 503609206
E-mail: motornaya@ukr.net

Oborina Elena Vladimirovna, postgraduate student

Address: Perm State Humanitarian-Pedagogical University, 614000, Russia, Perm, St. Perm 65
Tel.: (7342) 909-101-92-78
E-mail: oborinaev@rambler.ru

Pavlova Olga Anatolievna, the candidate of historical 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.: 8 910 127 67 05
E-mail: olgapavlova08@yandex.ru

Pavlova Zhanna Grigorevna, assistant professor of the chair «Information Systems and Technologies», applicant

Address: Khabarovsk State Academy of Economics and Law, 680042, Russia, Khabarovsk, st. Tihookeanskaya, 134
Tel.: (84212) 76-54-58
E-mail: gzhg30@mail.ru

Ryabova Vasilisa Mikhailovna, a postgraduate student of the chair «Management of organization».

Address: Federal Government budgetary institution of higher education «Togliatti State University», 445667, Russia, Samara region, Togliatti, Ushakovstreet, 59.
Tel.: 89272142088
E-mail: jliska@yandex.ru

Safukova Nadezhda Nikolaevna, candidate of psychological science, assistant professor of the chair psychology

Address: Ulyanovsk State Pedagogical University named I.N. Ulyanov, 432700, Russia, Ulyanovsk, area of 100 anniversary of the birth of V.I. Lenin, 4
Tel.: (8422) 44-30-88
E-mail: BLA-130880@yandex.ru

Samsonova Elena Konstantinovna, primary school teacher, head of methodical association Secondary school № 50

Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute, 362000, Russia, Vladikavkaz, K.Marksa st., 36.
Tel.: 8-928 067 69 33
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Semchuk Nadezda Mihaylovna, Doctor of pedagogical Science, professor, dean of agriculture faculty

Address: Astrakhan State University, 414000, Russia, Astrakhan area Shaumyana 1
Tel.: 8 (8512) 22-82-64
E-mail: vankaco@mail.ru

Shamin Eugene Anatolevich, candidate of economical science, docent of chair «Info communicational technologies»

Address: Nizhny Novgorod state engineering-economic institute, 606340, Nizhny Novgorod Region, Kniaginino, October Street, 22 a
Tel.: 89101386244
E-mail: evg.shamin4@gmail.ru

Shishelova Tamara Ilinichna, Ph.D., professor of physics

Address: Irkutsk State Technical University, 664074, Russia, Irkutsk, st. Lermontov, 83
tel.: 89149214654
E-mail: tamara.shishelova@gmail.com

Shishkina Victoria Avenirovna, doctor of pedagogical sciences, professor Design Department

Address: Far Eastern State University for the Humanities, 680000, Russia, Khabarovsk, K. Marks st., 68
Tel. (4212) 21-00-34;
E-mail: shish08@rambler.ru

Shulga Valentina Valerevna, Candidate of Geological-mineralogical sciences, associate professor of applied geology

Address: Irkutsk State Technical University, 664074, Russia, Irkutsk, st. Lermontov, 83
Tel.: (3952) 405458,
E-mail: shulga@istu.edu

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

Sidakova Nelly Valentinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair

Address: North-Ossetian State University K.L. Khetagurova, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46
Tel.: 8-928 067 69 33; 8-918 824 09 31
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Sysoyeva Julia Yurevna, the senior teacher of chair «Foreign languages»

Address: Nizhny Novgorod state engineering-economic institute, 606340, Nizhny Novgorod Region, Kniaginino, October Street, 22 a
Tel.: 89200785654
E-mail: uushka@mail.ru

Taykova Lyudmila Vladimirovna, post-graduate student

Address: Novgorod state university of a name of Yaroslav the Wise, 173007, Russia, Veliky Novgorod, Chudintsev St., 6
Tel.: 8-952-484-99-45
E-mail: lg8987@mail.ru

Varzieva Eva Vladimirovna, interdepartmental graduate student of the department of pedagogy and psychology
Address: North-Ossetian State University K.L. Khetagurova, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46.
Tel.: 89188300642
E-mail: bekoevarina@mail.ru

Yablokova Lubov Vasilevna, Master's student of the department «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: metodist28@mail.ru

Yarygin Oleg Nikolaevich, Ph.D. in pedagogic, associate professor «Management of organization».
Address: Federal Government budgetary institution of higher education «Togliatti State University», 445667, Russia, Samara region, Togliatti, Ushakovastreet, 59.
Тел.: 89277921188
E-mail: onyx2602@rambler.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: bekoevarina@mail.ru

Zhdankina Irina Yurevna, the senior teacher of chair «Foreign languages»
Address: Nizhny Novgorod state engineering-economic institute, 606340, Nizhny Novgorod Region, Kniaginino, October Street, 22 a
Tel.: 89506291514
E-mail: irka-zh@mail.ru