

# ВЕКТОР НАУКИ

## Тольяттинского государственного университета

### Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 1 (12)

2013

Ежеквартальный  
научный журнал

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

#### Главный редактор

*Криштал Михаил Михайлович*, доктор физико-математических наук, профессор, ректор

#### Заместитель главного редактора

*Коростелев Александр Алексеевич*, доктор педагогических наук

#### Главный редактор серии

*Ярыгин Анатолий Николаевич*, доктор педагогических наук, профессор

#### Заместитель главного редактора серии

*Коростелев Александр Алексеевич*, доктор педагогических наук

#### Редакционная коллегия:

*Аббасова Кызылгюль Ясин кызы*, доктор философских наук, доцент  
*Аниськин Владимир Николаевич*, кандидат педагогических наук, профессор  
*Александрова Екатерина Александровна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Антонова Елена Евгеньевна*, доктор педагогических наук, доцент  
*Бекоева Марина Ивановна*, кандидат педагогических наук, доцент  
*Берберян Ася Суменовна*, доктор психологических наук, доцент  
*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  
*Кудинков Сергей Иванович*, 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  
*Москвина Наталья Борисовна*, доктор педагогических наук, профессор  
*Морозова Ирина Станиславовна*, доктор психологических наук, профессор  
*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  
*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:  
А.А. Коростелёв

Технический редактор:  
А.А. Коростелёв

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

Тел.: (8482) 54-63-41

E-mail: [kaa1612@yandex.ru](mailto:kaa1612@yandex.ru)

Сайт: <http://www.tltsu.ru>

Подписано в печать 22.04.2013.  
Формат 60x84 1/8.  
Печать оперативная.  
Усл. п. л. 37,8.  
Тираж 500 экз. Заказ 2-17-12.

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

## СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

### ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

**Ярыгин Анатолий Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор  
(Тольяттинский государственный университет, Россия)

### ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:

**Коростелёв Александр Алексеевич**, доктор педагогических наук  
(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, доцент  
(Житомирский государственный университет, Украина)

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

**Берберян Ася Суреновна**, доктор психологических наук, доцент  
(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)

**Лейфа Андрей Васильевич**, доктор педагогических наук, профессор  
(Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия)

**Лодатко Евгений Александрович**, доктор педагогических наук, доцент  
(Украинская инженерно-педагогическая академия, Харьков, 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)

**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  
(Международный экономико-гуманитарный университет, Ровно, Украина)

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

**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

<b>От редакции</b> .....	15
<b>МУЗЫКА КАК ВАЖНЫЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА</b> Абасова Умида Рафик кызы.....	17
<b>НАУЧНЫЕ РЕВОЛЮЦИИ И ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ТИПОВ РАЦИОНАЛЬНОСТИ</b> Азизова Алмаз Азиз кызы.....	19
<b>СТИЛИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ С УЧЕТОМ СПОСОБОВ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ</b> Альмагамбетова Лейла Сериковна.....	22
<b>СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЁННОГО РЕБЁНКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ</b> Антонова Елена Евгеньевна.....	25
<b>ПРОБЛЕМЫ ФИЗИЧЕСКО-ВОЛЕВОГО СОВЕРШЕНСТВА В ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ И. НАСИМИ</b> Асланлы Гунтюрк Мобил Исмаил оглу.....	29
<b>АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ВНЕДРЕНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ФИТНЕСА</b> Атамась Ольга Анатольевна.....	33
<b>О РОЛИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭТНОСЕПАРАТИЗМА</b> Байрамов Имдад Мустафа оглу.....	35
<b>УНИВЕРСАЛЬНОСТЬ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ</b> Баландина Екатерина Алексеевна.....	37
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВНЕДРЕНИЯ СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Барышева Татьяна Дмитриевна.....	39
<b>ВОСПИТАНИЕ РОССИЙСКОГО ПАТРИОТИЗМА У МОЛОДЕЖИ В РАМКАХ ОТДЕЛЬНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАНИЙ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ СЕВЕРНАЯ ОСЕТИЯ-АЛАНИЯ)</b> Валиева Зема Ираклиевна.....	42
<b>ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН К РАЗВИТИЮ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ</b> Вашук Елена Васильевна.....	45
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Вердиева Чимназ Гафар кызы.....	49
<b>МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ</b> Власенко Светлана Викторовна, Чемоданова Галина Иосифовна.....	51
<b>ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО БИБЛИОТЕЧНОМУ ДЕЛУ</b> Гардашев Рашад Ахмедхан оглы.....	55
<b>К МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕМЫ “СОБСТВЕННАЯ ПРОВОДИМОСТЬ ПОЛУПРОВОДНИКОВ” В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ</b> Гашимов Ханлар Хамис оглы.....	58
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ В СФЕРЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК» НА ОСНОВЕ СУБЪЕКТ - СУБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ</b> Георгян Агваник Рафиковна.....	60
<b>РЕСУРСЫ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В РЕШЕНИИ ПРАГМАТИЧНЫХ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НОВЫЕ (СТАРЫЕ) РОЛИ ПЕДАГОГА</b> Гиль Сергей Сергеевич.....	63
<b>КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И ЕГО ЛОЯЛЬНОСТЬ К ВУЗУ</b> Гнездилова Кира Николаевна.....	65

<b>КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РОДИТЕЛЕЙ</b> Говорушина Татьяна Константиновна.....	68
<b>ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УНИВЕРСИТЕТАХ УКРАИНЫ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ</b> Гордийчук Анна Владимировна.....	72
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ ДЕВУШЕК К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ</b> Гулиева Шахназ Мустафа кызы.....	75
<b>ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИХ СИСТЕМ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЗАВУЧА ШКОЛЫ</b> Джафарова Лала Икмет кызы.....	78
<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АМЕРИКАНСКОГО ОПЫТА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ТИПОВ ШКОЛ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ</b> Дудко Наталья Васильевна.....	80
<b>ВЛИЯНИЕ ЕНТ НА АУТОДИСТРУКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ</b> Дюсенбаева Бибигуль Амангельдиновна, Шайкенова Айсулу Жаксылыковна, Дюсенбаева Майра Кенжебаевна.....	83
<b>ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА</b> Зайко Вера Васильевна, Панеш Бэла Хамзетовна.....	85
<b>ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К БРАЧНОЙ ЖИЗНИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ</b> Ильченко Ирина Степановна.....	88
<b>К ВОПРОСУ О ПРОЕКТИРОВАНИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД</b> Ильясова Эльвира Наилевна.....	90
<b>ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ 1-2 КУРСОВ, ОТНЕСЕННЫХ К СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЕ</b> Кангужина Касия Мурзахметовна, Тулаев Виктор Константинович, Моргунова Татьяна Александровна.....	95
<b>ВОЗМОЖНОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ УМЕНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ</b> Карев Борис Анатольевич, Чопова Наталья Валерьевна.....	98
<b>ОСОБЕННОСТИ МЕТАФОРИЧНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> Карих (Канашенкова) Виктория Вячеславовна.....	100
<b>ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ</b> Карынбаева Ольга Владимировна.....	102
<b>МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК ПРИНЦИП ИНТЕГРАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ</b> Квасных Галина Сергеевна.....	105
<b>ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ СТОХАСТИКЕ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ КЕЙС-МЕТОДА И МЕТОДА ПРОЕКТОВ)</b> Китаева Ирина Вячеславовна, Щербатых Сергей Викторович.....	107
<b>РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА</b> Квасных Галина Сергеевна.....	110
<b>КРИТЕРИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА УЧЕНИКОВ</b> Колесник Наталия Евгеньевна.....	112
<b>ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ В ИНСТИТУТЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА</b> Колодезникова Сардаана Ивановна.....	116

<b>СУЩНОСТЬ И ЗАДАЧИ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ</b> Коновальчук Иван Иванович.....	118
<b>ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЕДИНЕННОМ КОРОЛЕВСТВЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ</b> Крыстопчук Татьяна Евгеньевна.....	122
<b>КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОПЕРАТОРСКОГО ПРОФИЛЯ В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Кузьменко Максим Дмитриевич.....	125
<b>СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЖЕНСКОЙ ЗАНЯТОСТИ</b> Кулиева Шенай Эльдар кызы.....	128
<b>ВЗАИМОСВЯЗЬ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ И СКЛОННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ</b> Лазаренко Дмитрий Витальевич.....	131
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИМЕНЕНИЯ КАЧЕСТВЕННЫХ И КОЛИЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ</b> Лейфа Андрей Васильевич, Юрьева Татьяна Александровна, Чалкина Наталья Анатольевна.....	133
<b>ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ</b> Лискина Ольга Александровна.....	137
<b>ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА</b> Лыков Евгений Николаевич, Щербатых Сергей Викторович.....	139
<b>ТИПЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ХОЛДИНГОМ</b> Максимова Елена Александровна.....	140
<b>ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В СРЕДНЕВЕКОВОЙ ФИЛОСОФИИ ВОСТОКА</b> Мамедов Тариэль Мамед оглу.....	142
<b>МОНИТОРИНГОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК МЕХАНИЗМ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ</b> Марцева Людмила Андреевна.....	144
<b>ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ</b> Махновская Ирина Романовна.....	147
<b>МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ИНСТИТУТЕ ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ ПО АВАРИЙНЫМ И ПОИСКОВО-СПАСАТЕЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ</b> Мерзлякова Дина Рафаиловна, Шульгин Алексей Александрович.....	150
<b>СВЯЗЬ МЕЖДУ ПРОБЛЕМАТИЧНЫМ ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТА И МЕТАПОЗНАВАТЕЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ СТУДЕНТОВ</b> Моталлеби Мехрдад.....	152
<b>КОНЦЕПЦИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ДОУНИВЕРСИТЕТСКОЙ СИСТЕМЕ</b> Муранова Наталия Петровна.....	154
<b>МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СТРУКТУРЕ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Мурзалинова Алма Жакимовна.....	158
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ</b> Николаева Алёна Николаевна.....	161
<b>МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ОПЫТ АПРОБАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ КОНЦЕНТРИРОВАННОГО КОМПЕТЕНТНОСТНО-МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ</b> Овчинникова Людмила Павловна.....	165
<b>ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ В АСПЕКТЕ РЕАЛИЙ СОВРЕМЕННОГО МИРА</b> Ордабаева Жанна Жаксылыковна, Стабаев Ербулан Торсанович.....	168

<b>ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ</b> Павлов Юрий Алексеевич.....	170
<b>ПРИРОДА КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b> Пагута Тамара Ивановна, Мельничук Лилия Борисовна.....	174
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ ДЛЯ СФЕРЫ ТУРИЗМА В УНИВЕРСИТЕТАХ ФРАНЦИИ</b> Паламарчук Ольга Федоровна.....	177
<b>ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБЩИМ СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ</b> Пастовенский Александр Викторович.....	180
<b>ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ</b> Першина Надежда Алексеевна.....	183
<b>ТЕХНОЛОГИЯ ВИЗУАЛИЗАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ</b> Пескова Эльза Инсафовна.....	185
<b>РЕФОРМИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 60-Х – 70-Е ГОДЫ XX ВЕКА</b> Пироженко Лидия Владимировна.....	187
<b>РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ПРОДУКТИВНУЮ УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ</b> Пластинина Юлия Львовна.....	190
<b>ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНО-ИГРОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Плахотнюк Наталья Павловна.....	192
<b>ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН И РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ПРАКТИК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»</b> Полевая Наталия Михайловна, Лейфа Андрей Васильевич.....	195
<b>РАЗВИТИЕ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ МОДЕЛИ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Полежаева Мария Сергеевна.....	200
<b>СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧЕНИКОВ</b> Полищук Наталья Николаевна.....	202
<b>ВЕРБАЛИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА «БЕДНОСТЬ / POVERTY» В РАССКАЗАХ О. ГЕНРИ</b> Просветова Ольга Константиновна.....	207
<b>ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ С УЧЕТОМ СПОСОБОВ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ НА УРОВЕНЬ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b> Пустовалова Наталья Ивановна, Альмагамбетова Лейла Сериковна.....	209
<b>ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАНАДЕ</b> Пыж Наталия Николаевна.....	212
<b>ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТИКО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ</b> Пядушкина Наталия Николаевна, Федосова Ирина Валерьяновна.....	214
<b>ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА СТАНДАРТИЗИРОВАННОГО ТЕСТА ФОРМАТА ВНЕШНЕГО НЕЗАВИСИМОГО ОЦЕНИВАНИЯ</b> Романишин Игорь Михайлович.....	219
<b>ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ</b> Руденко Ирина Викторовна.....	223
<b>САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ</b> Самиева Оксана Борисовна, Сбитнева Алиса Николаевна.....	226

<b>ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ В ШКОЛЕ</b>	
Саржанова Айнагуль Николаевна.....	229
<b>О РЕЗУЛЬТАТАХ ВНЕДРЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИЕ КАЗАХСКОМУ ЯЗЫКУ</b>	
Саутова Токжан Айдархановна.....	232
<b>ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ</b>	
Саржанова Айнагуль Николаевна.....	234
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ</b>	
Свиридюк Елена Валентиновна.....	237
<b>МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ВЫСШЕЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ: ОПЫТ ЗАРУБЕЖЬЯ Й УКРАИНЫ</b>	
Семенов Елена Николаевна.....	239
<b>ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА</b>	
Сергеева Ольга Степановна.....	243
<b>СОВМЕСТНАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ И РОДИТЕЛЯМИ С ЦЕЛЮ ГАРМОНИЗАЦИИ ИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ</b>	
Сидоренко Юлия Игоревна.....	245
<b>ФОРМИРОВАНИЕ У ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
Старченко Елена Викторовна.....	248
<b>ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ</b>	
Течиева Виктория Заурбековна.....	251
<b>СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ</b>	
Толстова Ольга Викторовна.....	253
<b>ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ</b>	
Третько Виталий Витальевич.....	257
<b>КАБИНЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ КАК ФОРМА СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ</b>	
Пустовалова Наталья Ивановна, Трошина Любовь Андреевна.....	261
<b>АРГО, НЕОЛОГИЗМЫ И СПОСОБЫ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ИХ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ ИРАНСКОГО АЗЕРБАЙДЖАНА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ</b>	
Хушбатан Гусейн Мухаммед.....	264
<b>КОНЦЕПТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b>	
Цымбалару Анжелика Дмитриевна.....	267
<b>ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ВУЗА</b>	
Чемоданова Галина Иосифовна, Пустовалова Наталья Ивановна.....	270
<b>КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ БАЗОВЫХ ПОНЯТИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ ХОРЕОГРАФИИ</b>	
Чернышова Анна Михайловна.....	272
<b>ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО КАЧЕСТВА БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ</b>	
Чижкова Марина Борисовна, Петрова Евгения Ивановна.....	275
<b>СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ – УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ</b>	
Чиркина Елена Александровна, Копотев Сергей Леонидович.....	278
<b>РАЗВИТИЕ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ИРРАЦИОНАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ</b>	
Чугунова Анна Александровна, Рванова Алла Сергеевна .....	280

---

<b>ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЬЕ МАЛЬЧИКАМИ И ДЕВОЧКАМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> Шинкарёва Надежда Алексеевна.....	283
<b>ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ</b> Шишкина Виктория Авенировна.....	286
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ –ДЕФЕКТОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ</b> Шкляр Наталья Валерьевна, Дунаева Екатерина Сергеевна.....	289
<b>ГУМАНИТАРНАЯ КУЛЬТУРА И ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ</b> Щербатых Людмила Николаевна.....	292
<b>ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ</b> Ярыгин Анатолий Николаевич, Палфёрова Сабина Шехшанатовна.....	294
<b>К ВНЕДРЕНИЮ НОВЫХ ПОДХОДОВ В ИЗУЧЕНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН</b> Ярыгина Неля Анатольевна, Никифорова Елена Владимировна.....	298
<b>СТРУКТУРА ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЕЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПРИРОДЫ И СОЦИАЛЬНОГО ВЛИЯНИЯ</b> Богданова Анна Владимировна, Ярыгин Анатолий Николаевич.....	300
<b>ВНЕДРЕНИЕ ПРОГРАММ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ</b> Гаврилова Мария Ивановна.....	303
<b>Наши авторы.....</b>	307



---

**CONTENT**

<b>From the editor</b> .....	15
<b>MUSIC AS AN IMPORTANT SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS GOVERNING ARTISTIC TASTE</b> Abasova Umida Rafik kizi.....	17
<b>THE SCIENTIFIC REVOLUTION AND EVOLUTION OF TYPES OF RATIONALITY</b> Azizova Almaz Aziz kizi.....	19
<b>FEATURES INDIVIDUALIZATION OF TRAINING JUNIOR STUDENT OF MATHEMATICS WITH REGARD TO THE MANNER OF PERCEPTION OF INFORMATION</b> Almagambetova Leila Serikovna.....	22
<b>NATURE AND STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF GIFTED CHILDREN IN SECONDARY SCHOOL</b> Antonova Elena Evgenievna.....	25
<b>THE PROBLEM OF PHYSICAL PERFECTION AND VOLITIONAL IN LIFE AND WORK I.NASIMI</b> Aslanli Guntyurk Mobile Ismail oglu.....	29
<b>SOME ASPECTS OF FORMING FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS' PREPAREDNESS TO THE APPLICATION OF HEALTH FITNESS TECHNOLOGIES</b> Atamas Olga Anatoljevna.....	33
<b>ON THE ROLE OF NATIONAL IDENTITY IN FORMATION ETHNIC SEPARATISM</b> Bayramov Imdad Mustafa oglu.....	35
<b>VERSATILE MODULAR TRAINING AS A MEANS OF ORGANIZING INDIVIDUAL AND PERSONAL LEARNING IN SCHOOL</b> Balandina Ekaterina Alekseevna.....	37
<b>PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PRIMARY EDUCATION STANDARD</b> Barysheva Tatyana Dmitrievna.....	39
<b>EDUCATION RUSSIAN PATRIOTISM IN YOUNG PEOPLE UNDER SEPARATE ETHNIC ENTITIES (THE REPUBLIC OF NORTH OSSETIA-ALANIA)</b> Valieva Zema Iraklievna.....	42
<b>NECESSITY OF FORMING THE TECHNOLOGY OF TRAINING OF TEACHERS OF NATURAL SCIENCES TO THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC GIFTEDNESS OF SENIOR PUPILS</b> Vashchuk Elena Vasilievna.....	45
<b>PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF TEACHING</b> Verdiyeva Chimnaz Gafar gizi.....	49
<b>METHODOLOGICAL BASES OF MONITORING QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES</b> Vlassenko Svetlana Viktorovna, Chemodanova Galina Iosifovna.....	51
<b>PROBLEMS OF ORGANIZATION OF CONTINUING EDUCATION IN LIBRARIANSHIP</b> Gardashov Rashad Ahmedhan oglu.....	55
<b>METHODS OF TEACHING TOPICS "INTRINSIC CONDUCTIVITY OF SEMICONDUCTORS" IN SECONDARY SCHOOLS</b> Gashimov Khanlar Khamis oglu.....	58
<b>TEACHING SITUATION IN THE INTERACTION "TEACHER-STUDENT" ON THE BASIS OF THE SUBJECT - SUBJECT RELATIONSHIP</b> Georgyan Agvanik Rafikovna.....	60
<b>RESOURCES HUMANISTIC PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL APPROACH IN SOLVING THE PRAGMATIC TASK OF THE PROFESSIONAL EDUCATION AND NEW (OLD) ROLE OF THE TEACHER</b> Gil Sergey Sergeevich.....	63
<b>CORPORATE CULTURE OF THE HIGHER SCHOOL TEACHER AND HIS LOYALTY TO HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT</b> Gnyezdilova Kira Nikolaevna.....	65
<b>CONCEPTUAL BASES OF MANAGEMENT OF THE QUALITY OF INTERACTION BETWEEN THE INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION AND PARENTS</b> Govorushina Tatiana Konstantinovna.....	68
<b>Вектор науки ТГУ. 2013. № 1(12)</b>	<b>9</b>

<b>TRAINING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN UNIVERSITIES OF UKRAINE FOR MULTICULTURAL SOCIETY</b>	
Gordijchuk Anna Vladimirovna.....	72
<b>PSYCHOLOGICAL ISSUES TRAINING GIRLS FOR FAMILY LIFE</b>	
Guliyeva Shahnaz Mustafa qizi.....	75
<b>THE APPLICATION OF INFORMATION AND ANALYTICAL SYSTEMS IN MANAGEMENT HEAD OF STUDIES</b>	
Jafarova Lala Ikmet gizi.....	78
<b>THE USE OF THE AMERICAN EXPERIENCE OF DIFFERENTIATION OF THE TYPES OF SCHOOLS IN THE SYSTEM OF SECONDARY EDUCATION IN UKRAINE</b>	
Dudko Natalia Vasilyevna.....	80
<b>INFLUENCE OF ENT ON AUTODISTRUKTIVNOE CONDUCT OF TEENAGERS</b>	
Dyusenbaeva Bibigul Amangeldinovna, Shaykenova Aisulu Zhaksylykovna, Dyusenbaeva Maira Kenghibaevna.....	83
<b>INTEGRATIVE APPROACH TO THE IMPLEMENTATION OF CONTINUITY IN THE SOCIAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE</b>	
Zaiko Vera Vasilyevna, Panesh Bela Khamzetovna.....	85
<b>A PROBLEM OF FORMING OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF PERSONALITY TO MARRIAGE LIFE IN MODERN PSYCHOLOGICAL SCIENCE</b>	
Ilchenko Iryna Stepanovna.....	88
<b>TO THE QUESTION OF DESIGNING DEVELOPING INFORMATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE MODERN SCHOOL: INTEGRATIVE APPROACH</b>	
Ilyasova Elvira Nailovna.....	90
<b>ASSESSMENT OF FIRST AND SECOND YEAR COURSE - STUDENTS RELATED TO A SPECIAL MEDICAL GROUP</b>	
Kanguzhina Kasija Murzahmetovna, Tulaev Viktor Konstantinovich, Morgunova Tatyana Alexandrovna.....	95
<b>POSSIBILITIES OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT SKILLS FORMATION IN THE STUDY OF ENGINEERING GRAPHICS IN TECHNICAL UNIVERSITY</b>	
Karev Boris Anatolyevich, Chopova Natalia Valeryevna.....	98
<b>FEATURES OF METAPHORICALNESS OF ART THINKING OF CHILDREN OF THE ADVANCED PRESCHOOL AGE</b>	
Karikh (Kanashchenkova) Victoria Vyacheslavovna.....	100
<b>IMPROVEMENT OF TEACHERS PROFESSIONAL COMPETENCE ON INTEGRATED TRAINING OF CHILDREN WITH DISABILITIES</b>	
Karynbaeva Olga Vladimirovna.....	102
<b>INTERDISCIPLINARY COMMUNICATION AS A PRINCIPLE OF INTEGRATION OF THE LEARNING PROCESS</b>	
Kvasnyh Galina Sergeevna.....	105
<b>INTERACTIVE METHODS IN TEACHING PUPILS STOCHASTIC IN THE BASIC SCHOOL (ON THE EXAMPLE OF CASE-METHOD AND THE METHOD OF PROJECT)</b>	
Kitaeva Irina Vyacheslavovna, Shcherbatykh Sergey Victorovich.....	107
<b>LANGUAGE DEVELOPMENT OF PERSONALITY YOUNGER SCHOOLCHILDREN</b>	
Kvasnyh Galina Sergeevna.....	110
<b>CRITERION DESCRIPTIONS THE TRAINING OF THE FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN THE ORGANIZATION OF THE PUPILS' ARTISTIC AND TECHNICAL CREATIVE ACTIVITY</b>	
Kolesnik Natalia Yevgenievna.....	112
<b>EXPERIENCE OF GRADE-RATING SYSTEM IMPLEMENTATION IN THE INSTITUTE OF SPORTS AND PHYSICAL EDUCATION OF NORTH-EASTERN FEDERAL UNIVERSITY</b>	
Kolodeznikova Sardana Ivanovna.....	116
<b>ESSENCE AND TASKS OF TECHNOLOGY IN ORGANIZATION OF THE PROCESS OF REALIZATION OF INNOVATIONS IN SECONDARY SCHOOLS</b>	
Konovalchuk Ivan Ivanovich.....	118
<b>TENDENCIES OF TEACHER EDUCATION DEVELOPMENT IN THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN</b>	
Krystopchuk Tatiana Evgenievna.....	122

<b>PROFESSIONAL SUITABILITY CRITERIA AND INDICATORS OF THE OPERATOR PROFILE SPECIALISTS IN THE SPECIAL CIRCUMSTANCES ACTIVITY</b> Kuzmenko Maksym Dmytrovych.....	125
<b>SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF WOMEN'S EMPLOYMENT</b> Guliyeva Schanay Eldar.....	128
<b>THE RELATIONSHIP OF PERSONALITY TRAITS AND INCLINATIONS OF THE SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS TO DEVIANT BEHAVIOR</b> Lazarenko Dmitry Vitalievich.....	131
<b>PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF COMPETENCE OF APPLICATION OF QUALITATIVE AND QUANTITATIVE METHODS OF RESEARCH IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL TEACHERS AT UNIVERSITY</b> Leifa Andrey Vasilyevich, Yuryeva Tatyana Aleksandrovna, Chalkina Natalya Anatolievna.....	133
<b>THE FOREIGN LANGUAGE AND THE TRAINING FOR A BACHELOR'S DEGREE AT THE TECHNICAL INSTITUTE</b> Liskina Olga Aleksandrovna.....	137
<b>COGNITIVE INDEPENDENCE AS A FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL SCHOOL FOR UNIVERSITY STUDENTS</b> Lykov Evgeny Nikolaevich, Shcherbatykh Sergey Victorovich.....	139
<b>TYPES OF MANAGING AN EDUCATIONAL HOLDING</b> Maksimova Elena Alexandrovna.....	140
<b>PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL THOUGHT IN MEDIEVAL PHILOSOPHY EAST</b> Mamedov Tariel Mamed oglu.....	142
<b>MONITORING RESEARCHES AS A MECHANISM OF EDUCATIONAL QUALITY EVALUATION</b> Martseva Liudmila Andreevna.....	144
<b>ORGANISATION OF PROFESSIONAL TRAINING MASTERS STUDENTS FOR NURSING IN CREDIT MODAL SYSTEM</b> Mahnovska Irina Romanovna.....	147
<b>TRAINING OF STUDENTS FOR EMERGENCY AND SEARCH AND RESCUE DISCIPLINES</b> Merzlyakova Dina Rafailovna, Shulgin Alexey Alexandrovich.....	150
<b>RELATIONSHIP BETWEEN PROBLEMATIC INTERNET USE, AND METACOGNITIVE CAPABILITIES OF STUDENTS</b> Motallebi Mehrdad.....	152
<b>A CONCEPT OF METHODOLOGICAL SUPPORT OF PRE-PROFESSIONAL PHYSICO-MATHEMATICAL TRAINING OF SENIOR PUPILS IN THE PRE-UNIVERSITY SYSTEM</b> Muranova Natalia Petrovna.....	154
<b>METHODICAL ASPEKTS FORMATION FUNCTIONAL LITERACY STUDYING IN THE STRUCTURE OF EDUCATION POLILINGVALNOGO</b> Murzalinova Alma Zhakimovna.....	158
<b>PEDAGOGICAL MODEL OF EDUCATIONAL TOURISM AS A MEAN TO INCREASE THE LEVEL OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS</b> Nikolaeva Alena Nikolaevna.....	161
<b>THE TECHNOLOGY OF CONCENTRATED COMPETENCE-MODULE TEACHING OF EXTRA-MURAL STUDENTS: METHODOLOGICAL FOUNDATIONS AND PRACTICAL APPLICATION</b> Ovchinnikova Ludmila Pavlovna.....	165
<b>ABOUT PECULIARITIES OF TEACHING AND UPBRINGING OF TALENTED STUDENTS IN THE ASPECT OF MODERN WORLD ACTUALS</b> Ordabayeva Zhanna Zhaksylykovna, Stabayev Yerbultan Torsanovich.....	168
<b>FORMATION OF HEALTH – SPARING COMPETENCE IN THE PROCESS OF THEIR TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS</b> Pavlov Yuriy Alekseyevich.....	170
<b>NATURE AS A MEANS OF AESTHETIC EDUCATION OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN</b> Paguta Tamara Ivanovna, Melnychuk Lilia Borisovna.....	174

<b>PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS AND MASTERS OF TOURISM IN THE UNIVERSITIES OF FRANCE</b> Palamarchuk Olga Fedorovna.....	177
<b>THE RESEARCH OF DEVELOPMENTAL TENDENCIES OF SECONDARY EDUCATION MANAGEMENT SYSTEM</b> Pastovensky Alexander Viktorovich.....	180
<b>PROBLEM SITUATIONS AS A TOOL FOR FORMING COGNITIVE INTEREST IN TEACHING MATHEMATICS</b> Perschina Nadezhda Alexeyevna.....	183
<b>USING OF VISUALIZATION TECHNOLOGY AS THE TOOL OF COMMON AND PROFESSIONAL COMPETENCES FORMATION AT THE PRACTICAL LESSONS</b> Peskova Elza Insafovna.....	185
<b>DEVELOPMENT OF THE CONTENTS OF THE ELEMENTARY EDUCATION IN THE 60IES – 70 IES OF THE 20<sup>th</sup> CENTURY</b> Pyrozhenko Lidiya Vladimirovna.....	187
<b>THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE AND INTELLECTUAL ABILITIES OF SCHOOL CHILDREN THROUGH PRODUCTIVELY EDUCATION AT A GEOGRAPHY LESSON</b> Plastinina Yulia L'vovna.....	190
<b>ORGANIZATIONAL–PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE USE OF PLAYING PROJECTING IN FUTURE TEACHERS' TRAINING TO INNOVATIVE ACTIVITY</b> Plakhotniuk Natalia Pavlovna.....	192
<b>INTEGRATION DISCIPLINES AND DIFFERENT PRACTICES IN TRAINING ON A SPECIALTY “SOCIAL WORK”</b> Polevaya Natalia Mihailovna, Leyfa Andrey Wasil'evich.....	195
<b>THE DEVELOPMENT OF THE POLILINGUAL MODEL IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF RUSSIAN</b> Polezhaeva Maria Sergeevna.....	200
<b>STRUCTURE OF READINESS OF A TEACHER TO THE FORMATION OF HEALTH PRESERVING COMPETENCE OF STUDENTS</b> Polyschuk Natalia Nikolaevna.....	202
<b>VERBALIZATION OF THE AXIOLOGICAL CONCEPT «БЕДНОСТЬ / POVERTY» IN O. HENRY'S STORIES</b> Prosvetova Olga Konstantinovna.....	207
<b>INFLUENCE OF THE INDIVIDUALIZATION OF TRAINING TAKING INTO ACCOUNT WAYS OF PERCEPTION OF INFORMATION ON LEVEL OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS</b> Pustovalova Nataliya Ivanovna, Almagambetova Leila Serikovna.....	209
<b>THE CANADIAN HIGHER EDUCATION'S PECULIARITIES</b> Pyzh Nataliia Nikolaevna.....	212
<b>EDUCATION SPACE OF UNIVERSITY TO CONDITIONS OF FOMING ETHIKO–PEDAGOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS</b> Pyadushkina Natalia Nikolaevna, Fedosova Irina Valeryanovna.....	214
<b>THE PROBLEM OF QUALITY OF STANDARDIZED TEST OF THE FORMAT OF EXTERNAL INDEPENDENT ASSESSMENT</b> Romanyshyn Igor Mikhailovich.....	219
<b>PROBLEM OF FORMATION AND EVALUATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE FIELD OF SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS MASTER</b> Rudenko Irina Viktorovna.....	223
<b>INDEPENDENT WORK IN A UNIVERSITY STUDENT LOAN PROGRAM</b> Samieva Oksana Borisovna, Sbitneva Alissa Nikolaevna.....	226
<b>MAIN APPROACHES TO DEFINING THE LEVEL OF READINESS CHILDREN TO LEARN READING IN SCHOOLS</b> Sarzhanova Ainagul Nikolaevna.....	229
<b>ABOUT THE RESULTS OF INTRODUCING THE COMMUNICATIVE METHODS IN TEACHING KAZAKH LANGUAGE</b> Sautova Tokzhan Aidarchanovna.....	232

<b>THEORETICAL BASIS TRAINING INDIVIDUALIZATION READING AT THE INITIAL STAGE</b> Sarzhanova Ainagul Nikolaevna.....	234
<b>THE FORMATION OF HEALTH-KEEPING COMPETENCE OF STUDENTS IN TEACHING-EDUCATING ENVIRONMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS</b> Sviriduyk Elena Valentinovna.....	237
<b>MEDIA EDUCATION OF FUTURE TEACHER IN HIGHER PHILOLOGICAL SCHOOL: FOREIGN AND UKRAINIAN EXPERIENCE</b> Semenog Olena Mykolaivna.....	239
<b>ADULT EDUCATION IN EDUCATIONAL POLICY OF EUROPEAN UNION</b> Sergeyeva Olga Stepanovna.....	243
<b>JOINT EDUCATIONAL WORK WITH ADOLESCENTS AND THEIR PARENTS FOR HARMONIZING THEIR RELATIONSHIPS</b> Sidorenko Iuliia Igorevna.....	245
<b>THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITIES AMONG HIGHER GRADUATE STUDENTS</b> Starchenko Elena Viktorovna.....	248
<b>FORMATION OF MORAL AND HUMANISTIC VALUES IN SCHOOL CHILDREN IN A MULTICULTURAL EDUCATION ENVIRONMENT</b> Tchieva Viktoria Zaurbekovna.....	251
<b>THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE PROBLEM OF HUMANITARIZATION OF EDUCATION: THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS</b> Tolstova Olga Viktorovna.....	253
<b>THEORETICAL BASIS OF FORMING THE INFORMATIONAL AND ANALYTICAL COMPETENCE OF FUTURE MASTERS IN INTERNATIONAL RELATIONS</b> Tretko Vitaliy Vitaliyevich.....	257
<b>THE CABINET OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING AS A FORM OF SUPPORT OF THE STUDENT IN THE LEARNING PROCESS</b> Pustovalova Nataliya Ivanovna, Troshina Ljubov Andreevna.....	261
<b>ARGO, NEOLOGISMS AND HOW THEY ARE SPREAD THEIR YOUTH IRANIAN AZERBAIJAN AS A FACTOR OF SOCIALIZATION</b> Khoshbaten Hossein Mohammad.....	264
<b>CONCEPTS OF SPACE EDUCATION PUPILS OF PRIMARY SCHOOL</b> Tsybalyar Angelik Dmitrivna.....	267
<b>ON EFFECTIVENESS RESEARCH ACTIVITIES UNIVERSITY FACULT</b> Chemodanova Galina Iosifovna, Pustovalova Natalia Ivanovna.....	270
<b>CATEGORICAL ANALYSIS OF THE BASIC NOTION OF RESEARCH PROBLEMS IN THE PREPARATION PRIMARY TEACHERS TO TEACH CHOREOGRAPHY</b> Chernyshova Anna Mikhaylovna.....	272
<b>THE STUDY OF COMMUNICATIVE TOLERANCE AS PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY OF FUTURE MEDICAL WORKERS</b> Chizhkova Marina Borisovna, Petrova Evgeniya Ivanovna.....	275
<b>THE FORMATION OF SUBJECTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF HELPING PROFESSIONS - CONDITION FOR EFFECTIVE PROFESSIONAL TRAINING</b> Chirkina Elena Alexandrovna, Kopotev Sergey Leonidovich.....	278
<b>DEVELOPMENT OF ANALYTICAL AND SYNTHETIC ACTIVITIES IN TRAINING IRRATIONAL EQUATIONS SOLUTIONS</b> Chugunova Anna Aleksandrovna, Rvanova Alla Sergeevna.....	280
<b>REPRESENTATION OF THE FAMILY OF BOYS AND GIRLS PRESCHOOL AGE</b> Shinkaryova Nadezhda Alekseevna.....	283
<b>THE PRINCIPLES OF SKILL DEVELOPMENT SUPPORT OF TEACHERS OF ARTS</b> Shishkina Victoria Avenirovna.....	286
<b>FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS-DISABILITY SPECIALISTS IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL WORK</b> Shklyar Natalia Valeryevna, Dunaeva Ekaterina Sergeevna.....	289

---

<b>HUMANITARIAN CULTURE AND FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF PUPILS: PROBLEMS AND PROSPECTS</b>	
Shcherbatykh Lyudmila Nicholaevna.....	292
<b>FORMATION OF CORE COMPETENCIES OF STUDENTS AT THE STUDY OF MATHEMATICS IN TECHNICAL COLLEGES</b>	
Yarigin Anatoly Nikolaevich, Palferova Sabine Shehshanatovna.....	294
<b>THE INTRODUCTION OF NEW APPROACHES TO THE STUDY OF ECONOMIC DISCIPLINES</b>	
Yarygina Nelia Anatolevna, Nikiforova Elena Vladimirovna.....	298
<b>THE STRUCTURE OF INFORMATION-COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A REFLECTION OF ITS ACTIVITIES AND NATURE OF THE SOCIAL IMPACT</b>	
Bogdanova Anna Vladimirovna, Yarigin Anatoly Nikolaevich.....	300
<b>INTRODUCING PRIGRAMS COMPETENCE APPROACH SPECIAL DISCIPLINES OF HIGHER EDUCATION</b>	
Gavrilova Maria Ivanovna.....	303
<b>Our authors.....</b>	307

**ПУСТОВАЛОВА  
НАТАЛЬЯ  
ИВАНОВНА**



Родилась 5 марта 1954 года в г. Петропавловск Северо-Казахстанской области Казахской ССР. После окончания средней школы в 1971 году поступила в Петропавловский педагогический институт имени К. Ушинского на физико-математический факультет, специальность «Математика». В 1975 году окончила институт, получив квалификацию – учитель математики средней школы.

С сентября 1975 по 1977 годы работала на Петропавловском заводе тяжелого машиностроения (ПЗТМ) в должности техника-технолога.

С 1977 года перешла на работу в ясли-сад «Звездочка» в должности воспитателя. С 1978 года по 1996 год - заведующая дошкольными учреждениями швейной фабрики «Комсомолка»: «Счастливое детство», «Жемчужинка».

С апреля 1996 года перешла работать в Петропавловский педагогический институт в должности преподавателя кафедры «Педагогика и методика начального обучения» музыкально – педагогического факультета.

С 1997 по 2005 годы - старший преподаватель кафедры «Теории и методики начального и дошкольного образования». С сентября 1996 года по 2002 год - заместитель декана музыкально-педагогического факультета по учебно-воспитательной работе. В 2003 году была назначена исполняющей обязанности декана данного факультета.

В январе 2005 года защитила кандидатскую диссертацию на тему: «Методика формирования математических представлений у старших дошкольников и первоклассников на основе преемственной связи в условиях перехода на 12-летнее обучение», получив ученую степень кандидата педагогических наук (13.00.02) в Казахском Национальном педагогическом университете имени Абая (г. Алматы).

С 2005 года по 2010 год – заведующая кафедрой педагогики и психологии с выполнением обязанностей декана музыкально-педагогического факультета. В настоящее время является деканом музыкально-педагогического факультета Северо-Казахстанского государственного университета имени М. Козыбаева.

В 2010 году присвоена академическая степень доцента. В 2011 году Ученым

---

Советом Северо-Казахстанского государственного университета имени М. Козыбаева избрана профессором.

Член редакционной коллегии Республиканского научно-методического журнала «12-летнее образование».

Удачи и успехов Вам, Наталья Ивановна, в вашей научной, профессиональной, творческой и общественной деятельности.

*Редколлегия*



**МУЗЫКА КАК ВАЖНЫЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР  
ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА**

© 2013

*У.Р. Абасова*, магистрант*Бакинская Музыкальная Академия, Баку (Азербайджан)*

*Аннотация:* В статье рассматриваются социально-психологические особенности восприятия музыки слушателями, определяется здесь роль общения, апперцепции, фрустрации, рассматривается проблема воплощения в музыкальных образах архетипов. Даются образцы восприятия классической музыки разных народов слушателями.

*Ключевые слова:* социально-психологические особенности музыкальной апперцепции, классическая музыка, азербайджанская музыка, личность слушателя, музыкальный вкус.

Известно, что цель композиторского и в целом музыкального творчества – возбуждение аффектов у слушателей, а исследования Ф. фон Гельмгольца затрагивали различные научно-практические вопросы, связанные с проблемами восприятия, творчества, диагностики способностей, методики музыкального воспитания, что дало мощный толчок развитию почти всех направлений музыкальной психологии [9]. В данной статье речь пойдет в основном о влиянии музыки на формирование эмоционального мира слушателя, его эстетических потребностей и самосознания.

Говоря о социально-психологическом факторе по формированию музыкального вкуса, прежде всего, необходимо уточнить, что входит в само понятие социально-психологического фактора. Социальная психология изучает взаимоотношения между индивидом и коллективом, а также внутригрупповые взаимоотношения. Научно-теоретические основы, методы исследования социально-психологических проблем разрабатывались многими учеными, такими, как Уильям Мак-Дугалл, Гордон Уиллард Олпорт, Курт Левин, Уильям Джемс, Джон Дьюи, Джордж Герберт Мид, Чарлз Сандерс Пирс, Чарлз Хортон Кули, Уильям Айзек Эрнст, Теодор Амадей Гофман, Томас Г.Гибш, М.Форверг Кларк, Эрих Фромм, Харри Стэк Салливан, Леонард Халл Беррес, Фредерик Скиннер, Макдэвид, Харрари и др.[см. об этом 4].

Восприятие музыки является одним из видов общения человека с внешней средой, т.е. здесь происходит процесс получения какого-либо сигнала или раздражителя и ответная реакция, в результате чего формируется особое состояние души, влияющее на отношение человека к себе и миру.

Прежде всего здесь важен процесс апперцепции. Известно, что под апперцепцией имеется в виду (от лат. ad — к + perceptio — восприятие) — психические процессы, обеспечивающие зависимость восприятия предметов и явлений от прошлого опыта данного субъекта, от содержания и направленности (целей и мотивов) его текущей деятельности, от личностных особенностей (чувств, аттитюдов и т.д.). Автором термина является Г. Лейбниц, который впервые разделил перцепцию и апперцепцию, понимая под первой ступень примитивной, смутной, бессознательной презентации какого-либо содержания («многого в едином»), а под апперцепцией — ступень ясного и отчетливого, осознанного (осмысленного) восприятия. Здесь работает память и внимание, что является необходимым условием высшего познания и самосознания [1]. Следовательно, правильно организованное восприятие музыки, которое должно ложиться на благоприятную почву, с использованием предыдущего опыта человека, его эмоционально-образного мира, может проникнуть в самые глубокие слои сознания, затронуть и те пласты его, которые обычно не задействуются: речь идет о бессознательном. Есть ряд работ, посвященных изучению факторов и психологических механизмов восприятия и психологического воздействия музыки на разных этапах музыкально-перцептивного процесса [12]. Под музыкально-перцептивным процес-

сом понимается целостный акт восприятия и активного оценочного отношения субъекта к воспринимаемой музыке, которое детерминируется системой музыкальных запросов, существенно влияющих на результаты и само протекание восприятия [там же].

В своем интересном исследовании Назайкинский Е.В. рассматривает закономерности психологии музыкального восприятия в их связи с особенностями строения, жанровыми чертами и содержанием музыкальных произведений. Анализируется роль общего жизненного опыта (пространственно-временного, двигательного-динамического, речевого) в развитии навыков музыкального восприятия и влияния психологических факторов на формирование музыкального языка. Затрагиваются также проблемы целостности и дифференцированности восприятия музыкальных произведений [8]. Очевидно, что психология музыкального воспитания становится также одним из факторов выявления одаренности в той или иной сфере [10, с. 16].

Правильно организованная работа по музыкальному воспитанию (приобретение в средней школе и специальных музыкальных учреждениях музыкальных знаний и навыков пения, пения в хоре, игры на музыкальных инструментах, изучение истории и теории музыки и т.д., участие в музыкальных мероприятиях – фестивалях, праздниках, конкурсах, концертах) способствует формированию необходимого музыкального вкуса, осознанной оценки музыки и критического отношения к исполняемым произведениям. Целенаправленная работа в данном направлении ведется также на специально организуемых курсах музыкальной терапии, при этом проводится специальное обучение навыкам обретения и поддержания психологического и физического здоровья средствами музыкальной терапии. Здесь работают немало практиков, использующих и древние методы музыкальной медитации, и самые современные, оснащенные различными техническими средствами [см. об этом: 2]. Разработаны правила музыкальной терапии, начиная от ритмических движений, танцев, кончая исполнением хоровых произведений, и т.д. [там же]. Известно, что «в оздоровительные виды гимнастики входят также виды, включающие танцевальные движения. Это ритмическая гимнастика, женская гимнастика, аэробика и другие, содержащиеся в названии конкретный танцевальный стиль (джаз-гимнастика, диско-гимнастика, модерн-гимнастика)» [11, с.37]. Данный вид восприятия музыки также способствует формированию различных благоприятных эмоциональных состояний в сочетании с физическими нагрузками, способствующих оздоровлению организма.

В современный период общественного развития социально-психологические факторы музыкального воздействия формируются в условиях сочетания классических музыкальных стилей и современных, получивших развитие на протяжении последних 100-150 лет. Это создает определенные проблемы в восприятии музыки. Сложность общественных отношений, условий формирования личности, его социализации также значительно усложняет процесс соблюдения необходимых условий для формирования социально-психологических основ

эстетического вкуса и потребностей.

Музыкальный вкус развивается и формируется на протяжении всей сознательной жизни человека. Особенно это важно на первых этапах жизненного цикла. Известно, к примеру, что «современные подростки склонны к формированию музыкального фанатизма и связанному с этим навязыванию норм ценностей кумира, необходимому управлению включением подростка в ситуации выбора ценностей, их осмыслением, формированием общезначимых критериев, через самооценку культуросозидательной деятельности и поступков, культуру межличностных отношений» [5]. В зависимости от возраста, социального положения и статуса, жизненных целей, уровня «эмоционального выгорания», конкретных жизненных обстоятельств происходит восприятие музыкальных образов. Здесь работают такие психологические факторы, как апперцепция, самооценка, самоидентификация, в определенной степени фрустрация, и т.д.

Целенаправленная работа по формированию эстетического вкуса ведется в ряде организаций и предприятий (наряду с решением проблем эстетического дизайна). Здесь используются возможности подачи музыки по радио или проекции на экран исполнения того или иного произведения. Коллективное прослушивание музыки создает особый настрой, сближает людей, в определенной степени делает среду конформной, однако не следует забывать о том, какое большое место в сознании людей, в личностной самооценке занимает мнение среды, коллектива, группы (вспомним «зеркальное Я» Мида), отражение играет большую роль в жизни человека, особенно на первых этапах жизненного пути. В данном случае происходит процесс апперцепции (выше уже было приведено понятие апперцепции).

Есть еще понятие социального проявления сообщества. Под социальным проявлением сообщества имеется в виду система морально-этических и нравственно-правовых нормативов поведения, социальных норм данного общества и система охраняющих их санкций [3]. Очень важное понятие для истолкования процесса того, как формируется эстетический вкус в сообществе людей. Здесь важно коллективное действие, когда в сознании людей формируются общие ценности и нормы поведения. В истории есть немало примеров того, как музыка используется для формирования соответствующего настроения: отсюда - военная музыка, спортивная музыка, детская музыка, классическая музыка, романтическая музыка, понятие музыкального фанатизма, о котором говорилось выше.

Есть много примеров, подтверждающих возможности музыкальной составляющей социального проявления сообщества: музыка на парадах, на военных сборах, на спортивных зрелищах, на празднествах, в ритуалах, обрядах, религиозных действиях, и т.д. Музыкальное, или оформленное шумовое обрамление, систематически воздействующее на сознание слушателя, откладывается в его сознании в виде стереотипов, эмоций, ритуальных движений и т.д. Здесь большую роль играют представления о ценности той или иной музыкальной культуры, народной музыки, и проч.

Рассмотрим вопросы формирования музыкального вкуса и предпочтений на ряде примеров. Как уже отмечалось, формирование музыкального вкуса, ценностных ориентаций во многом зависит от образа жизни, воспитания, системы уже существующих жизненных ценностей. В этом плане большой интерес представляет анализ истории формирования музыкальной культуры г.Баку. Будучи сферой международного бизнеса и торговли уже с незапамятных времен и в особенности со второй половины XIX столетия, Баку стал одним из центров высокой музыкальной культуры вначале в царской России, а затем - в СССР [6]. Интересно подчеркнуть, что исполнение музыкальных произведений, их создание, формирование на этой основы самобытных музы-

кальных школ шло не только на уровне западноевропейской или русской музыки, но и на уровне национальной. Именно с начала XX века развитие музыкального творчества шло на основе оригинального сочетания стилей, форм и структурных особенностей западноевропейской и народной музыки. Наиболее удачно это произошло в творчестве выдающегося композитора и общественного деятеля У.Гаджибекова, автора первой оперы на Востоке - «Лейли и Меджнун».

Синтез национального музыкального стиля и профессиональной общеевропейской техники письма нашел свое продолжение в произведениях многих композиторов Азербайджана, в исполнительском мастерстве музыкантов. Уже 60-80-е годы, которые отличаются творческой активностью композиторов старшего поколения, стали временем появления молодых композиторов, завоевания значительных достижений во всех жанрах, расширения международных связей. Опера и балет становятся жанром, к которому азербайджанские композиторы обращаются все чаще [7].

В Баку музыкальная жизнь в указанное время была ключом. По статистике здесь на семью в среднем приходилось музыкальных инструментов в среднем больше, чем в целом в СССР. Это означало, что возможности формировать музыкальные предпочтения, эстетическое восприятие музыки через музыкальные образы были очень большие. Помимо этого, сама идеология формирования «советского народа» требовала серьезного подхода к организации общественной жизни, в частности, праздников, к которым готовились на протяжении длительного времени, организовывались театрализованные представления на улицах; все это было достаточно зрелищным, для того, чтобы зрело самосознание, формировались представления о себе и своей причастности к обществу. Музыкальные учреждения, формирование которых началось еще с конца XIX века, имели серьезную методологическую и исполнительскую базу в лице выпускников Петербургской и Московской консерватории; помимо этого, имело значение и строительство зданий оперы и балета, филармонии меценатами искусства, что давало возможность выступать здесь музыкантам мирового класса.

В подобных условиях общин фон формирования музыкальной культуры был достаточно благоприятным; стремление получить музыкальное образование было повальным: в музыкальные школы были обычно очереди, и пройти можно было только на основе строгого отбора. В итоге уровень музыкальных притязаний возрос значительно, несмотря на то, что у коренного населения музыкальное восприятие строится, как известно, прежде всего, на жанровых и стилистических особенностях национальной музыки. Для удобного сочетания восприятия требовалась большая работа по пропаганде и развитию музыкальной культуры, а также повышение жизненного уровня, развитие информационно-коммуникационных технологий и их применение.

Современное развитие эстетических потребностей в немалой степени связано с возможностями общения через Интернет, а также открытостью государственных границ, когда можно участвовать в различных музыкальных мероприятиях в любой стране и в любом регионе. Это вносит коррективы в процесс восприятия музыкальных образов, в психологическое эмоционально-эстетическое пространство. Тем не менее, есть еще и общие закономерности формирования аффектов у слушателей, которые исследуются представителями ряда научных дисциплин, прежде всего психологии.

Если обратиться к музыкальной аудитории современного общества, то здесь будет наблюдаться достаточно большой разброс в предпочтениях и вкусах между старшим поколением и молодыми представителями общества. Все это связано как с переходным состоянием развития музыкального творчества, которое вот уже на протяжении более чем сто лет переживает процесс адап-

тации к новым возможностям выражения музыкальных идей, так и новыми ценностями, которыми живет человечество.

Таким образом, можно прийти к выводу, что музыкальное искусство является мощным стимулятором социально-психологических процессов формирования личности, как в прежние периоды развития истории, так и в современный период. Именно поэтому музыка имеет широкое применение во всех сферах жизнедеятельности, в пропаганде различных ценностей, в обрядовости и быту. Возможности воздействия музыки на человеческий разум и психику бесконечны, и использовать их надо лишь с целью формирования высших гуманитарных ценностей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Общение как социально-психологический феномен // <http://festival.1september.ru/>
2. Мастер-класс на тему «Музыка для здоровья» // <http://www.health-music-psy.ru>
3. Бехтерев В.М. Избранные труды по социальной психологии. // <http://www.gumer.info>
4. Руденский Е.В. Социальная психология. – М.: ИНФРА – М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997

5. Варегина О.А. Самореализация подростков при формировании музыкального фанатизма // <http://www.b17.ru/article>

6. Мамедова Л. Об основных исторических этапах становления и развития азербайджанского фортепианного искусства // Международный музыкальный культурологический журнал // <http://harmony.musigi-dunya.az>

7. Музыкальное искусство Азербайджана // <http://www.azerbaijans.com>

8. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972, 384 с.

9. Музыкальная психология. Хрестоматия. Сост. М.С. Старчеус. М., 1992

10. Антонова Е.Е. Теоретические подходы к построению структуры одаренности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010, № 2, с. 13-16

11. Деобальд Н.В. Развитие современных оздоровительных технологий и комплексных программ оздоровления // Вектор науки ТГУ. 2010, № 2, с. 36-38

12. Дергаева И.А. Комплексное исследование восприятия и психологического воздействия музыки. Дисс. на соиск. уч. степени канд. психол. наук. Ярославль, 2005, 23 с.

### MUSIC AS AN IMPORTANT SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS GOVERNING ARTISTIC TASTE

© 2013

*U.R. Abasova, graduate  
Baku Music Academy, Baku (Azerbaijan)*

*Annotation:* The article deals the social and psychological characteristics of the perception of music listeners, determined is the role of communication, apperception, frustration, the problem of translating a musical images archetypes. We give examples of the perception of classical music listeners of different people.

*Keywords:* social and psychological characteristics of apperception music, classical music, Azeri music, individual listener, musical taste.

УДК 101.1(075.8)

#### НАУЧНЫЕ РЕВОЛЮЦИИ И ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ТИПОВ РАЦИОНАЛЬНОСТИ

© 2013

*А.А. Азизова, диссертант кафедры философии  
Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)*

*Аннотация:* Среди вопросов, являющихся предметом философского творчества в XXI веке, одно из центральных мест занимает понятие науки, ее характерные отличия от других сфер духовной культуры, к примеру, техники, искусства, а также понятие структуры науки и ее роль в обществе, что имеет существенное эвристическое и методологическое значение. В статье рассматриваются вопросы диалектики типов рациональности на различных этапах научных революций в истории человечества, раскрываются особенности каждого из них, а также определяются практические последствия реализации методологии нового типа рационального научного познания.

*Ключевые слова:* наука, история общества, рациональность, типы рациональности, научная революция, диалектика типов рациональности.

Явное превалирование среди общественных форм сознания проблемы науки, понимаемой в традиционном смысле как знание, деятельность, социальный институт, академическая система, научно-техническая революция, определяется ее ведущей ролью в социальной жизни современного общества. Наука является высшей формой человеческой деятельности по познанию мира и ее целенаправленному изменению [2, с.81-85]. Имеется множество концепций, определяющих логику развития науки. Среди них можно особо выделить концепцию «научных парадигм» Т.Куна и «исследовательскую программу» И.Лакатоса [3, с.3-20; 4, с.135-155; 10, с.92-105].

Несмотря на ряд серьезных различий в их определениях, центральной идеей в истории науки является идея научной революции, которую они считают узловым моментом. Вряд ли можно найти человека, который бы отрицал интеллектуальную важность научных революций в истории науки. Тем не менее, необходимо уточнить понятие термина «научная революция», которое имеет различные смысловые оттенки. Буквальное значение слова «революция» означает переворот [5, с.4-6]. В при-

менении к науке это понятие означает радикальное изменение всех элементов, в том числе ее фактов, законов, теорий, методов, научной картины мира. Что же означает изменение фактов? Однозначно было определено, что изменить факты невозможно, отсюда - здесь речь идет не о фактах, а об их толковании, интерпретации, объяснении.

Раскрывая значение понятия научной революции, нельзя не принимать во внимание такой нюанс, что о коренных изменениях в науке можно говорить лишь в том случае, если эти изменения касаются не только принципов, методов и научных теорий, но и конкретной картины мира, как обобщенного выражения базовых элементов знания. Научная революция – это такой этап развития науки, когда подвергается серьезным изменениям, наряду с его научной картиной и методологией, также и исследовательская стратегия [5, с.42-44].

Наука, являясь сложной системой, состоит из нескольких компонентов, и основными из них являются следующие:

- а) конкретная научная картина мира (целостное

представление о мире, его всеобщих свойствах и закономерностях);

б) идеалы и методы научного исследования (научная деятельность, цели и методы их реализации);

в) философские идеи и принципы, обосновывающие цели, нормы и идеалы научных исследований.

Как и почему происходит научная революция?

Конкретный и лаконичный ответ на этот вопрос можно найти в книге американского философа и историка науки, ранее упомянутый нами - Т.Куна - «Структура научных революций». Он разделил этапы развития научного знания на период «нормальной науки» и период «научных революций». Представители научной общности, принявшие определенную модель или парадигму, стремятся решить все проблемы в рамках именно этой парадигмы. В содержание парадигмы входят теории, методологические нормы, ценностные стандарты, мировоззренческие представления и др. компоненты. В рамках существующей парадигмы, при появлении проблем и вопросов, которые невозможно решить здесь, наступает конец нормального развития науки, старая парадигма распадается и передает свое место новой. Говоря словами Т.Куна, именно таким путем свершается научная революция.

На основе радикальных изменений, которые произошли в мире науки, можно точно и однозначно зарегистрировать и выявить несколько фундаментальных революций в истории науки, в частности, в сфере естествознания. Если эти революции назвать именами ученых, которые сыграли в претворении их в жизнь важную роль, то соответственно это будут революции Аристотеля, Ньютона и Эйнштейна.

Первая научная революция в духовной жизни человечества, завершившаяся созданием науки, произошла в VI-IV веках до нашей эры. Историческое значение этой революции заключается в том, что в ходе ее люди начали отличать научное познание от других форм восприятия мира и теоретического осмысления [1]. В трудах Аристотеля, великого философа античного периода («Физика», «Политика», «Метафизика», «Органон» и др.), наука начала осмысливаться более ясно. Аристотель создал формальную логику, которая считалась основным инструментом по восприятию и систематизации воспринимаемых знаний по аргументации, он разработал категориальный аппарат логики, выявил законы организации научных исследований, дал начало процессу дифференциации наук по отдельным предметам, изначально выделив такие науки, как физика, математика, биология и т.д.

Схемы, представления о научном познании, методы объяснения, понимания, обоснования, предложенные им для познавательных норм, на протяжении тысячелетий с благодарностью воспринимаются учеными мира, а сформулированная им классическая логика и сегодня сохраняет свой смысл и значение. Неотъемлемой частью первой научной революции, совершившейся в истории, был трудный и смелый шаг, сделанный на пути познания мира автором геоцентрической системы Вселенной, давшего ей свое имя - К. Птоломеем.

Вторая глобальная революция в истории науки и геоцентрической системы Вселенной произошла в XVI-XVII веках, и ее отправной точкой считается переход от геоцентрической модели мира к гелиоцентрической. Хотя гелиоцентрическая система была признаком, явно показывающим на обновление научной картины мира, это новшество вместе с тем не смогло точно показать сущность кардинальных изменений, произошедших в тот период. Именно поэтому точнее было бы выразить общий смысл изменений, произведенных в естественнонаучной мысли второй глобальной научной революцией, как формирование классического естествознания ее выдающимися представителями, такими, как Н.Коперник, Г.Галилей, И.Кеплер, Р. Декарт, И. Ньютон. Приобретение абсолютного знания о природе

стало считаться идеалом науки, а предопределенность наблюдаемых событий - его научным методом.

В рамках классической науки научная картина мира носила механистический характер, а знания о природе и человеке стали соотноситься с фундаментальными законами механики [2, с.62-72].

Напомним, что в классической науке наука основывалась на идеях и принципах материалистической философии, в которой она рассматривалась как отражение в мышлении объектов, существующих вне и независимо от него. Основным итогом этой революции стало становление механистической картины мира, основанной на классической рациональности и экспериментально-математическом естествознании.

На гребне этой революции наука практически развивалась вплоть до конца XIX века. За это время в мире уже были сделаны ряд больших открытий, дополнивших общую картину мира и сделавших ее еще более сложной; благодаря этим открытиям произошел переход от классической науки к неклассической, которая была уже направлена на более упорядоченное исследование механических и физических явлений на основе указанных открытий. Появление таких фундаментальных наук, как биология, химия, геология в духовном климате социальной жизни помогло преодолению идеи о том, что механистическая картина мира является общенаучной и общемировоззренческой. В этот период произошли серьезные изменения и в философских основаниях науки.

В указанный период центральными проблемами философии были следующие: проблема дифференциации и интеграции сосредоточенных во многих науках знаний; соотношение научно-исследовательских методов; классификация наук и поиск ее деления. Что же касается целей классического научного познания, то можно сослаться на В.С.Степина, считающего, что к моменту формирования систематизированных научных знаний в этих целях произошли основательные изменения [9, с.24-38].

Третья глобальная революция, потрясшая основания науки, произошла на стыке XIX-XX веков и продолжалась до середины XX столетия. Основные изменения, произошедшие в ходе указанной революции, охватили собой различные сферы науки, среди которых можно указать создание в физике релятивистской и квантовой теорий, развитие генетики в биологии, квантовой химии в химии - и т.д. Благодаря этим изменениям сформировалось неклассическое естествознание, в значительной степени отличавшееся по своим основаниям от неклассической науки. В неклассической науке классические идеалы и нормы были свергнуты, по крайней мере, частично. В результате мышление рассматривалось не в естественном виде, а демонстрирующего взаимодействие с определенным прибором.

В ходе новой революции философские основания науки были подвергнуты существенным изменениям: была выдвинута идея об исторической изменчивости философских научных знаний, подтвержден принцип относительности знаний и были сформированы представления об активности субъекта в познавательном процессе. Категории, которые способствовали успешному решению ряда проблем в философии, а именно: часть, целое, причина, следствие, случайность, необходимость - подвергшись изменениям, значительно обогатились по своему содержанию.

В интеллектуальной истории человечества четвертая научная революция началась в третьей четверти XX века и сопровождалась появлением постнеклассической науки. На этой ступени развития науки наряду с саморегулирующимися системами объектами исследования стали также и самоорганизующиеся системы. В связи со сменой объекта исследования путь в жизнь получила новая интегративная наука - синергетика.

Таким образом, мы сделали краткий обзор основных особенностей революций, совершившихся в истории на-

уки. Радикальные революции, совершившиеся в истории человечества, были также связаны с изменениями типов рациональности.

Научная рациональность – это вид деятельности, направленной на получение объективной истины и представленной в форме взаимоотношений «субъект – средства познания – объект». В.С.Степин определяет три типа рациональности в историческом развитии науки, определяемые изменениями в них: классическая рациональность, неклассическая рациональность и постнеклассическая рациональность. Для разграничения этих типов рациональности автор предлагает следующие критерии: а) особенности системной организации объектов, усваиваемых наукой. Здесь, с этой точки зрения, можно выделить простые системы, саморегулирующиеся сложные системы, самоорганизующиеся сложные системы. б) система идеалов и норм, присущих каждому типу рациональности (объяснение, описание, обоснование, структура и построение знания); в) специфика философско-методологической рефлексии над управленческой деятельностью по приобщению научных знаний к системе культуры в соответствии с эпохой. Исторически первым типом рациональности была классическая рациональность [8, с.18-25].

Основными объектами в научном исследовании в классической рациональности были простые системы. Характерной особенностью простых систем было то, что здесь небольшое число элементов и свойства частей таких систем в совокупности определяют свойства целого. Соотношение предмета и процесса в классической рациональности описывается особым образом: основным объектом рассмотрения считается предмет (вещь), а процесс объясняется как средство воздействия одного предмета на другой. В классическом подходе причинность обуславливается лапласовским детерминизмом. С точки зрения объекта пространство и время рассматривается как нечто внешнее. В классической рациональности как не только физические, но и биологические и социальные объекты, рассматривались как механические системы. Для того, чтобы убедиться в существовании указанного подхода, достаточно вспомнить концепцию П.А.Гольбаха о человеке и обществе, попытки Сен-Симона и Фурье применить Всеобщий закон тяготения к человеческим страстям, стремление О.Конта построить теорию об обществе по образцу социальной механики.

В классической рациональности идеалы и нормы, применявшиеся для обоснования знания, истолковывались особым способом. Для обоснования теории применялись два принципа: принцип обоснования теории на практике, и принцип наглядности фундаментальных постулатов теории. Высшей идеей классической рациональности считалось создание абсолютной картины мира.

Развитие второго типа рациональности нашло свое выражение в неклассической рациональности [7, с.5-17]. Основным объектом исследования неклассической рациональности являются сложные саморегулирующиеся системы. Саморегулирующиеся сложные системы складываются из подсистем, обладающих относительной автономией; связи между этими подсистемами как прямые, так и обратные.

Самые лучшие образцы саморегулирующихся сложных систем можно повстречать в технике: автоматические станки, заводы-автоматы, искусственные спутники Земли, космические корабли и т.д. Образцы подобных систем имеются также и в природе и обществе: организмы, популяции, биогеоценоз, социальные объекты и проч.

В саморегулирующихся сложных системах категории целого и части получают новый смысл. Здесь часть проявляет различные свойства внутри целого и вне его. В саморегулирующихся сложных системах целое не только зависит от частей, но и определяет свойства этих ча-

стей.

Для больших, саморегулирующихся сложных систем причинность уже не только исходит из лапласовского детерминизма, а дополняется идеями «относительности» и «целевой причинности». Первая из этих идей характеризует поведение системы, а вторая – саморегулирующую деятельность системы [6, с.169-171].

В соответствии с новым типом исследуемых объектов стали формироваться новые идеалы и нормы научной рациональности. Неклассический подход к познанию получил свое самое яркое воплощение в объяснении, описании и доказательстве знаний в релятивистской квантовой физике.

Эпистемологическую основу идеалов и норм неклассической рациональности составляют представления о творческой природе познания. Здесь на познающий разум смотрят не как на нечто, находящееся вне объекта, а расположенный внутри и предопределяемый этим объектом феномен.

Третий этап развития рациональности получил название постнеклассического периода [7, с.5-17; 8, с.18-25; 9, с.126-130]. Стратегия развития на этом этапе определяется самоорганизующимися сложными системами. Разумеется, самоорганизующиеся сложные системы по сравнению с саморегулирующимися сложными системами являются более сложным типом системной целостности. Характерными чертами самоорганизующихся сложных систем являются их сложность, самоорганизованность, открытость, нелинейность, диссипативность и отдаленность от сбалансированности.

Объекты, исследуемые в рамках неклассической рациональности, характеризуются тем, что в ходе подобного развития в системе имеются переходы от данной самоорганизованности к последующей. Замена одного вида самоорганизованности на другой это некие фазы перехода, называемые «динамическим хаосом». Характеристика этих переходов исследуется в неуровневой термодинамике и синергетике. Другой характерной чертой самоорганизующихся сложных систем является наличие иерархии в уровнях организации элементов и способность создать новые уровни организации в ходе развития. Помимо этого, между вновь созданными уровнями и прежними уровнями возникает обратная связь, в итоге чего каждый вновь создаваемый уровень воздействует на предыдущий и обеспечивает их последующее образование.

Сложные самоорганизующиеся системы являются открытыми, активно обмениваются с внешней средой веществом, энергией и информацией. Именно в результате обмена с окружающей средой все элементы системы, самоорганизуясь, могут создавать из микроструктур макроструктуры. Примером сложных самоорганизующихся систем, причем не только с функциональной точки зрения, но и с точки зрения развития могут служить исследуемые биологические объекты, современные био- и нанотехнологии, в том числе геновая инженерия, современные системы проектирования.

Для познания самоорганизующихся сложных систем используется особый категориальный аппарат. К этим категориям, прежде всего, относятся самоорганизация, диссипация, аттрактор, «странный» аттрактор, бифуркация, фракталы и т.д. [6, с.163-185]. В описании сложных самоорганизующихся систем понятия целое и часть также приобретают новый смысл. При формировании новых уровней системной организации его прежняя целостность восстанавливается и появляются параметры нового порядка.

Теоретическое усвоение сложных самоорганизующихся систем также требует расширения смысла категории «причинность». В синергетике данное понятие связывают с представлениями о переходе возможности в действительность. Категории пространства и времени в применении к сложным самоорганизующимся системам также предстают перед нами в новом аспекте.

Формирование нового уровня организации в системе сопровождается изменением его внутренней пространственной-временной структуры. В процессе дифференциации системы и формировании новых уровней на каждом уровне появляются свои собственные, присущие только ему пространственно-временные структуры [8, с.18-25].

Стратегия распознавания сложных самоорганизующихся систем должна быть особой. Взаимодействие же человека со сложными самоорганизующимися системами носит характер не внешнего, а внутреннего фактора, необратимо изменяющего возможные состояния поля.

История развития типов рациональности – это история развития не только само науки, но всей нашей цивилизации. В этом смысле возможности, предоставляемые исследователям различными парадигмами научного знания, исключительно велики. К примеру, лишь отметим, что особенности исследования сложных самоорганизующихся систем приводят к значительным изменениям в научных идеалах и нормах в рамках хотя бы постнеклассической рациональности, не говоря уже о ее предыдущих типах.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грушевицкая Т.Г., Садохин А.П. Концепции современного естествознания. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003,

670 с.

2. Ильин В.В. Философия науки. М.: МГУ, 2003, 360 с.

3. Кун Т. Структура научных революций. М.: АСТ, 2001, 288 с.

4. Лакатос И. Методология научно-исследовательских программ // Вопросы философии, 1995, №4, с.135-155

5. Лазарев Т.В. Трифонова М.К. Структура познания и научная революция. М.: Высшая школа, 1980, 192 с.

6. Самедова Р.М., Мамедов А.Б. Системный подход и синергетическая парадигма. Баку: Элм, 2012, 279 с. (на азербайджанском языке)

7. Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность // Вопросы философии, 2003, № 8, с. 5-17

8. Степин В.С. Научная рациональность в техногенной культуре: типы и историческая эволюция // Вопросы философии, 2012, № 5, с.18-25

9. Степин В.С., Кузнецова Д.Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. М.: ИФРАН, 1994, 384 с.

10. Lakatos (1978). The Methodology of Scientific Research Programs: Philosophical Papers Volume 1. Cambridge: Cambridge University Press p.92-105

#### THE SCIENTIFIC REVOLUTION AND EVOLUTION OF TYPES OF RATIONALITY

© 2013

*A.A. Azizova*, author of the thesis department of philosophy  
*Baku State University, Baku (Azerbaijan)*

*Annotation:* Ranked Among the issues that are the subject of philosophical creativity in the XXI century, a central place occupied by the concept of science, its characteristic differences from other spheres of spiritual culture, for example, technology, art, and the concept of the structure of science and its role in society, which is of considerable heuristic and methodological significance. The article examines the dialectic of types of rationality in various stages of scientific revolutions in human history, reveals features of each, and identifies the practical implications of the methodology of the new type of sound scientific knowledge.

*Keywords:* science, history society, rationality, types of rationality, the scientific revolution, the dialectic of types of rationality.

УДК 371.322.2

#### СТИЛИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ С УЧЕТОМ СПОСОБОВ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ

© 2013

*Л.С. Альмагамбетова*, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики начального и дошкольного образования

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

*Аннотация:* В статье раскрываются особенности индивидуализированного обучения математике младших школьников, описываются стили обучения в зависимости от способов восприятия учащихся.

*Ключевые слова:* индивидуализация, индивидуальный подход, стили обучения, способы восприятия, учет информации.

В современных условиях гуманизации образования стоит проблема реализации заложенного в ребенке личностного потенциала, что требует от педагога создания специальных педагогических условий, направленных на развитие личности младшего школьника. По мнению Е.Б. Мамоновой период обучения в начальной школе является сенситивным для формирования мотивов учения и развития устойчивых познавательных потребностей и интересов; развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, умения учиться; раскрытия индивидуальных особенностей и способностей [1].

Требования учитывать индивидуальные особенности школьника в процессе обучения – давняя традиция. Проблема индивидуализации обучения рассматривается во многих исследованиях, среди которых следует отметить работы Т.Д. Глейзер, А.А. Кирсанова, Я.И. Ковальчук, В.С. Мерлина, В.М. Монахова, Н.М. Шахмаева, И.Э. Унт, И.С. Якиманской и др.

Однако на сегодняшний день в существующей школьной практике выбор методов и форм обучения, в

основном, обусловлен содержанием учебного материала и типом урока. Многие из действующих сегодня методик не учитывают адекватность методов, приемов и форм обучения индивидуальным различиям учащихся.

В этой связи, И.Л. Чернякова [2] отмечает, что важнейшая основа индивидуализации в обучении – исследование психологических особенностей учащихся – сводится в практике преподавательской деятельности до уровня реализации принципа доступности при делении обучаемых на три формальные группы: сильные, средние, слабые. Проблема индивидуальных различий учащихся, представленная в педагогической психологии изучением индивидуального стиля познавательной деятельности, не нашла достаточного отражения в тематике педагогических исследований второй половины XX столетия/

Непосредственно изучая индивидуальные и возрастные особенности учащегося, выявляя сильные и слабые стороны его личности, педагог может выбирать эффективные методы, приемы и средства педагогического воз-

действия. В связи с этим школа должна создать условия для того, чтобы обеспечить развитие всех задатков, здоровых склонностей и индивидуального своеобразия личности. Таким образом, востребована методика обучения предмету (математике) на основе учета особенностей протекания учебной деятельности учащихся.

Вопрос о реализации индивидуализации обучения учащихся в начальных классах представляет собой методическую проблему практически для всех учителей. В подтверждение приведем утверждение педагога А.В. Белошистой: «даже если допустить, что учитель хорошо разбирается в индивидуально-типологических особенностях всех своих учеников (типы нервной системы, восприятия, памяти, мыслительной деятельности), ему придется самостоятельно решать проблему ограниченности учебных средств, позволяющих реализовать индивидуальный подход к детям; проблему, связанную с жесткими временными рамками изучения темы; проблему обязательности стандартного контроля» [3, с. 53].

Таким образом, проблема индивидуализации обучения на уровне методики не находит своего применения, так как психологи пока еще не могут дать учителю конкретные рекомендации, какие именно индивидуально-типологические особенности ребенка необходимо учитывать при разработке методики изучения предметного содержания. Еще сложнее сделать это в условиях классно-урочной системы, при унифицированном обучении по единому учебнику с соблюдением нормативных сроков контроля результатов обучения.

Кроме того, проблема индивидуализации обучения актуальна, в силу своей потенциальной способности разрешить основное противоречие процесса обучения: между фронтальной формой обучения и индивидуальными особенностями учащихся.

Как отмечает, Ф.М. Хубиева [4] основной задачей индивидуализации обучения является обеспечение максимально возможной глубины в овладении материалом, надлежащего развития способностей каждого ученика, сохранение, формирование и дальнейшее развитие индивидуальности, умственной самостоятельности, воспитание такого человека, который представлял бы собой неповторимую уникальную личность.

В своем исследовании мы исходим из того, что учителю целесообразно варьировать подачу учебного материала в соответствии с возможностями учащегося. Но анализ современного состояния индивидуализации обучения показывает, что учителя мало знают о механизмах восприятия и переработки информации учащимися, в то время как важно не только знать, что происходит с ребенком, но и понимать, как именно с ним необходимо работать, чтобы избежать ошибок и добиться высоких результатов в обучении. На наш взгляд, для этого необходимо знать особенности восприятия, переработки и хранения информации учащимися.

Существует три основных канала, по которым люди воспринимают информацию об окружающем мире. Это зрение, слух и кинестетика. В зависимости от доминирования того или иного способа поступления и переработки информации можно выделить визуальный, аудиальный и кинестетический способ восприятия информации. Каждый индивид, по мнению Р. Бендлера и Д. Гриндера [5], обладая всеми тремя способами восприятия, предпочитает использовать с максимальной нагрузкой все-таки один. Этот способ, который индивид использует чаще других, называется ведущим (основным) способом восприятия информации. Благодаря основному способу восприятия, осуществляется максимальный доступ к информации.

Установив, каким образом действуют все системы, учителю необходимо выработать стиль обучения с учетом ведущего способа восприятия информации учащегося. В данном случае стиль обучения мы будем рассматривать как определенный подход к выработке у учащегося механизмов усвоения, приобретения, запоминания

и вынесения из памяти информации.

В соответствии с классификацией ведущего способа восприятия, выделяют три стиля обучения: визуальный, аудиальный и кинестетический. Принимая во внимание данные стили, учителю необходимо строить свою деятельность в соответствии с ними, чтобы ученики быстрее и легче усваивали информацию, получаемую ими в процессе обучения.

Как отмечает Л.Н. Петрова [6], в школе учителя часто опираются на словесные инструкции, следовательно, задействуют аудиальный способ подачи учебного материала, нередко используют наглядность, которая, соответственно, воздействует на визуальный способ восприятия. Сложнее всего кинестетикам, хотя в современной школе внимание деятельностному подходу уделяется, но не всегда и не на всех уроках. Даже при активном использовании наглядности и деятельностного подхода материал преподносится учителем для всех одинаково и задания даются одинаковые, не учитывающие систему восприятия учеников.

Как отмечает В.Ж. Григорьева [7] после овладения учащимися предметно-действенными умениями (кинестетика) необходимо опредметить, визуализировать изучаемые математические понятия, передать суть понятий в наглядной форме.

Чтобы представить, как должен проводить учитель работу в зависимости от ведущего способа восприятия информации учащегося, приведем в таблице 1 примеры содержания работы учащихся на комбинированном уроке математики (наиболее частотном в практике обучения) в зависимости от стили обучения.

В таблице 1 отражены не все виды деятельности. Их результат также зависит от творческого участия преподавателя. Необходимо учитывать, что все виды деятельности надо использовать, четко зная способ восприятия информации каждым ребенком. В случае, когда педагог не знает способ восприятия информации учащегося и преподает строго в своем предпочитаемом стиле, у учащихся могут возникнуть проблемы с усвоением учебного материала. Такие учащиеся попадают в группу риска. Группой риска называется группа учащихся, чей стиль обучения не совпадает со стилем преподавания учителя. Чем больше это несоответствие, тем выше степень риска учащихся плохо усвоить учебный материал. Рассмотрим степени риска вышеназванных стилей.

Степень риска учащихся-визуалов по мере их обучения в школе уменьшается в связи с тем, что в старших классах обучение становятся все больше визуально ориентированным. Так, в младшем школьном возрасте учащимся визуального типа необходимо «видеть» ответы, это лучше всего обеспечивается поиском возможных путей обращения к зрительной памяти. Младшие школьники лучше воспринимают инструкции в письменном виде, в то время как им дают словесные указания к текстам.

Степень риска учащихся аудиального типа меняется в прямо противоположном направлении, так как в процессе обучения в школе объем информации, получаемой через аудиальные каналы, значительно сокращается. Многие педагоги считают, что как только дети научились хорошо читать, то они сразу будут хорошо воспринимать информацию визуально. В то время как аудиалы легче воспринимают статьи и рассказы на слух, им предлагают прочесть их в книге. Они предпочитают устные объяснения - им дают письменные инструкции.

Считается, что самая большая степень риска в средней школе присуща учащимся с кинестетическим стилем обучения, т.к. школьная программа рассчитана в основном на визуалов и аудиалов. Кинестетикам требуется движение, в то время как от них требуется строгая дисциплина. Им нужны физические упражнения в перерывах между уроками, а они имеют лишь пять минут, чтобы пройти от одного кабинета к другому. Им необходимо трогать предметы, их заставляют держать руки на

парте. Классные комнаты не рассчитаны на такой объем физической активности и даже на тот уровень шума, который им необходим. Оставаться в покое эти дети не могут просто физически, им не хватает терпения сидеть с ручкой и бумагой, что является основой времяпрепровождения в большинстве классов. Отметим, что в начальных классах данной проблемы избежать легче, так как с детьми проводятся физминутки, разминки, производится постоянная смена видов деятельности. Тем сложнее таким детям переходить в среднее звено, где все это резко прекращается.

учения на основе стилей обучения может быть представлен в следующем виде:

1. Определить стили обучения каждого учащегося;
- Установить, какой стиль является усредненным в классе;
3. Определить, кто из учеников не соответствует стилю большинства;
4. Определить свой стиль преподавания и отметить учащихся со стилями, не соответствующими собственному;
5. Выяснить ориентацию учебных материалов (учеб-

Таблица 1

Содержание работы учащихся на уроке математики в зависимости от стиля обучения

Этап комбинированного урока	Содержание работы		
	Визуальный стиль обучения	Аудиальный стиль обучения	Кинестетический стиль обучения
Закрепление и проверка ранее изученного материала	Зрительные математические диктанты, тесты с выбором ответа	Устный опрос, устные математические диктанты, тесты закрытого типа	Письменный опрос с неограниченным количеством времени
Изучение нового материала	Работа с учебником, работа с применением наглядных пособий, чертежей; решения на доске	Проговаривание правил, чтение заданий из учебника вслух	Объяснение материала с использованием реальных предметов, моделирование
Закрепление нового на данном уроке	Работа по карточкам, письменные задачи, работа со схемами, таблицами	Устные инструкции, устные задачи, собственные развернутые ответы	Задания с построением графов, использованием приборов измерения, раздаточного материала
Задание на дом	Задание на сравнение, работа с цветом, изображениями, письменные инструкции к домашнему заданию	Аудиозадания, инструкции к заданию должны быть озвучены устно (можно привлечь родителей)	Задание на выявление различий, задания с раздаточным материалом, либо предполагающие предметную деятельность в ходе выполнения задания

Если учащиеся самостоятельно смогут адаптироваться к преобладающему учебному стилю класса, они станут успевающими учениками. Если они не смогут приспособиться, их успеваемость значительно снизится. Как мы отмечали, учитель может избежать этого путем адаптации учебного материала, видов деятельности на уроке, способов работы.

М.А. Павлова [8] во избежание проблем со стилями обучения советует учить ребенка в соответствии с наиболее предпочитаемым стилем, закреплять материал в соответствии с наименее предпочитаемым и проверять знания опять в соответствии с наиболее предпочитаемым стилем.

Таким образом, учащиеся не «выпадают» из-под контроля – их вынуждают более гибко использовать разные стили обучения только после того, как они уже освоили учебный материал.

Учителю целесообразнее создавать собственные тесты в зависимости от способа восприятия учащимися учебного материала. Они дают гораздо больше информации о способностях и знаниях учеников, чем стандартные.

Например, письменные тесты дают достоверные результаты в большей степени для учащихся визуального типа; устные задания с выбором варианта ответа лучше применять для учащихся аудиального типа. Тесты же на демонстрацию навыков, которые трудно, но невозможно изобрести, подойдут детям-кинестетикам.

Это касается и домашних заданий. То, что предпочитает каждый ученик, как правило, знает и он сам, и его учитель. Безусловно, если учащимся предоставить три варианта выполнения домашней или классной работы, они инстинктивно выберут то, что будет соответствовать их стилю обучения. Тем самым у учащихся появляется выбор.

Алгоритм работы учителя при индивидуализации об-

ников, пособий, раздаточных материалов и т.д.) И отметить случаи конфликта со стилями обучения учащихся;

6. Оценить глубину конфликтов между учебными стилями учащихся, средним стилем класса, стилем преподавания учителя и ориентацией учебных материалов (учащиеся, имеющие конфликты в одной или двух областях, относятся к группе умеренного риска; учащиеся, стиль которых отличается и от среднего в классе, и от стиля учителя, и от стиля автора учебника, находятся в группе серьезного риска);

7. Выбрать методы включения учащихся групп риска в учебный процесс посредством:

- адаптации заданий внутри класса;
- творческого использования возможностей работы в малых группах;
- возможности выбора заданий;
- индивидуальных домашних заданий;
- индивидуальной работы с учащимися.

Обучение всего класса предполагает использование более чем одного набора учебных материалов, ориентированных на несколько стилей обучения. Учителю, составляя план урока, целесообразно принимать во внимание состав своего класса и индивидуальные особенности учащихся в восприятии информации. Возможен подбор домашних заданий таким образом, чтобы дать ученику возможность справиться с ним с помощью предпочитаемого им стиля обучения.

Таким образом, если в процессе обучения математике учитывать способы восприятия, переработки и хранения информации учащихся, учитель сможет добиться качественного усвоения учебного материала каждым учеником, обеспечить индивидуальный подход в обучении.

На основании этих данных нами разработаны методические рекомендации по организации индивидуализированного обучения математике с учетом способов вос-



приятия учебного материала:

1) при определении содержания обучения математике следует исходить из ведущего способа восприятия информации учащимися, а также стиля изложения учебного материала;

2) основой индивидуального подхода может стать ведущий способ восприятия информации учащимися, методическая актуализация которого на этапе усвоения учебного материала мотивирует развитие двух других способов, но на этапах закрепления материала;

3) методы, формы и средства обучения, а также система заданий учебника также должны быть согласованы с ведущими способами восприятия информации обучаемых.

Настоящее исследование, безусловно, не исчерпывает возможностей индивидуализации с учетом восприятия учебного материала. Перспективы исследования мы связываем со следующими направлениями:

1) разработка технологии развития многосенсорности младших школьников в процессе обучения математике;

2) развитие математического мышления младших школьников на основе дальнейшего усложнения их способов восприятия;

3) преемственность в обучении математике в начальной и основной школе на основе учета ведущего способа восприятия учащимися.

#### FEATURES INDIVIDUALIZATION OF TRAINING JUNIOR STUDENT OF MATHEMATICS WITH REGARD TO THE MANNER OF PERCEPTION OF INFORMATION

© 2013

*L.S. Almagambetova*, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer  
North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

*Annotation:* This article describes the features of individualized learning primary school mathematics, describes learning styles and depending on the perception of students.

*Keywords:* personalization, personalized, learning styles, ways of perception, the account information.

УДК 378.147 – 056.45

#### СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЁННОГО РЕБЁНКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© 2013

*Е.Е. Антонова*, доктор педагогических наук, профессор  
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко (Украина)

*Аннотация:* В статье, на основе анализа современной психолого-педагогической и методической литературы, предлагается определение психолого-педагогического сопровождения одарённого школьника, его структура (компоненты, цель, задания, организация), а также формы и методы реализации в общеобразовательной школе. Предлагаются основные стратегии работы с одарёнными учащимися.

*Ключевые слова:* одарённость, психолого-педагогическое сопровождение одарённого школьника.

На современном этапе развития украинского общества неотложной является потребность в гражданах, способных адекватно воспринимать изменения и эффективно внедрять инновации: в людях, которые отличаются нестандартным мышлением, привносят новое содержание в социальную, культурную, производственную жизнь, умеют ставить и решать перспективные задания в контексте проектирования будущего – то есть в неординарных творческих личностях. Таким образом, актуализируется проблема обеспечения личностной, социальной самореализации и профессионального самоопределения одарённых детей в новых социально-экономических условиях.

Современная общеобразовательная школа характеризуется значительным количеством детей с высоким уровнем общих и специальных способностей, что требует комплексной работы по их развитию и поддержке [14]. Специально организованная школой работа с одарёнными учениками есть реализацией права личности на индивидуальность, уникальность, внутреннюю свободу, личностную самореализацию [11].

Проектирование нового содержания обучения на-

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мамонова Е.Б. Изучение особенностей развития личностной саморегуляции младших школьников // Начальная школа. – 2011. – № 1. – С. 34-41.

2. Чернякова И.Л. Индивидуализация обучения как инновационная идея современной педагогики: историко-культурный контекст // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2009. – № 4. – С. 18–23.

3. Белошистая А.В. Обучение математике с учетом индивидуальных особенностей ребенка // Вопросы психологии. – 2001. – №5. – С. 116-124.

4. Хубиева Ф.М. Индивидуализация обучения как психолого-педагогическая проблема // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2009. – Т.4. – № 4. – С.390 – 394.

5. Гриндер Д., Бендлер Р. Из лягушек - в принцы. – Воронеж, 1995. – 240 с.

6. Петрова Л.Н. Организация обучения младших школьников с учетом особенностей восприятия // Начальная школа плюс до и после – 2006. – №8. – С. 52-56.

7. Григорьева Ж.В. Развитие визуального мышления первоклассников на первых уроках математики // Начальная школа – 2011. – №8. – С. 42-46.

8. Павлова М.А. Интенсивный курс повышения грамотности на основе НЛП. – М., 1997. – 154с.

способностей человека, но и своеобразный сплав его личностных качеств [4]. Одарённый ребёнок именно потому нуждается в повышенном внимании к себе, что отличается особенными чертами характера, особенностями мыслительной сферы и учебной деятельности [18].

По мнению Т.Д. Седовой, наилучшей системой работы с такими детьми является та, в которой развивается каждый одарённый ребёнок. Система должна быть направлена, прежде всего, на то, чтобы распознать талант каждого и развить его. Педагоги, замечая одарённость ребёнка (интеллектуальную, творческую, социальную, любую) и прокладывая линию его будущего развития, должны расширять диапазон педагогической поддержки возможного выбора одарённого ребёнка, а не суживать и заранее не определять его, не манипулировать, а давать возможность выбирать. Сознательно идти по пути нетрадиционного, иногда неизвестного, но педагогически оправданного с точки зрения такого явления, как одарённость [18].

В развитии творческих возможностей учеников большое значение имеет опережающий характер обучения и воспитания, на необходимости которого акцентировал известный психолог Л. Выготский, отмечая при этом, что лишь то обучение является хорошим, которое предшествует развитию ребёнка, то есть побуждает ребёнка к жизни, пробуждает и приводит в действие ряд внутренних процессов развития [4]. Таким образом, приоритетом развития практики обучения и воспитания одарённого ребёнка можно назвать её переход на принципы опережающего сопровождения (С.Г. Косарецкий). Для способного ученика – это работа на опережение, выстраивание ориентиров развития, построение практики осознанного выбора, достижение целей личностного роста, процессы социализации [7].

Организация учебно-воспитательного процесса в общеобразовательном заведении должна быть направлена не на максимальную нагрузку учеников учебным материалом, а на развитие их способностей. Творчество учеников, новизна и оригинальность их учебной деятельности проявляются тогда, когда они самостоятельно ставят проблему и находят пути её решения. При этом необходимо создавать условия для постоянного роста уровня творчества одарённых детей, находить оптимальные соотношения всех видов их деятельности, чтобы получить наилучшие результаты [4].

Одним из направлений этой работы является *педагогическое сопровождение* – система помощи и поддержки одарённого ребёнка в учебно-воспитательном процессе. В данном контексте необходимо определить значение понятия «сопровождение». В словаре В. Даля сопровождение рассматривается как «действие» в соответствии с глаголом «сопровождать», «провождать, сопровождать, идти вместе для проведения, провожать, следовать» [6]. В новом толковом словаре украинского языка под сопровождением понимается «то, что сопровождает какое-либо действие, явление, общество, окружение; группа людей, которая сопровождает кого-то» [15]. С. Гончаренко отмечает многоаспектность понятия «сопровождение»: действие со значением сопровождать, сопроводить; то, что сопровождает какое-то действие, явление; сочетание действия с другим, косвенным действием; добавление чего-то к чему-то, дополнение к чему-то [5].

Психолого-педагогическое сопровождение в современной педагогике и психологии рассматривается достаточно широко. Впервые этот термин был употреблён в 1993 году в книге «Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей» Г. Бардиер, И. Ромазан и Т. Чередниковой. Также он встречается в работах А. Деркача. Проблема организация психологического сопровождения в школе была развита в работах М. Батияновой. Авторы этих работ под *психолого-педагогическим сопровождением* понимают систему профессиональной деятельности педагога, направленную на создание специальных условий для полноценного

развития и успешного обучения одарённого ребёнка в конкретной образовательной среде. Как определяет М. Батиянова, «... психолог и педагог в этом процессе не просто наблюдатели, стоящие рядом, они создают оптимальные условия для развития детей, идут с ними рядом» [9, с. 2].

Психологами выделяется понятие «*психологическое сопровождение*», под которым понимается создание психологических условий для эмоционального благополучия, успешного развития, воспитания и обучения детей в ситуациях социально-педагогического взаимодействия, которое организуется в пределах образовательного заведения [2]. В. Зинченко определяет сопровождение как «систему профессиональной деятельности психолога, который обеспечивает создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребёнка в ситуациях взаимодействия». Объектом сопровождения психолога при этом является ребёнок [10, с. 5]. Автор связывает сопровождение с психологической службой и деятельностью психолога в учебном заведении.

И. Мамайчук психологическое сопровождение рассматривает как деятельность психолога, направленную на создание комплексной системы клинико-психологических, психолого-педагогических и психотерапевтических условий, которые обеспечивают успешную реабилитацию, личностный рост ребёнка с учётом особенностей развития в социуме [13].

И. Бех связывает психологическое сопровождение с личностно сориентированной моделью воспитания, которая предусматривает привлечение детей к взаимодействию с окружающей средой и на этой основе «формирования у детей ценностных отношений к окружающей среде с позиций современной культуры» [3, с. 4]. Автор отмечает, что центральным ядром психологического сопровождения является конструктивное и гуманистически направленное взаимодействие, а в качестве центрального механизма взаимодействия выступает «личностное общение педагога с воспитанником», направленное на «сближение ценностно-смысловых ориентаций участников диалога».

М. Бардиер, И. Ромазан и Т. Чередникова считают, что особенность психолого-педагогического сопровождения заключается в ценности самостоятельного выбора ребёнком своего жизненного пути. Взрослый должен ценить естественные механизмы развития ребёнка, не разрушать их, а раскрывать, при этом самому быть и наблюдателем, и соучастником, и исследователем. По их мнению, задание взрослых – сформировать способность и готовность воспитанника к осознанию своих возможностей и потребностей, осуществлению самостоятельного выбора. Педагогу нужно не брать этот выбор на себя, а научить ученика ставить и достигать индивидуальные цели, соотнося их с целями окружающих людей и общественными ценностями. По мнению этих исследователей, сопровождение осуществляется с помощью разных форм психологических развивающих занятий [9, с. 2].

Другие исследователи, такие как В. Петровский, считают, что психолого-педагогическое сопровождение – это программа встреч, общения педагога с детьми, направленная на создание условий для выявления и развития личностных «устремлений».

М. Кочан считает, что педагогическое сопровождение создаёт условия для того, чтобы дети и взрослые поверили в свои разносторонние способности. М. Батиянова обращает внимание на необходимость учитывать тот факт, что условия, которые создают психолог и педагог, вторичны относительно условий конкретной образовательной среды; они зависят от образовательных технологий, применяющихся в данной школе, общих воспитательных принципов, которым следует педагогический коллектив. Поэтому для осуществления сопровождения психологу сначала нужно органично включиться в пе-

дагогический коллектив при безусловном соблюдении своей автономности как профессионала и учитывать в своей деятельности особенности учебного заведения [9, с. 4].

Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто совокупностью разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, а выступает комплексной технологией, особенной культурой поддержки и помощи ребёнку в решении задач его развития, обучения, воспитания, социализации. Следовательно, специалист по психолого-педагогическому сопровождению должен не только владеть методиками диагностики, консультирования, коррекции, но и иметь навыки системного анализа проблемных ситуаций, программирования и планирования деятельности, направленной на их решение, организацию с этой целью всех участников образовательного процесса (ребёнок, его сверстники, родители, педагоги, администрация) [19].

Н.Ю. Сиягина обращает внимание на то, что приоритетным заданием модернизации современного образования является обеспечение высокого качества образования, которое не сводится лишь к научности учеников, овладению ими набором знаний и навыков. Качество образования связывается с воспитанием, с понятием «качество жизни», которое раскрывается через такие категории, как «здоровье», «социальное благополучие», «самореализация», «защищённость». Поэтому сфера ответственности системы психолого-педагогического сопровождения не может ограничиваться лишь преодолением трудностей в обучении. Она должна охранять и обеспечивать успешной социализации, сохранения и укрепления здоровья, защиты прав детей и подростков [19]. При таком подходе в качестве объекта сопровождения выступает учебно-воспитательный процесс, предметом же его деятельности является ситуация развития ребёнка как система его отношений с миром, с окружением (взрослыми и сверстниками), с самим собой [19], то есть психолого-педагогическое сопровождение развития ребёнка может рассматриваться как сопровождение отношений: их развитие, коррекция, возобновление.

Обобщая вышеизложенные подходы, можно прийти к выводу, что общей **целью** психолого-педагогического сопровождения ребёнка в учебно-воспитательном процессе является обеспечение нормального его развития. Для этого необходимо:

1. Обеспечить условия для самореализации личности, используя современные технологии обучения.
2. Скорректировать программы, которые удовлетворяют познавательные потребности разного уровня через систему основного и дополнительного образования (инвариантная часть учебных программ, дополнительные часы, циклы занятий развивающего обучения).
3. Направить работу с родителями на выявление и развитие способностей их ребёнка.
4. Скоординировать работу специалистов с целью предоставления каждому ученику индивидуальных рекомендаций по созданию карт продвижения способных детей [16, с. 89].

При таком подходе **задания** психолого-педагогического сопровождения заключаются в:

- предупреждении возникновения проблем в развитии ребёнка;
- помощи (содействии) ребёнку в решении актуальных заданий развития, обучения, социализации (трудности в обучении, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями);
- психологическом обеспечении образовательных программ;
- развитии психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учеников, родителей,

педагогов.

К заданиям, которые необходимо решать в сопровождении одарённых детей, необходимо отнести и разработку индивидуальных образовательных маршрутов; формирование адекватной самооценки; охрану и укрепление физического и психического здоровья; профилактику неврозов; предупреждение изоляции одарённых детей в группе сверстников; развитие психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей одарённых детей [19].

Сопровождение предусматривает:

- интеллектуальное, социальное и духовное развитие личности ребёнка с учётом его индивидуальных особенностей, состояния здоровья, потребностей общества;
- оптимальную реализацию целостного развивающего влияния обучения, воспитания и образования на личность ученика;
- максимальную мобилизацию психических ресурсов личности, направленную на интенсивное саморазвитие, которое в то же время будет обеспечивать и полную самореализацию, творческую настроенность.

И. Ромазан, Т. Чередникова считают, что взрослый должен ценить естественные механизмы развития ребёнка, не разрушать их, а раскрывать, при этом самому быть и наблюдателем, и соучастником, и исследователем. В зависимости от ситуации развития группы, межличностных отношений отдельных детей психолого-педагогическое сопровождение проявляется в разных формах [17, с. 14]. Видами работы в сфере психолого-педагогического сопровождения являются: профилактика; диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг)); консультирование (индивидуальное и групповое); развивающая работа (индивидуальная и групповая); коррекционная работа (индивидуальная и групповая); психологическое образование (формирования психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности учеников, администрации образовательных учреждений, педагогов, родителей); экспертиза (образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений).

На основе вышеизложенного, можно выделить **основные компоненты** психолого-педагогического сопровождения:

- формирование умения жить в обществе, сотрудничать;
- развитие способностей к взаимопониманию;
- формирование ответственности;
- развитие навыков общения;
- обучение решению жизненных проблем;
- стимулирование познавательной активности;
- формирование чувства уверенности в себе;
- развитие навыков самоорганизации (самостоятельность в планировании, самоконтроль, работоспособность, умение не перекладывать на других решение собственных проблем);
- формирование и тренировка умений в сфере самоопределения (понимание собственных заданий в конкретной ситуации, определение соответствующей линии поведения, осуществление выбора на основе рефлексии ситуации, осознание ограничений) [17, с. 13].

Педагогическое сопровождение одарённости ориентируется на разработку специальных программ обучения одарённых детей, которые способствуют в будущем социальной реализации творческой личности. Каждая программа должна содержать возможности для создания творческих проблемных ситуаций, которые побуждают учеников к творческому поиску, или другим формам создания творческого продукта [18]. Т.Д. Седова акцентирует на том, что специальные программы, учебные материалы и инновационные методы обучения составляют главные предпосылки для обеспечения развития талантливых, способных и одарённых детей [18].

В разработке содержания учебной деятельности для

одарённых школьников сложилось несколько стратегических линий. Одни стратегии опираются на изменение количественных характеристик учебной деятельности (объем материала, темп обучения), другие основываются на изменении качественных характеристик образования (новые курсы, характер подачи материала) [14].

Исследователи выделяют **количественные стратегии**: ускорение и интенсификация. *Стратегия ускорения* предполагает увеличение темпа (скорости) прохождения учебного материала. Исследования, проведённые многими специалистами, свидетельствуют о том, что ускорение позволяет одарённому ребёнку оптимизировать темп собственного обучения, который положительно отражается на общем интеллектуальном и творческом развитии. Негативные последствия ускорения незначительны: встречаются редкие случаи, когда нагрузка не отвечает ни способностям, ни физическому состоянию ребёнка. Ускорение осуществляется в таких организационных формах: раннее поступление в школу, более быстрый (сравнительно с традиционным) темп изучения учебного материала, «перескакивание» одарённого ребёнка через класс, радикальное ускорение (возможность заниматься по университетской программе), раннее вступление в ВУЗ.

*Стратегия интенсификации* предусматривает не изменение скорости усвоения, а увеличение объёма материала, повышение интенсивности обучения. Интенсификация активно используется в практике работы школ или классов с углублённым изучением отдельных предметов. При углублении предусматривается более глубокое изучение отдельных учебных дисциплин. Этот тип стратегии обучения эффективен в отношении детей, проявивших повышенный интерес к конкретной области знаний или сфере деятельности. Практика такого обучения позволяет отметить ряд позитивных результатов, а именно: высокий уровень компетентности в соответствующей отрасли знаний, благоприятные условия для интеллектуального развития учеников. Однако применение углублённых программ не решает всех проблем, в частности: не все одарённые дети проявляют заинтересованность конкретной сферой знаний или деятельности на ранних стадиях своего развития; слишком ранняя специализация обучения не всегда содействует общему развитию ребёнка.

**Качественные стратегии** перестройки содержания образования связаны с внедрением в обучение новых развивающих программ и методик для одарённых детей, которые качественно отличаются от стандартных. Весь этот спектр мероприятий обычно называют термином «*обогащение*», что ориентировано на качественно высший уровень содержания образования с выходом за пределы традиционной тематики за счёт междисциплинарных связей. Кроме того, обогащённая программа предусматривает овладение учениками разнообразными способами и приёмами умственной исследовательской деятельности. Такое обучение может осуществляться как в пределах традиционного образовательного процесса, так и при участии учеников в исследовательских проектах, специальных интеллектуальных тренингах. К стратегии обогащения принадлежат такие подходы:

- *индивидуализация обучения*, один из основных вариантов качественного изменения содержания образования одарённых. В качестве главной идеи этой стратегии выступает не формирование личности с заданной моделью, а создание условий для полноценного проявления и развития специфических личностных качеств одарённых детей.

- *обучение мышлению*, направление работы по целенаправленному развитию интеллектуально-творческих способностей одарённых детей. Интеллект служит фундаментом обучения и является закономерным результатом созревания организма. Многие педагоги-новаторы уделяют особое внимание специальному, целенаправленному развитию креативности, обучению детей тех-

нике и технологии умственных действий, процессам эффективного познавательного поиска.

- *исследовательское обучение*, активизация познавательной деятельности ученика на основе придания ему исследовательского, творческого характера, что позволяет передать ученику инициативу в организации своей познавательной деятельности. Самостоятельная исследовательская практика детей рассматривается как важнейший фактор развития творческих способностей.

- *проблемное обучение*, вид качественного изменения содержания образования, которое предусматривает постановку перед детьми учебных проблем, стимулирование личностного развития учеников в условиях применения педагогами оригинальных методов представления материала, поиска новых значений и альтернативных интерпретаций базовых понятий, использования исследовательских методов в процессе обучения. Как правило, такие программы выступают компонентом обогащённых программ или существуют как самостоятельные программы. Освоение учебного материала строится таким образом, чтобы дети могли выявлять проблемы, находить способы решения и, в конечном итоге, решать их. Для этого ученикам необходимо уметь видеть проблемы. Особенности методические приёмы проблемного обучения позволяют научить учеников выделять и ставить проблему, предлагать возможные решения, делать выводы в соответствии с результатами проверки, применять выводы к новым данным, обобщать.

- *разработка программ развития социальной компетенции*. Часто ребёнок, опережая сверстников по уровню развития мышления, отстаёт от них в психосоциальном развитии. С целью преодоления этих проблем создаются программы специальных интегрированных курсов, направленные на развитие эмоциональной сферы, коррекцию межличностных отношений в коллективе, самоактуализацию. В пределах этих курсов возможно проведение диагностики уровня сформированности личностных качеств и создание условий для целенаправленной коррекции индивидуальных особенностей [14].

В обучении одарённых детей используются активные формы работы: развивающие дидактические технологии, дополнительные и консультативные занятия, тренинги; интеллектуальные викторины, брейн-ринги, дебаты, интеллектуальные марафоны, научно-практические конференции и предметные олимпиады разного уровня; фестивали, соревнования; проектная и учебно-исследовательская деятельность; обзоры-конкурсы портфолио учебных и внеклассных достижений учеников.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение одарённых учеников осуществляется по таким направлениям: диагностическая работа с целью выявления интеллектуальных, личностных, мотивационных особенностей; заполнение дневников и паспортов; консультационная и коррекционно-развивающая работа по результатам диагностики; индивидуальная и групповая развивающая работа; просветительская деятельность практического психолога, социального педагога; организационно-методическая работа (формирование банков данных); диагностика участников МАН; консультации, тренинговые занятия с участниками-слушателями МАН; обновление банков одарённых учеников по результатам участия в школьных, городских, областных, республиканских мероприятиях; психологическая работа по подготовке к государственной аттестации [8, с. 127].

Анализ опыта работы отечественных общеобразовательных учебных заведений по развитию способностей ребенка свидетельствует о том, что работа с одарёнными учениками должна быть целенаправленной, управляемой, систематической; должна осуществляться целостно, охватывать все виды учебной и воспитательной деятельности; к ней должны быть привлечены практически все учителя школы.

Выделенные компоненты тесно связаны между собой и представляют единственный комплекс, системно-образующим фактором которого является деятельность учителя.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова Е.Е. Теоретические подходы к построению структуры одаренности // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. № 2. 2010. С. 13-17.
2. Батиянова М.Р. Организация психологической службы в школе / М.Р. Батиянова. – М.: Совершенство, 1998. – 268 с.
3. Бех І.Д. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання / І.Д. Бех // Початкова школа. – 2004. – №3. – С.3-6.
4. Великанова О.Г., Дзюбенко О.М. Система роботи з обдарованими учнями (з досвіду роботи Харківської спеціалізованої школи № 16) // Організація роботи з обдарованими учнями: досвід харківських шкіл (за результатами відкритого конкурсу-захисту проєктів) : Методичний посібник для заступників директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. – Харків, 2009. – 40 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Даль В. Толковый словарь / В. Даль: в 4 т. – М.: Русский язык, 1982. –Т. 4. – 1982. – 488 с.
7. Демина Е.В. Приоритеты развития практики сопровождения одаренного ребенка в условиях специализированного обучения // Системы обучения интеллектуально одаренных детей в российской школе : Под ред. А.А. Никитина, В.Я. Синенко, Н.И. Яворского: Тезисы Всероссийской конференции. - Новосибирск: Изд-во ИПИО РАО, 2010.
8. Докшина Н., Кошель С. Работа с обдарованими та здібними дітьми // Психологічний супровід школярів / Упоряд. Т. Гончаренко. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2005. – С 125-127.
9. Жукова А., Мальцева В. Організація психологічного супроводу // Вопросы психологии. – 2002. - № 2. – С. 2-6;
10. Зінченко В.М. Організація психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах дошкільного закладу

/ В.М. Зінченко // Дошкільна освіта. – 2004. – № 1. – С. 15-17.

11. Комплексна програма підтримки та розвитку обдарованих дітей «творча обдарованість» Сніжнянського міського відділу освіти на 2011-2015 роки : [Електронний ресурс] : режим доступу : [snezhnoe-rada.gov.ua/files/sovet/.../120.doc](http://snezhnoe-rada.gov.ua/files/sovet/.../120.doc)
12. Мишина Л.Н. Изучение проблемы одаренной молодежи в зарубежной педагогике // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. № 1. 2011. С. 117-120.
13. Міщик Л., Ветрова О. Соціально-педагогічний супровід обдарованої молоді у вищих навчальних закладах // Вища школа. Гуманізація навчально-виховного процесу : Спецвипуск 7. - Слов'янськ, 2011. – С. 45-52.
14. Морозова Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в общеобразовательной школе : [Електронний ресурс] : режим доступу : <http://argo1.com.ua/54.htm>
15. Новый тлумачний словник української мови. – Т. 4. – к.: АКОНІТ, 1999. – 684 с.
16. Організація роботи з обдарованими дітьми у 2005-2006 н. р. // Управління школою. – 2005. - № 22-24. – С. 88-96.
17. Психологічний супровід школярів / Упорядник Т. Гончаренко. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2005. – 128 с. – (Б-ка „Шк. світу”)
18. Седова Т.Д. Ціннісні орієнтації педагогічного супроводу обдарованих учнів освітньому середовищі гімназії // Організація роботи з обдарованими учнями: досвід харківських шкіл (за результатами відкритого конкурсу-захисту проєктів) : Методичний посібник для заступників директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. – Харків, 2009. – 40 с.
19. Синягина Н.Ю., Косарецкий С.Г. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Письмо Минобразования РФ от 27.06.2003 N 28-51-513/16 «О методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования: [Електронний ресурс] : режим доступу : <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200400108>.

#### NATURE AND STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF GIFTED CHILDREN IN SECONDARY SCHOOL

© 2013

*E.E. Antonova, doctor of pedagogical sciences, professor  
Zhytomyr State University Ivan Franko, Zhytomyr (Ukraine)*

*Annotation:* In the article, based on the analysis of modern psycho-pedagogical and methodological literature, offers a definition of psycho-pedagogical support of gifted students and pupils, its structure (components, purpose, tasks, organization), and the forms and methods of implementation in secondary school. Offers key strategies for working with gifted students and pupils.

*Keywords:* giftedness, psychological and educational support for the gifted students and pupils.

УДК 378.015.3: 796.000

#### ПРОБЛЕМЫ ФИЗИЧЕСКО-ВОЛЕВОГО СОВЕРШЕНСТВА В ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ И. НАСИМИ

© 2013

*М.И. Асланлы Гунтиюрк, доцент, младший научный сотрудник  
Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)*

*Аннотация:* В статье рассматриваются проблемы физическо-волевого совершенства человека в творчестве великого азербайджанского поэта и мыслителя Имадеддина Насими. Определена галерея героев, воспетых поэтом, наделенных твердым убеждением, силой воли, стойкостью, физическим и духовным совершенством. Излагаются методики некоторых игр героев, требующих проявления интеллекта.

*Ключевые слова:* убеждение, воля, физическая зрелость, И.Насими, жизнь и творчество.

Гениальный поэт азербайджанского народа Имадеддин Насими внес большой вклад в развитие мировой литературы. Он был ярким последователем и пропагандистом идеи Фазлуллаха Наими – основателя ху-

руфизма, обогатившего историю нашей литературы такими духовными сокровищами, как «Джавидан-наме», «Мохаббет-наме» и «Нов-наме». Насими прославился как один из основателей национальной поэзии, могучий

мыслитель, сумевший выразить свои прогрессивные идеи на языке художественной литературы. Он с юных лет глубоко усвоил сущность, цель и предназначение хуруфизма и выбрал себе псевдоним Насими, который был созвучен имени его учителя Наими.

За пропаганду идей хуруфизма его объявили «безбожником», «иноверцем» и неоднократно заточали в тюрьму. Насими прожил очень сложную, трудную и противоречивую жизнь. В его эпоху хуруфизм получил широкое распространение как прогрессивная идея, убеждение и мировоззрение. Основу этого учения составляло новое отношение к человеку, новое его понимание. Оно своими корнями было неразрывно связано с духом нашего народа, его общественно-политическими взглядами и жизнью [1, с.312].

Следует подчеркнуть, что человеческий фактор в целом, его образ жизни и деятельность непосредственно основываются на уровне физического развития и здоровья человека. Размышления о проблеме физической подготовки, телесной зрелости и здоровья красной нитью проходили через все творчество Насими. Он отмечал, что, чтобы достойно защитить родину, целостность ее территории, а также для окончательной борьбы с эксплуатацией, несправедливостью, сыновья отечества непременно должны быть храбрыми, сильными и крепкими людьми. По его мнению, воспитание физической подготовленных людей, умеющих достойно вести бой в сражениях с врагами, всегда должно находиться в центре внимания, как важнейшая задача.

Итак, в этом деле главное место занимают движения физической культуры и неразрывные связи с укреплением физического здоровья. Согласно Наими, если сыновья того или иного народа обучены верховой езде, бросанию копья и обращению с мечом, то его земля будет всегда непобежденной. Великий поэт справедливо подчеркнул, что «благодаря мечу крепких рук родина нормально сможет функционировать, и покончить с мерзостью и гнетом». Он считал, что физическое развитие и спорт, крепкое телосложение являются важными факторами в борьбе против эксплуатации, разбойничества и несправедливости, поэтому дети и юноши должны постоянно заниматься физической культурой и укреплять свои боевые способности и навыки. По его мнению, эти качества создают прочную базу для формирования храбрых героев.

Насими, также, как и его предшественники и современники, написав яркие страницы развития педагогической мысли средних веков, существенно продвинул ее вперед. В своих стихах Насими называл конкретные названия отдельных видов спорта и рассматривал их как блестящие художественные формы. Среди них он особо выделил плавание, поскольку наша страна изобилует реками и озерами. По его мнению, в лице пловца сияет как бы зарница [2, 45].

Знакомство с творчеством гениального поэта еще раз показывает, что он, неоднократно обращаясь к основным формам физического воспитания, использовал их средства для создания высоких примеров поэзии. Так он уподоблял брови своей любимой луку, а ресницы – стрелам, тем самым проявив свои знания в области охоты, и создал прекрасные художественные метафоры.

В произведениях поэта, наряду с некоторыми видами спорта, часто упоминается и такая форма национально-народных игр, как верховая игра (човган), занятия которой требуют высокой физической подготовки, ловкости и храбрости. Он всегда говорил, что настоящую зрелость проявляют именно те люди, которые, ничего не боясь, умело выходят на арену сражений. Его слова, что «превратив свою голову как бы в мяч, я опять вышел на сцену» [там же], свидетельствуют о том, что он сам обладал этими качествами. Он был символом храбрости и выносливости, и всегда призывал настоящих мужчин на арену борьбы.

Тот факт, что Насими часто говорил об игре човган, был вовсе не случайным. Дело в том, что средневековая азербайджанская среда, в которой жил великий поэт, настойчиво требовала от юношей высокой физической подготовки, морально-волевых качеств и строгой дисциплины. А игра човган имела особое значение для развития упомянутых качеств. В этом отношении частое обращение поэта к данному виду спорта является вполне закономерным.

По данным источников, в исторических условиях, в которых жил великий Насими, с целью подготовки храбрых и боевых борцов, среди других видов спортивных игр човган занимал видное место. Поэтому он, умело используя художественные средства, во многих стихах часто воспевал игру човган.

Сам поэт обладал высоким умственным, физическим и духовным здоровьем, и это нашло свое проявление в стихах и произведениях. Насими уделял широкое место в своей жизни длительным путешествиям и прогулкам. И его высокие физические показатели можно сравнить даже с мастерством и умением современных атлетов.

Следует подчеркнуть, что благодаря занятиям физической культурой, своему здоровью, Насими совершил длительные поездки по разным уголкам света. Среди стран, где он побывал, можно назвать такие, как Иран, Ирак, Турция, Сирия, Саудовская Аравия, Египет, Марокко, Иордания, ряд других государств Ближнего и Среднего Востока, а также красивые окраины Кавказа.

Профессор Н.Карамов широкомасштабные путешествия поэта выявляет путем углубленного изучения подтекста его стихов. Насими в ряде стихов упоминает о «семи формах климата». Он хотя и говорит о тех местах, где побывал, но конкретно не указывал, в каком климате он путешествовал. Учитывая то, в каких странах был Насими, можно утверждать, что он совершил путешествия только в третьем, четвертом и пятом климатических зонах.

Знаменитый азербайджанский путешественник Г.З.Ширвани, который сорок лет своей жизни посвятил путешествиям и изучению стран Азии и Африки, говорил о третьей климатической зоне следующее: «Этот климат на Востоке начинается с Китая и Индокитая. Он проходит середину Индии, юг Турции, через области Кабул, Маркан, Систан, Фарс, Карман, Хузистан, а также юг Диярбакира и Ирака, вступает в Сирию. А затем, пройдя через Египет и север Африки, простирается до океана...». Г.З.Ширвани утверждает, что четвертая зона климата начинается с Востока Китая, Тибета, проходит через Кашмир, Бадакшан и ряд городов Афганистана, охватывает Туркестан, Тиран, Хорасан, Кирман, Ираки-Аджам, Дарулмараз (Решт), Азербайджан (Иранская часть), Армению, Турцию, Средиземное море, остров Кипр, Триполи, запад Алжира и завершается на океане... А пятая климатическая зона охватывает Кавказ (Азербайджан всецело относится к ней) и те страны, которые расположены с запада и востока по одинаковой параллели [3, с.60-61].

Обладатель крепкой воли и твердых убеждений, Насими являлся приверженцем хуруфизма, представители которого были яркими противниками эксплуатации, гнета и суеверия. Именно поэтому Насими до конца своей жизни остался сторонником этого течения. Будучи предан высоким критериям идеалов фольклора и литературы, Насими в своих стихах воспел мужество и храбрость, одновременно осуждал такие отрицательные черты, как покорность, слабость духа. Именно мужество и храбрость он искал в творчестве своих великих предшественников – Эйналгузата Миянеджи, Шихабеддина Сухраверди, Шамса Табризи, Шаха Гасима Анвера и других, конечно же своего непосредственного учителя Фазлуллаха Наими, как и Халладжа Мансура.

Насими критически оценивал негативные принципы и черты исламской религии, резко выступал против

религиозной дискриминации между людьми, с уважением относился к немусульманам, активно боролся с формализмом и односторонностью религиозных традиций. Поэтому он остался в памяти как неутомимый борец, воплощение преданности своим идеалам, до самого последнего дня своей жизни отстаивал свои идеи, не отошел от своих убеждений, когда его вешали. Академик М.Гулизаде о высокоом мужестве, который проявил Насими, как один из идейных последователей Халладжа Мансура, написал следующее: «Халладж Мансур в течение веков был прославлен в литературе Ближнего Востока как символ мужества, храбрости и самоотверженности. Насими тоже с юных лет глубоко любил этого поэта-пантеиста, в своих произведениях с высоким уважением воспел его как легендарного героя, преданного истине, крепкого и храброго человека. Пантеистические взгляды Халладжа Мансура, его стихи, пронизанные духом свободы убеждений и веры, были по душе и вкусу Насими» [4, с.8].

Такой великий богатырь слова и меча, как Шах Исмаил Хатаи преклонялся перед мужеством и непокорностью Насими. Он не скрывал своей гордости тем, что его учителем был такой великий сын тюркского народа, как Насими. В одном из своих стихов он сравнивал Насими с Халладжом Мансуром, который был последовательным борцом за осуществление своей цели и идеалов, в осуществлении которых не щадил своей жизни и ничуть не боялся смерти. Он писал, что Насими тоже, как Халладж Мансур, не изменил своим словам и вере даже перед смертью [5, 116].

Имя Насими стало символом непобедимости, храбрости и преданности в ближневосточном фольклоре и истории литературы. Авторы тазкире (художественная форма восхваления) говорили о Насими, как о прекрасном человеке с тонкой душой, с глубоким разумом и большой чуткостью. А турецкий представитель этого жанра в XIX веке Латифи назвал Насими «небоязливым и храбрым воином на арене любви и великим самоотверженным Каабы (священный камень ислама) любви» [там же].

В XIV-XV веках хуруфиты в Анатолу, Средней и Малой Азии подверглись жестокому преследованию. Поэтому учитель этого течения Фазлуллах Наими посоветовал своим ученикам не посещать эти страны и поехать лучше в Гилян и Мазандаран. Категорически было запрещено посещать Халеп: если кто на это решится, его неминуемо ожидает смерть [там же].

Насими среди хуруфитских мыслителей большое преимущество отдал именно Мансуру Халладжу, называл его самым храбрым, умным, самоотверженным и патристическим ученым своего времени. За неизменность своим убеждениям проявлял к нему глубокое уважение, принимал его идеи ан-ал-хагг (единобожие), высоко оценил борьбу Халладжа против суеверия и невежества. Он гордился тем, что является идейным последователем этого великого борца за правду [2, с.5].

Ради справедливости следует подчеркнуть, что сам Насими был вторым Мансуром Халладжем в истории художественно-общественной мысли Востока. В течение всего своего творчества Насими постоянно размышлял об идее «ан-ал-хагг». Она особенно воодушевляла его после принятия хуруфизма от своего учителя Наими. Наими неоднократно в своих стихах упоминал эту идею и высоко ее ценил.

Исследователь наследия Насими академик Г.Араслы тоже обратил особое внимание на мужество великого поэта. Он прямо отметил, что среди общепризнанных символов храбрости турецких героев Насими занимает одно из важнейших мест: «Вот уже более пяти веков гордое имя Насими с уважением звучит как символ мужества, самоотверженности и воли на Ближнем Востоке... За веру с него снимали кожу, но все равно он не изменил своим убеждениям. И эти черты Насими воспеваются в

стихах поэтов и в песнях ашугов. Даже будучи в тюрьме-крепости, он написал стихи, в которых бичевал казие и духовенство, разного рода муфтиев, и неоднократно заявлял, что, не боится смерти и всегда готов бороться за свои цели и идеалы, и на этом пути принять всякие тяготы» [там же, с.5-6].

Насими всегда был активным борцом против гнета, своеволия и несправедливости правящих слоев и утверждал, что недостойные люди занимают высокие посты, в то время как люди, вполне этого заслуживающие, остаются в стороне, живут в бедственном положении.

Легендарные качества гениального поэта, его выносливость на фоне всяких тягот и мучений, блестящий ум и самоотверженность широко освещаются и в османских источниках. Турецкий поэт Рафик, который лично встречался с Насими, в своей поэме «Башарат-наме», проявляя глубокое уважение к великому азербайджанскому поэту, признается в том, что знакомство с Насими и его стихами позволили ему выйти на светлые пути творчества, на духовный рост. Он всегда хвалил Насими как мудреца, призывающего людей на праведный путь, как пример в физическом и духовном развитии, сравнивал его с Иисусом, назвав храбрым и самоотверженным героем». [5, с.18-19].

Вот уже около 600 лет Насими занимает свое место в мировой литературе, воздвигнув своим творчеством себе памятник мужества, храбрости и воли. После его смерти были написаны солидные статьи и исследовательские работы, посвященные его творчеству, хотя при жизни он не получил достойной оценки. Как удачно выразился знаменитый современный поэт Азербайджана Али Карим, «высота смерти Насими» и по сей день ищет своих достойных последователей. Насими сочинял свои стихи в спокойной, свободной обстановке. Несмотря на то, что он жил среди идейных противников, он был храбр, бал настоящим, храбрым художником слова, создал очень ценные произведения, ездил по странам, где мужественно распространял свои стихи [там же, с.519].

Насими желал видеть своих соотечественников крепкими телосложением, могучими, трудолюбивыми и выносливыми людьми, уделял большое внимание их воспитанию в духе непримиримости с общественной несправедливостью, беспределностью и своеволием. В своих стихах он неоднократно подчеркивал, что на полях сражений должны выходить крепкие мужья, там нечего делать трусам [2, с.512].

Несокрушимый богатырь азербайджанской поэзии, великий мыслитель Насими на первое место, как уже отмечалось, у молодежи выдвинул телесное и духовное здоровье, физическое совершенство. Не обладавших этими качествами он считал недостойными для любви и дружбы. По его мнению, высокая физическая подготовка и совершенство должны были быть оценены как основные критерии проявления героизма на полях сражения. Великий поэт считал, что, если человек умеет бороться против своей жадности и других моральных пороков, то это есть преимущество разума над чувствами. Умение воздержаться от плохих поступков, когда это необходимо, проявляется не сразу. Оно требует от человека сильного характера, крепкой воли и выносливости. Эти и другие позитивные качества вырабатываются в процессе воспитания и физического развития. По Насими, человека, умерившего свою жадность, можно сравнить с такими легендарными богатырями восточного фольклора, как Бияни, Сохраб и Рустам-зал [там же, с.635-636].

Насими, как принципиальный и боевой поэт, пламенный пропагандист хуруфизма, считал, что тот, кто имеет вышеописанные морально-волевые качества, одновременно есть представитель физическо-телесной зрелости и совершенства.

Насими был не только поэтом, но и видным врачом своего времени. Поэтому в своих высказываниях по про-

блемам физического воспитания и здоровья он всегда исходил из медицинских правил. Он настойчиво требовал соблюдать врачебные советы. По его мнению, каждый человек должен всегда заботиться о своем сердце, почках, желчи, костях и нервах, ибо они - необходимые факторы сохранения здоровья, физического развития, а также - плодотворной деятельности. Он, как хороший знаток человеческой анатомии и физиологии, давал ценные советы для сохранения здоровья и гармонического развития человека. По его мнению, все внутренние органы функционируют в неразрывной связи друг с другом, поэтому необходимо проявить заботу о здоровье каждого из них. Только в их единстве - залог успешного и всестороннего развития организма. Он особо подчеркивал большую роль подвижности и ловкости суставов и мышц в деле обеспечения здоровья и бодрости организма [там же].

В своих стихах Насими часто использовал разные части человеческого организма, как художественные средства выражения мысли. Тем самым он подчеркивал их большие функциональные возможности для обеспечения здоровой жизни и, следовательно, обосновал необходимость соблюдения их жизнеспособности.

Логично предположить, что великий азербайджанский поэт М.Физули в создании своего знаменитого произведения «Здоровье и болезнь» (Саххат и Мараз), где очень много говорится о достижениях медицинской науки, о роли и значении внутренних органов человека, использовал соответствующие идеи Насими. Последний, исследовав идеи великих древних мыслителей и врачей, таких, как Гиппократ, Сократ, Платон, а также известного азербайджанского поэта Хагани, часто говорил в своих стихах о «четырех элементах» жизни («желчь, сок, кровь и слюна»). Это свидетельствует о том, что он был продолжателем прогрессивных тенденций древнегреческих и азербайджанских классиков.

Великий поэт не только подчеркивал огромное значение физического труда и физических упражнений для воспитания человека, но и одновременно указывал на необходимость учета возрастных особенностей при их исполнении. Более того, он считал нужным исходить из индивидуальных физических возможностей каждого отдельного человека, потенциальных возможностей его организма, а также реального физического состояния. Насими уподоблял возрастные возможности человека «четырем климатическим сезонам» природы и отметил, что, как в каждом из них господствует своеобразное настроение, так и каждые возрастные периоды человека имеют своеобразный настрой и особенности. Поэтому он советовал людям соответственно возрастным периодам позаботиться о здоровье своего тела. Неслучайно, что тех, кто не учитывает отмеченные факторы, он называл «козлом» и неспособными для игры в жизненные шахматы» [2, с.502].

По мнению Насими, физическое здоровье и моральная чистота органически связаны друг с другом, выступают в неразрывном единстве и взаимно дополняют друг друга. Обеспечение их единства – залог достижения настоящего физического совершенства, умственной и нравственной зрелости.

Великий поэт часто в своем творчестве обращается к такому популярному виду настольных игр, как шахматы. В одном из своих «мустазад» (вид художественного жанра) он довольно глубоко и всесторонне раскрывает основную суть этой игры и убедительно описывает тот момент, когда шах остается в безвыходном положении – мат. Насими также широко использовал метафоры в описании шахмат. В этом отношении характерны его «Тардживи-ванди», где очень ярко говорится о преимуществах шахмат. Тот факт, что Насими часто упоминает в своих стихах шахматы, свидетельствует о том, что он сам был умелым шахматистом. И это вовсе не случайно, так как в средневековом Азербайджане шахматы явля-

лись одним из популярных видов спорта. С другой стороны, такие игры, как шахматы и нарды, не нравились ряду правителей. Например, такой великий завоеватель, как Тамерлан, сначала проявил интерес к этой игре, а затем от нее категорически отказался. Несмотря на подобные запреты, Насими по мере возможности занимался игрой в шахматы.

В стихах Насими в русле идей хуруфизма часто упоминается и название такого вида настольных игр, как нарды. В этих стихах содержатся интересные сведения о нардах. По мнению Насими, лицо человека есть своеобразное зеркало Вселенной, которое, согласно верующим состоит из восемнадцати тысяч миров. Он настаивал на том, что данную мудрость могут понять лишь хуруфиты [там же, с.351].

Великий поэт утверждал, что только хуруфиты, которым удастся усвоение тайн жизни, могут успешно бросать все три зара (специальные камни для нарда, указывающие конкретные ходы в этой игре), и только им суждено претворять свои мечты. Следует отметить, что здесь речь о такой разновидности нарда, как сета. Согласно правилам этой игры, вероятность попадания всех трех заров на шесть значительно ниже, чем вероятность попадания двух заров на шесть. Поэтому поэт, с целью достижения влияния своих идей, предпочтение отдавал именно сетовому виду нарда, где вероятность попадания одинаковых цифр во всех трех зарах очень низка. С другой стороны, между цифрами 18 000 и 18 (6+6+6) имеется внешнее сходство. Итак, частое упоминание со стороны Насими такого вида игры в нарды, как сета, несомненно, свидетельствует о широком распространении данного вида спорта в те времена.

В многостороннем творчестве Насими часто говорится о таких видах игры в нарды, как длинная игра (узун), выбивание камней соперника (дэймэ), гюльбахан и др. Интересно и то, что все эти виды нарда требуют от игрока большого терпения, выносливости и сильной воли. Несомненно, что обладая всеми этими качествами, сам Насими был знатоком названных видов игры в нарды.

Насими признавался в том, что идеи хуруфизма просветили его. По его мнению, этот мир, возникший из огня, воздуха (ветра), воды и земли, похож на книгу и игры в шахматы и нарды. Тем самым великий поэт хотел сказать, что все блага, необходимые для жизни человека, существуют не в потустороннем мире, как это утверждают служители религии, а в настоящем реальном мире, который состоит из вышеуказанных четырех элементов.

Таким образом, Насими как в своем художественном творчестве, так и в личной жизни придавал исключительно важное значение физическому развитию и совершенству для формирования человека как настоящей личности. Знакомство с идейным наследием великого поэта свидетельствует о том, что здесь проблема физической зрелости занимает особое место. В этом отношении его идеи и ценные советы актуальны и по сей день.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сафарли А., Юсифли Х. История азербайджанской литературы в древний период и в средних веках. Баку: Озан, 1988 (на азербайджанском языке)
2. Насими И. Избранные произведения. Баку: Азернешр, 1973 (на азербайджанском языке)
3. Карамов Н.К. Туристы и географы страны огней. Баку: Азернешр, 1984 (на азербайджанском языке)
4. Хагаи. Дехнаме. Баку: Азернешр, 1959. – 184 с. (на азербайджанском языке)
5. Гулузаде М. Поэт великих идеалов. Баку: Гянджлик, 1973 (на азербайджанском языке)



THE PROBLEM OF PHYSICAL PERFECTION AND VOLITIONAL  
IN LIFE AND WORK I. NASIMI

© 2013

*M.I. Aslanli Guntyurk*, associate professor, research laboratory of islamic studies  
*Baku State University, Baku (Azerbaijan)*

*Annotation:* In article problems of physical and volitional human perfection in the work of the great Azerbaijan poet and philosopher Imadeddin Nasimi. Determined gallery of heroes, sung by poets, endowed with a firm belief, willpower, and stamina, physical and spiritual perfection. The technique of some games characters, requiring manifestation of intelligence.  
*Keywords:* belief, commitment, physical maturity, I.Nasimi, life and work.

УДК 378.147:796.412

АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ  
КУЛЬТУРЫ К ВНЕДРЕНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ФИТНЕСА

© 2013

*О.А. Атамась*, преподаватель кафедры ТМФВ и спортивных игр, аспирант  
*Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)*

*Аннотация:* Проанализировано психолого-педагогическую литературу и информацию из сети Интернет о проблеме современного состояния подготовки будущих учителей физической культуры к внедрению технологий оздоровительного фитнеса.

*Ключевые слова:* подготовка, учителя физической культуры, оздоровительный фитнес, технологии.

*Постановка проблемы*

Социально-экономические условия жизни современного общества характеризуются необходимостью ориентации профессионального образования в сфере физической культуры и спорта на инновационные технологии оздоровительного фитнеса. В данный период времени ведется поиск нового вида физкультурно-спортивной активности, которая позволяет сохранить здоровье человеку, повысить уровень развития физических качеств, содействовать гармонизации личности через использование прогрессивных технологий, инновационных методик, которые позволяют эффективнее решать задания оздоровительной, образовательной и воспитательной направленности. Активное развитие фитнес – индустрии, постоянно растущая потребность в профессиональных кадрах в этой сфере, обусловили большую необходимость в специалистах нового профиля, то есть имеет место расширение заказа на высокопрофессиональных, конкурентоспособных специалистов для данного направления физкультурно-оздоровительной деятельности.

Система физкультурного образования ещё не в полном объеме обеспечивает подготовку специалистов нового направления.

*Анализ последних исследований и публикаций*

Углублённых научных исследований профессиональной деятельности будущих учителей физической культуры к внедрению технологий оздоровительного фитнеса очень мало. В основном, они проводились в связи с использованием инновационных фитнес – технологий (А.В. Гурвич); с проектированием комплексных оздоровительных фитнес - программ, основанных на оздоровительных видах гимнастики (Я.В. Жигалова, А.М. Жерносенко, М.Ю. Ростовцева, В.Л. Чубакова, Н.С. Беляев, Е.Л. Беляева, И.М. Комиссарова); с построением учебных программ повышения квалификации для специалистов фитнес-клубов (Д.Г. Калашников). Кроме этого фитнес-тренинги рассматривались исследователями как способ физической рекреации или коррекции (Р.Н. Испулова, Т.В. Левченкова, Т.А. Курдина). Разные аспекты внедрения фитнес-технологий в профессиональную деятельность будущих специалистов физического воспитания и спорта рассматривали такие исследователи, как: М.Р. Батищева, В.Е. Борилкевич, М. Булатова, Н. Боляк, В. Давыдов, Г.А. Жерносенко, Т.С. Лисицкая, Д.Ю. Луценко, В. Левицкий, О. Лысенко, Н.Н. Никитушкина, Т. Круцевич, Л.В. Сиднева, Ю. Усачёв и др.

Работа написана соответственно к плану научно-исследовательской работы Черкасского национального

университета имени Богдана Хмельницкого.

*Формирование целей статьи (постановка заданий)*

Цель работы – на основе анализа философской, психолого-педагогической литературы и информации из сети Интернет проанализировать современные аспекты подготовки будущих учителей физической культуры к внедрению технологий оздоровительного фитнеса.

Основные задания исследования:

1. Проанализировать философскую, психолого-педагогическую литературы и информацию из сети Интернет о проблеме современного состояния готовности будущих учителей физической культуры к внедрению технологий оздоровительного фитнеса.

2. Провести анкетирование студентов высших учебных заведений про определение современного состояния формирования готовности будущих учителей физической культуры к внедрению технологий оздоровительного фитнеса.

*Изложение основного материала исследования*

Анализ словарей говорит о том, что понятие “подготовка” трактуется по-разному. Его определяют так: 1) действие; 2) запас знаний, полученный кем-нибудь (“Толковый словарь Ожегова”); 1) запас знаний, навыков опыт, полученный в процессе учебы, практической деятельности; 2) (действие) подготовка всего необходимого для чего-нибудь (авторы “Толкового словаря-минимума украинского языка”). Авторы “Большого толкового словаря современного украинского языка” определяют понятие “подготовка” как запас знаний, навыков, опыт, полученный в процессе учебы, практической деятельности.

Л.П. Сущенко под профессиональной подготовкой будущих специалистов физического воспитания и спорта понимает “процесс, который отображает научно и методично обоснованные мероприятия высших учебных заведений, направленные на формирование в течении учебы уровня профессиональной компетентности личности, достаточного для организации физического воспитания разных слоёв населения региона и успешной работы во всех звеньях спортивного движения с учетом современных требований рынка труда” [3, с. 28].

Авторы “Толкового словаря русского языка” термин “технология” определяют, как: “совокупность производственных процессов в определённой сфере производства, а также как научное описание способов производства”.

В научной литературе термин технология (от греч. techno – искусство, мастерство, logos –учение) рассматривается, как система способов, приёмов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает

решение поставленных задач.

Группа авторов А.А.Сидоров, М.В. Прохоров, Б.Д. Синюхин под технологией обучения понимают: “совокупность научных методов, способов, приёмов, форм и средств, реализуемая определённым образом и в определённой последовательности в интересах повышения эффективности дидактического процесса” [5, с.120].

По определению ЮНЕСКО: “технология обучения (образования) – это, в общем, смысле “системный подход создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования”.

Г.М. Коджаспирова, Ю.Г. Коджаспиков считают, что в более узком смысле, технология обучения предполагает использование разнообразных технических средств образования, включая компьютерные и электронные средства [2, с.349].

В.А. Солодяников говорит, что технологичность есть алгоритм, последовательность операций и процедур, составляющих в совокупности целостную систему, реализация которой в педагогической практике приводит к достижению конкретных целей образования и воспитания [4, с.145].

Е.Г. Сайкина пишет, что технологии в педагогическом процессе – это наиболее эффективный путь достижения конечного результата обучения, так как он строится на индивидуализированном, осознанном взаимодействии преподавателя и ученика с учётом подготовленности учеников, процесса и оптимальным распределением материальных и человеческих ресурсов. В настоящее время это является творческим процессом интеграции различных знаний и превращение их в технологические педагогические новации [6, с.155].

Особую актуальность в физкультурном образовании приобретает разработка здоровьесберегающих технологий, предназначенных для формирования, укрепления и сохранения здоровья. По своей сути здоровьесберегающие технологии в физической культуре, входят в более широкое понятие “оздоровительные технологии” уже существовавшие ранее в оздоровительной физической культуре и были предназначены для жизнеобеспечения функциональных систем организма человека.

Т.Ю. Круцевич считает, что: “понятия физкультурно-оздоровительная технология объединяет процесс использования приёмов физического воспитания в оздоровительных целях и научную дисциплину, которая разрабатывает и совершенствует основы методики построения физкультурно-оздоровительного процесса” [1, с.320].

Благодаря развитию фитнес-индустрии, появился новый, самый популярный термин в физической культуре – это “фитнес – технологии”, который встречается и в научных исследованиях, и в методических разработках, и в образовательных программах.

Рассматривая появление термина “фитнес – технологии” следует отметить, что он отражает задачи и принципы фитнеса.

Е.Г. Сайкина утверждает, что “фитнес – технологии” – это, прежде всего, технологии, обеспечивающие результативность на занятиях фитнесом. Более точно автор определяет их, как: “совокупность научных способов, шагов, приёмов, сформированный в определённый алгоритм действий, реализуемый определённым образом в интересах повышения эффективности оздоровительного процесса, обеспечивающий гарантированное достижение результата, на основе свободного мотивированного выбора занятий физическими упражнениями с использованием инновационных средств, методов, организационных форм занятий фитнесом, с использованием современного инвентаря и оборудования” [6, с.156].

Современное состояние формирования готовности будущих учителей физической культуры к внедрению технологий оздоровительного фитнеса изучался в про-

цессе проведения анкетирования студентов и преподавателей высших учебных учреждений, педагогических наблюдений, бесед со студентами.

Для определения состояния готовности будущих учителей физической культуры к внедрению технологий оздоровительного фитнеса было проведено анкетирование студентов 3-4 курсов высших учебных учреждений дневной формы обучения по определённому направлению подготовки, в котором принимало участие 568 человек.

Респондентами выступили 82 студента Бердянского государственного педагогического университета (БГУ), 80 студентов Волынского национального университета (ВНУ), 85 студентов Запорожского национального университета (ЗНУ), 59 студентов Луцкого института развития человека университета “Украина” (ЛИРЧ), 130 студентов Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова, 132 студентов Черкасского национального педагогического университета имени Богдана Хмельницкого (ЧНПУ). Проанализируем результаты анкетирования студентов, которые поданы на рисунках 1 и 2.

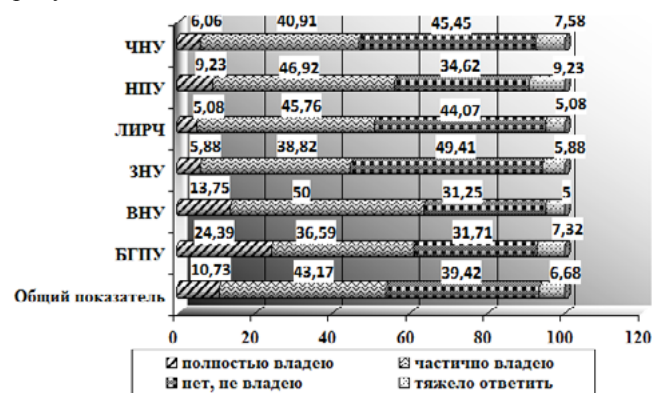


Рис.1. Показатель количества опрошенных студентов о владении ими навыков в составлении и проведении фитнес программ, основанных на видах двигательной активности в воде(%).

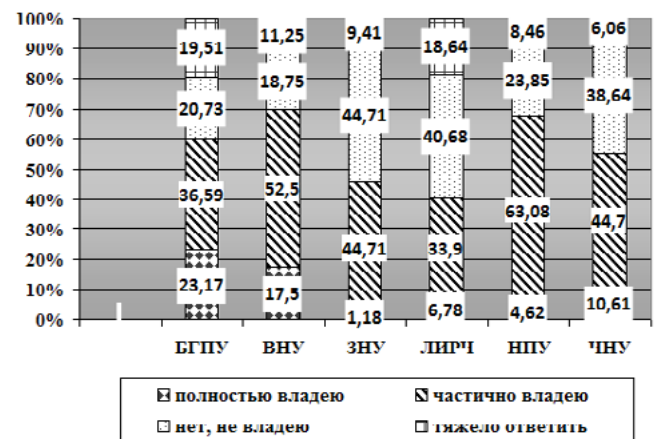


Рис.2. Показатель количества студентов, опрошенных о владении ими навыков в проведении и составлении фитнес программ для людей с разным уровнем физической подготовленности(%).

Результаты ответов студентов показали, что среди респондентов 10,73% владеют навыками составления и проведения фитнес-программ, основанных на видах двигательной активности в воде, 43,17% – частично владеют, 39,42% не владеют, тяжело ответить 6,68% студентов.

Значит, 10,73% студентов владеют навыками составления и проведения фитнес – программ, основанных на видах двигательной активности в воде.

Среди 568 респондентов, 10,64% владеют навыками составления и проведения фитнес – программ для людей с разным уровнем физической подготовленности, 45,91% - частично владеют, 33,72% - не владеют, 12,22% студентов тяжело ответит на поставленный вопрос.

Значит, 10,64% студентов владеют навыками составления и проведения фитнес – программ для людей с разным уровнем физической подготовленности.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления*

Проведённое нами анкетирование о современном состоянии формирования готовности будущих учителей физической культуры к внедрению технологий оздоровительного фитнеса, подтвердило наши предположения. Система физкультурного образования ещё не в полном объеме обеспечивает подготовку специалистов нового направления.

Перспективы дальнейших изысканий мы видим в разработке научно-методического комплекса для более эффективной подготовки высокопрофессиональных, конкурентоспособных специалистов для данного направления физкультурно-оздоровительной деятельности.

### SOME ASPECTS OF FORMING FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS' PREPAREDNESS TO THE APPLICATION OF HEALTH FITNESS TECHNOLOGIES

© 2013

*O.A. Atamas, a teacher of Physical Training Theory, Methods and Sport Games Chair  
Cherkasy V.Khmelnytskyi National University, Cherkasy (Ukraine)*

*Annotation:* Psychological-Pedagogical literature and Internet resources dealing with the problem of current situation of future Physical Culture teachers' training to the application of health fitness technologies was analyzed in the article.

*Keywords:* training, Physical Culture teachers, health fitness, technologies.

УДК 351.7: 94(470.1/2)(08)

### О РОЛИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭТНОСЕПАРАТИЗМА

© 2013

*И.М. Байрамов, доцент кафедры психологии  
Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)*

*Аннотация:* В статье рассматриваются проблемы формирования национальной идентичности, факторы, влияющие на ее становление и развитие, а также делается попытка выявить соотношение ментальности и национальных чувств. Известно, что на практике сепаратизм, в том числе и этнический, зачастую приобретает неприглядные формы: насилие, терроризм, вооруженные столкновения и прочие антиобщественные явления. Именно поэтому следует изучить механизм взаимодействия самоидентификации и социально-психологических основ этнического сепаратизма.

*Ключевые слова:* сепаратизм, глобализация, идентичность, национализм, культурная специфика, этнический сепаратизм.

Социально-политические процессы современности – создание режимов коммунизма и нацизма, уничтожение миллионов людей в последних двух мировых войнах, массовая деколонизация, процессы демократизации – все это, вместе взятое, изменило отношение как к национальной, так и к социальной, религиозной и иной идеологически обоснованной розни между людьми в большинстве стран мира, что видно из проводимых исследований и реальной практики политических процессов.

Значимым событием, коренным образом повлиявшим как на направленность социальной динамики сообществ в целом, так и на состояние национально-культурной сферы, стала глобализация современного мира. Известно, что «отношение к социальным, религиозным и даже политическим аспектам культурного бытия людей также регулируется степенью их традиционности, пластичности, идеологической пассивности» [9, с.161]. Сегодня нации, бывшие до недавнего времени сравнительно замкнутыми, стали в информационном смысле более открытыми. Как отмечают исследователи, соответствующим образом возросла их способность к взаимообмену культурными формами, новациями, опытом.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Круцевич Т.Ю. Теорія і методика фізичного виховання Том 2. Методика фізичного виховання різних груп населення. – К.: Олімп. літ. – ч. 2. – 2008. – 368 с.

2. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров.- М.: Матр, 2005.- 448с.

3. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): [монографія] / Л.П. Сущенко. – Запоріжжя: ЗДУ, 2003. – 442 с.

4. Солодяников О.В. Особенности занятий и тенденций развития оздоровительного направления аэробики в клубах Санкт-Петербурга / О.В. Солодяников // Гимнастика: сб. науч. Трудов.- СПб.: Изд-во СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2003.- вып.1.- С. 143-148с.

5. Сидоров А.А. Педагогика: учеб. для студ., асп., преп. и тренеров по дисц. “Физическая культура” / А.А. Сидоров, М.В. Прохорова, Б.Д. Синюхин.- М.: Терра-спорт, 200.- 272с.

6. Сайкина Е.Г. Концептуальные основы подготовки специалистов по фитнесу в современных социокультурных условиях: [монография] / Е.Г. Сайкина.- СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.- 394с.

Далее, в истории человечества появилась возможность формирования не только региональных, но и общепланетарных коммуникативно-деятельностных систем, поначалу в узко специализированных отраслях знания и практики, а затем и в общедоступных областях социокультурной жизни (глобальная связь, масс-медиа, реклама, дистантное образование, полифункциональные информационные системы по типу Интернета и др.) [3].

Глобализация культур, по мнению В. Пилипповича, осуществляется в меньшей мере, чем глобализация экономических отношений и информации. «Поэтому культурная специфика сохраняется при всех взаимодействиях, как путем сохранения локальных культур своих отечеств, «малой родины», так и путем сохранения культурных предпочтений на глобальном уровне» [там же].

Изучение культуры, как отмечает Л.А.Софронова, предполагает не только анализ ее движения в истории, рассмотрение отдельных ее феноменов, исследование на основе культурных кодов, смысловых оппозиций и категорий. Человек постоянно идентифицирует мир в его различных проявлениях. Поиски культурной идентичности элементов мира происходят в разных сферах человеческой жизни. Автор подчеркивает, что, столкнув-

шись с неизвестным и непонятным объектом, человек выясняет, что находится перед ним и пытается распознать его через сравнение. Человек может приписать этому объекту черты уже известного, или вообще отказаться от его идентификации, полагая, что достаточно знать, как этот объект именуется. Идентичности объекта человек добивается в самых различных аспектах, но она совершенно необязательно бывает полной. Кроме того, процесс идентификации не всегда приводит к достижению истинной идентичности, в том числе национальной, которая может быть и ложной [5].

Э. Тоффлер, исследуя вопросы идентичности, писал, что в настоящее время «... миллионы людей занимаются поисками своей идентичности или какого-то магического средства, которое помогло бы им вновь обрести свою личность, мгновенно дало бы ощущение близости или экстаза, привело бы их к более “высокому” состоянию сознания». Многие растеряли свое «я», свою идентичность, несмотря на то, что перед ними имеется достаточный выбор возможных источников идентификации, отождествления себя с кем-либо или с кем-либо [6].

Согласно теории С. Хантингтона, основными типами идентичности являются: 1) аскриптивный – возраст, пол, кровное родство, этническая и расовая принадлежность; 2) культурный – клановая, племенная, языковая, национальная, религиозная, цивилизационная принадлежность; 3) территориальный – ближайшее окружение, деревня, город, провинция, регион, климатическая зона; 4) политический – фракционная и политическая, группы интересов, идеология, интересы государства; 5) экономический – работа, профессия, должность, рабочее окружение, отрасли, экономические секторы, профсоюзы, классы, государства; 6) социальный – друзья, клубы, команды, коллеги, социальный статус [7].

Становление и развитие идентичности проходит не совсем безболезненно. Некоторые процессы глобализации непосредственно влияют на обострение кризиса идентичности. Это - демократизация, развитие экономики, информатизация, культурная стандартизация, ценностная универсализация и др., которые неизбежно наталкиваются на национальную идентичность как на препятствие своему естественному развитию, как на центральное ядро, хранящее наиболее устоявшиеся, накапливающиеся порой тысячелетия, и потому - наиболее прочные - представления различных этнонациональных общностей о себе самих. При этом, как известно, развиваются многообразные конфликты, исход которых зависит от прочности или рыхлости сложившихся национальных идентичностей, их бескомпромиссности и жесткости, невосприимчивости к новому, или, напротив, их гибкости, способности к адаптивному изменению, обновлению без утраты культурных идентичности [10].

Глобализация, стремящаяся перемолоть национальную идентичность, растворить ее в глобальных процессах – это, таким образом, своего рода испытание для сохранения и самовыражения культурной и национальной идентичности [там же].

В условиях глобализации процессы самоидентификации претерпевают определенные изменения. На морально-психологические чувства, представления, качества личности влияют не только внутрикультурные процессы (в самом общем смысле), но и факторы внешние, связанные с потреблением информации [11]. Как правильно подчеркивают исследователи, процесс национальной самоидентификации в последние десятилетия подвергается эрозии, происходит смещение ценностных ориентаций в сторону общегуманитарных, в итоге, реформируется национальная идеология, а идеи этно-сепаратизма, как ведущее направление национальной идеологии некоторых стран, все больше превращается в обычный политический лозунг, прикрывающий сугубо экономически меркантильные отношения.

В этом отношении интерес представляют резуль-

таты проведенного международного исследования, где участвовали в основном жители Азербайджана о Я-идентичности: ««Я-образ» большинства опрошенных оказался достаточно позитивным. В нем динамическая сторона проявляется меньше, чем статичная. «Я-образы» характеризуются некоторой деиндивидуализированностью, узостью, по причине неравномерного охвата различных сфер жизнедеятельности человека. Оценка себя «глазами» других намного преобладает над самооценкой. «Я-образы» не отличаются критичностью. Почти во всех ответах чувствуется присутствие стороннего наблюдателя - «Я-образ» представляется для других, а не для себя. Превалирующими компонентами структуры «Я-образа» являются: семейный статус, профессиональный статус, образовательный статус, моральные и эмоциональные качества. Пол, возраст, национальность, религиозная принадлежность, гражданство, этническая и региональная принадлежность в «Я-образе» представлены в очень незначительной степени. Моральные и эмоциональные качества в 2-3 раза превосходят интеллектуальные, социально-психологические, волевые и деловые качества» [12, с.179]. Вместе с тем отмечается, что в условиях повышения межнациональной напряженности такие компоненты, как этническая принадлежность, национальная идентификация, начинают возобладать [там же, с.175].

Как отмечается исследователями, национальная идентичность - социально-культурное явление, основанное на осознании принадлежности к определенной нации, социально-психологический и социально-культурный феномен для определения «самости» человека. Формирование национальной идентичности заключается в поддержании баланса между указанными Хантингтоном слоями [13]. В Азербайджане, так же, как и во многих развивающихся странах, уровень национальной и этнической идентичности соответствует настоящему состоянию развития государственности. В случае дисбаланса между составными частями самоидентификации могут возникнуть кризисные моменты, такие, как нигилизм, маргинализация, и т.д.

Здесь уместно упомянуть о национализме, который может иметь характер прогрессивной силы, когда его целью является освобождение пораженной нации от деспотического иностранного правления. [1]. Среди исследователей растет убеждение в том, что процесс глобализации существенно повлиял на устойчивость национальных чувств, в том числе и с точки зрения самоидентификации.

Одной из важных составляющих современного общественного развития является сепаратизм. Сепаратизм - стремление к отделению, к созданию отдельного государства, обособленного правового поля [8]. Нередко на практике сепаратизм зачастую приобретает неприглядные формы: насилие, терроризм, вооруженные столкновения и прочие антиобщественные явления. Именно поэтому сепаратизм является одной из серьезнейших проблем современного общества. Даже если поблизости от себя вы не замечаете сепаратистских тенденций, это не значит, что проблема совершенно не актуальна. Ведь сепаратизм - это одна из крайних, наиболее резких форм выражения недоброжелательства. Одни и те же причины, при одних условиях приводят к явному сепаратизму, а при других - выражаются лишь в росте преступности и якобы немотивированных вспышках насилия [4].

Этнический сепаратизм, как правило, обостряется в периоды социально-экономической нестабильности, сопровождающейся социальной дифференциацией граждан, ожесточенной борьбой за власть, растущей преступностью. Все это, в конечном счете, ведет к нарастанию попыток разрешения возникающих противоречий и конфликтов силовым путем со стороны оппозиционно настроенных к власти этногрупп. В это время разрушается внутренняя конфигурация традиционного сознания, и элементы последней оказываются сцепленными между

собой случайным образом, случайным оказывается и само их содержание, и потому может быть произвольно отвергнуто. Этот процесс протекает как цепная реакция и охватывает целые общества. Если количество носителей личностного сознания внутри общества оказывается ниже критической точки, состояние смуты затягивается. [2, с. 77].

Как показывает накопленный опыт, сепаратизм предполагает наличие какой-либо идеологии, теоретического обоснования применения насилия, хотя аргументация основана зачастую, главным образом, на эмоциональных, а не рационалистических представлениях об окружающем мире.

В отличие от сепаратизма, экстремизм в большинстве случаев выступает как система действий, опирающихся, как правило, на национальную политическую сепаратистскую идеологию. Он подразумевает и определенные действия, часто принудительные, направленные на достижение выдвинутых целей. В этом случае политический сепаратизм связан с экстремизмом, который в данной связи представляет форму реализации сепаратизма. В такой же взаимосвязи с сепаратизмом можно рассматривать и терроризм.

Указанные стороны нравственно-психологических качеств, установок и мотиваций, проявляющихся в национальной самоидентификации, подвергаются постоянному воздействию внешней среды в виде сознательно продуманного массированного влияния информационного потока (как внутригосударственного, так и внешнего).

Противостоять пока пытаются, однако «сопротивляться» данному влиянию становится все труднее. Конформизм – старая болезнь современного общества – все больше внедряется в сознание и чувства людей. В этом смысле поиск уровня взаимоотношений и определение своей «самости» может привести к парадоксальным результатам, т.е. к полной смене цивилизационного витка и жизни в совершенно новом измерении, в том числе и с точки зрения психологического комфорта.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Джойс П. 101 ключевая идея политика. М.: Фаир-пресс, 2002
2. Ольшанский Д.В. Польша: массовые настроения на этапе национального примирения. — М.: 1989.
3. Пилиппович В. Эпоха глобализации и кризис идентичности. История отечественной и мировой психологической мысли: постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее. М: 2006.
4. Политология: учебник для вузов / под ред. В.Н. Лавриненко. - М.: 2003
5. Софронова Л.А. О проблемах идентичности. // «Культура сквозь призму идентичности». Сборник статей. М.: Индрик, 2006.
6. Тоффлер Э. Третья волна / пер. с англ. М.: АСТ. 2004.
7. Хантингтон С. Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности. М.: АСТ. 2004
8. Хейвуд Э. Политология: глоссарий по книге. М.: 2005
9. Флиер А.А. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики // Общественные науки и современность 2000, № 2, с. 151-165
10. Кортунов С.В. Глобализация и национальная идентичность // pravoslavie.chestisvet.ru/download/s224/s6.doc
11. Коновалова Е.Ю. Влияние социально-экономических изменений в обществе на культуру речи // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 157-159.
12. Меджидова С.М., Орланова А.И. Анализ «Я-концепции» с помощью теста «Кто я такой» // Вестник Российского университета Дружбы Народов (РУДН), Серия «Социология» N 6-7, Москва, 2004г., с. 11-24
13. Асланова Р. Национальная идея: на пути реализации от символа независимости к модули будущей государственности // <http://www.anl.az/down/meqale>

## ON THE ROLE OF NATIONAL IDENTITY IN FORMATION ETHNIC SEPARATISM

© 2013

*I.M. Bayramov*, assistant professor of psychology  
*Baku State University, Baku (Azerbaijan)*

*Annotation:* In article problems of the formation of national identity, the factors affecting the formation and development, and tries to identify the relation of mentality and national feelings. It is known that in practice separatism, including ethnic often gets ugly forms, violence, terrorism, armed conflicts and other anti-social phenomenon. That is why should study the mechanism of interaction of identity and socio-psychological basis of ethnic separatism.

*Keywords:* separatism, globalization, identity, nationalism, cultural identity, ethnic separatism.

УДК 372.851

## УНИВЕРСАЛЬНОСТЬ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

© 2013

*Е.А. Баландина*, учитель математики, магистрант Тольяттинского государственного университета  
*МБУ школа № 91(Б), Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* В статье рассматривается процесс перехода образования на стандарты второго поколения. Рассматривается универсальность модульного обучения как средства организации индивидуально-личностного обучения в школе.

*Ключевые слова:* технология, модульное обучение, индивидуально образовательные траектории, модуль, модульная образовательная программа, подходы к обучению.

В учебном процессе системы общего образования происходит значительное изменение всего образовательного пространства как с организационной стороны, так и с методического обеспечения. Переход на федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения (ФГОС), потребовал от системы образования кардинального изменения.

Впервые при разработке федерального государственного стандарта выявлялись и учитывались потребности личности, общества и государства в общем образова-

нии. Изменилась и сама структура стандарта (совокупность требований). Системообразующей составляющей ФГОС стали требования к результатам освоения основных образовательных программ. Изменилось представление об образовательных результатах, теперь ими стали личностные, метапредметные и предметные. С учётом ориентации учебного процесса на новые образовательные результаты наиболее существенным является разработка методики реализации деятельностно-компетентного подхода в условиях личностно-ориентиро-

ванного обучения.

Сегодня цели образования выступают не в виде суммы «знаний, умений, навыков», которыми должен владеть выпускник, а в виде сформированных познавательных и личностных способностей. В этом смысле особое значение приобретает реализация личностно-ориентированного, деятельностного подхода при разработке общей стратегии организации учебной деятельности, которая отражена в ФГОС нового поколения.

Исследуя книгу Г.И. Саранцева «Методология методики обучения математике» [1], можно сделать общий вывод, что личностный (гуманистический) подход к процессу обучения представляет собой комплекс структур и механизмов, характеризующий организацию учебной деятельности, направленной на формирование целостной личности информационного общества и предполагает выбор способов, приемов, темпа обучения, учитывающих индивидуальные особенности, способности и образовательные потребности учащегося. Гуманистическая педагогика отдает предпочтение демократическому стилю общения педагога и учащегося. При таком стиле общения учащийся выступает не как пассивный объект педагогического воздействия, а как полноправный, активный творческий субъект, обладающий знанием, позицией, наделенный способностью самостоятельного мышления и внутренней нравственностью.

Личностный подход означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Он требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. В рамках данного подхода предполагается опора в воспитании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий [2, с. 21].

Одной из единиц данного обучения служит модульная технология, средством которой выступают индивидуально образовательные траектории.

Модульное обучение зародилось в конце второй мировой войны в ответ на обострившиеся социально-экономические нужды, когда были крайне необходимы системы обучения профессиональным умениям в относительно короткий период.

Идеи модульного обучения берут начало в трудах Б.Ф. Скинера и получают теоретическое обоснование и развитие в работах зарубежных ученых Дж. Расселла, Б. и М. Гольдшмид, К. Курха, Г. Оуенса.

Толчком к внедрению модульных технологий послужила конференция ЮНЕСКО, прошедшая в Париже в 1974 году, которая рекомендовала «создание открытых и гибких структур образования и профессионального обучения, позволяющих приспособляться к изменяющимся потребностям производства, науки, а также адаптироваться к местным условиям» [3, с. 16]. В нашу страну модульное обучение проникло в конце 80-х годов благодаря трудам исследователя П. А. Юцявичене и ее учеников.

Исследуя труды отечественных и зарубежных авторов Дж. Расселла, Г. Оуенса, Б. и М. Гольдшмид, П. А. Юцявичене, В. М. Гараева, Т.Н. Щедновой, В. Оконя, Г. К. Селевко, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой, И.Б. Сенновский, М.А. Чошанов, И.В. Непрокиной и т. д. определяем, что основой модульного обучения является модульная образовательная программа, состоящая из учебного плана и его модулей [4, с. 13]. Учебный план представляет собой систему модулей, определяющих цели, ожидаемый результат, виды и формы контроля. Под модулем П.И. Третьяков, М.А. Чошанов понимают логически выделенную в учебной информации часть, имеющую цельность и законченность в какой-либо логике и сопровождаемую контролем усвоения [5].

Модульный подход имеет массу преимуществ по

сравнению с традиционным учебным процессом как для учащихся, так и для преподавателей.

*Преимущества для учеников:*

- учащиеся точно знают, что они должны усвоить, в каком объеме и что должны уметь после изучения модуля;
- учащиеся могут самостоятельно планировать свое время, эффективно использовать свои способности;
- учебный процесс сконцентрирован на ученике, а не на преподавателе.

*Преимущества для учителей:*

- учитель имеет возможность концентрировать свое внимание на индивидуальных проблемах обучающихся;
- учитель своевременно выявляет проблемы в обучении;
- учитель выполняет творческую работу: стимулирует мышление учащихся, активизирует их внимание мышление и память.

Говоря о преимуществах нельзя забывать и о трудностях, с которыми может столкнуться как преподаватель, работая по данной технологии, так и сами обучающиеся.

*Основные трудности для учащихся:*

- ученики должны владеть самодисциплиной, чтобы добиваться поставленных целей;
- ученики должны выполнять большой объем самостоятельной работы;
- ученики несут ответственность за свое обучение.

*Основные трудности для учителей:*

- учителям трудно изменить привычный образ мыслей и действий, так как им необходимо отказаться от центральной роли в учебном процессе и стать помощником ученика в достижении поставленных целей;
- учителю необходимо изменить структуру и стиль своей работы для обеспечения активной, самостоятельной, целеустремленной и результативной работы каждого ученика.

Стимулирование стремления учащихся к самообразованию, самостоятельности, познавательной активности, формирует индивидуально образовательные траектории, по которым учащиеся самостоятельно контролируют свою учебную деятельность. А. В. Хуторской рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании. Под личностным потенциалом ученика понимается совокупность его деятельностных, познавательных, творческих и иных способностей [6]. Н. Н. Суртаева трактует индивидуальные образовательные траектории как определенную последовательность элементов учебной деятельности каждого учащегося по реализации собственных образовательных целей, соответствующую их способностям, возможностям, мотивации, интересам, осуществляемую при координирующей, организующей, консультационной деятельности педагога во взаимодействиях с родителями [7]. Понятие образовательной программы отражает, прежде всего, идеи индивидуализации и дифференциации обучения. При этом под термином «индивидуализация» в педагогике понимается учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех формах и методах обучения. «Дифференциация» означает учет индивидуальных особенностей в форме, предполагающей группировку учащихся на основании выделения определенных особенностей [8, с. 113].

Проведенный анализ научно-педагогической, учебнометодической литературы позволяет нам выявить особенности организации личностно-ориентированного обучения [9; 10]. Первая особенность – это индивидуализация обучения, через индивидуально образовательные траектории. Вторая – это применение принципов самоактуализации, доверия и поддержки, субъективности, выбора, творчества и успеха и конечно индивидуальности.

Проведенные нами исследования и проведенный педагогический эксперимент в МБУ школе №91 г. Тольятти, позволяет определить принципы обучения. В своей работе мы используем следующие принципы модульного обучения: модульности, структурирования содержания обучения, гибкости, оперативности, паритетности, динамичности, деятельного подхода, осознанной перспективы и принцип разностороннего методического консультирования [11]. Общий подход к созданию программы учебной дисциплины заключается в построении системы модулей. В программу учебного модуля отбираются учебные элементы, которые, будучи представлены в целом и взаимосвязи, образуют логическую структуру.

Практика школьного обучения, теоретические разработки позволили нам выделить общие требования, предъявляемые к организации личностно-ориентированного обучения, в основе которого лежит модульное обучение. А также выявить особенности, влияющие на составление и разработку каждого отдельного взятого модуля – учебного элемента. *При составлении модуля используют следующие правила:*

1. В начале модуля проводят *входной контроль* умений учащихся, чтобы определить уровень их готовности к дальнейшей работе.

2. В процессе обучения осуществлять *текущий и промежуточный контроль* в конце каждого учебного элемента.

3. В конце изучения каждого модуля обязательно осуществлять *выходной контроль*.

4. Содержание должно излагаться доступно, методические указания (руководство по усвоению учебного материала) обязательно.

Выявление структуры модуля позволяет рационально (эффективно) организовать учебно познавательную деятельность учащихся.

Внедряемые в практику новые педагогические технологии обучения модульной организации учебного процесса позволяют модернизировать традиционные

методы обучения. Положительная роль модульного обучения связана с осознанностью перспективы обучения каждым учеником. Эффективность модульного обучения определяется сформированными мотивами и потребностями в обучении у каждого обучаемого.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Саранцев, Г. И. Методология методики обучения математике. – Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 2001.-144 с.
2. Смирнов, С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. П 24 для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.; Под ред. С. Л. Смирнова. - 4-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2001.-512 с.
3. Прокопенко, И. Модульная система за усовершенствование// Проблема на труда. - София. - 1985. - № 2.
4. Кукушкин, В. С. Теория и методика обучения / В. С. Кукушкин. - Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 474 с.
5. Третьяков, П. И., Сенновский И. Б. Технология модульного обучения: Практико-ориентированная монография /Под ред. П. И. Третьякова. - М.: Новая школа, 1997. - 352 с.
6. Хуторской, А. В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. М., 2000
7. Суртаева, Н. Н. Нетрадиционные педагогические технологии: Парацентрическая технология Учебное научное пособие. – М. – Омск. 1974. 22 с.
8. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии /Учебное пособие для педагогических вузов/ Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 271с.
9. Руденко И.В. Интерактивные технологии и методы в образовательном процессе высшей школы // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 37-40.
10. Руденко И.В. Социально-воспитательные технологии в образовательном процессе вуза // Гуманитарный вектор. 2011. № 1. С. 46-50.
11. Юцявичене, П. А. Теория и практика модульного обучения. [Текст] / П. А. Юцявичене. Каунас, 1989. 271с.

### VERSATILE MODULAR TRAINING AS A MEANS OF ORGANIZING INDIVIDUAL AND PERSONAL LEARNING IN SCHOOL

© 2013

*E.A. Balandina*, a mathematics teacher, graduate student Togliatti State University  
MBU school № 91 (B), Togliatti (Russia)

*Annotation:* This article deals with the process of transition to the education standards of the second generation. Considered versatile modular training as a means of organizing individual and personal learning in school.

*Keywords:* technology, modular learning, individual learning paths, module, modular educational programs, approaches to learning.

УДК 37.015.31

### ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВНЕДРЕНИЯ СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2013

*Т.Д. Барышева*, старший преподаватель кафедры психологии, соискатель  
Мурманский государственный гуманитарный университет, Мурманск (Россия)

*Аннотация:* Рассматриваются вопросы психолого-методического и организационного обеспечения процесса внедрения образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Анализируются опыт и возможные условия включения психологии как учебного предмета в образование младших школьников.

*Ключевые слова:* стандартизация образования; ФГОС начального общего образования; психологическое сопровождение; психологизация образования; психологическая культура.

Несмотря на неоднозначные процессы, происходящие в современном российском образовании, остается актуальной, важной и ответственной задача психологизации всей образовательной системы, начиная с дошкольной ступени и заканчивая профессиональным обучением. Усилившиеся в последнее время технологические идеи не отменяют необходимости психологического образования со школьных лет - необходимости, которая вытекает непосредственно из потребностей со-

временной социальной жизни, практики обучения и воспитания.

Введенный в действие в 2010 году Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования основывается на серьезных психолого-педагогических позициях, отражающих отечественные представления о закономерностях детского развития. В нем сформулированы цели личностного, социального и познавательного развития обучающихся,

предъявляются требования, в частности, к уровню результативности освоения образовательной программы на начальной ступени образования. К личностным результатам, наряду с метапредметными и предметными, в стандарте отнесены «готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности» [1].

Таким образом, сегодняшняя ситуация в социуме требует надежных образовательных технологий подготовки новой личности. Для социального развития необходима система научных знаний о резервах, ресурсах и потенциалах самого человеческого развития, которые еще крайне недостаточно используются обществом.

Считается, что в предыдущие 20 лет начала складываться сложно разветвленная система теоретического и практического человекознания. И не случайно первое десятилетие начавшегося 21-го века отмечено тем, что в психологическом сообществе, в системе образования в той или иной степени остро обсуждались вопросы введения в содержание школьного образования самостоятельной области знаний - человековедческой, а конкретнее - психологической. Необходимость появления в учебном плане школы такого предмета, как психология, была вполне очевидна. [ 2, 3, 4, 5, 6 ]

Сегодня у выпускников школы возникает много адаптационных, психологических проблем (таких, как неадекватные способы самопознания и познания других людей, неудовлетворенность этим познанием, неопределенность в самооценках, размытость ценностных оснований анализа жизненного опыта и т.д.) в связи с недостаточным пониманием ими процесса взаимодействия человека с миром. Любое поколение учеников разного возраста так или иначе пытается разобраться в самом себе. Многочисленные социологические, психологические, педагогические, демографические, культурологические исследования показывают, что поколение человечества рубежа 20-21-го веков (поколение киберсоциализации, «Ното Cyberus», «дети сетевого общества», «цифровое поколение»), выросшее в тесном контакте с компьютерными технологиями и мобильной связью, отличается в психологическом, моральном и духовно-нравственном плане по мировоззрению, структуре самосознания личности и потребностно-мотивационной сфере.

Многие педагоги и психологи отмечают, что интерес к самопознанию у современных школьников превышает их возможности познать себя и осознать себя в мире. Поэтому столь актуальна проблема введения предмета человекознания в содержание образования. По мнению М.В. Поповой, рамки существующих школьных предметов позволяют развивающейся личности познавать скорее только законы материального мира, но ограниченны для того, чтобы помочь сформировать этой личности «...систему знаний о себе как о человеке, о законах взаимодействия людей, узнавать свои собственные возможности и расширять их, то есть приобретать психологические знания» [4; 3] формирование мировоззрения, осознания процессов взаимодействия человека с миром; изучение психологии как условие для самовоспитания (И.В. Дубровина);

- формирование психологической культуры как неотъемлемой части общей культуры человека (Е.А. Климов, В.В. Семикин, И.В. Дубровина);

- развитие творческого мышления ребенка, его креативных способностей (Ю.Б. Гатанов, Ю.Д. Бабаева);

- освоение духовно-нравственных ценностей через осмысление гуманистических идей современной психологии (И.В. Вачков);

- совершенствование системы познавательных про-

цессов (Р.С. Немов);

- развитие психологической компетентности; развитие детского самосознания с личностным развитием в целом (А.А. Реан);

- выработка поведенческой гибкости в разнообразных ситуациях общения (Г.А. Цукерман, М.В. Попова) и другие.

Если психология в качестве учебной дисциплины сейчас достаточно укоренена в системе высшего образования, особенно психолого-педагогического, то относительно целесообразности введения ее в общеобразовательные учебные учреждения все еще существуют разнообразные, зачастую противоположные мнения и аргументы. Поэтому важной задачей на современном этапе развития является осознание необходимости внедрения психологических знаний в школе не только в рамках психологической службы, но и как необходимого условия для всего общего образования. Это обусловлено и организационно-управленческими решениями (реформирование образования, переход к процессам образовательной стандартизации, принятие нового закона об образовании и подготовка условий для его внедрения и т.д.), и потребностью самой школы в надежных образовательных технологиях подготовки личности новой формации.

По мнению И.В. Дубровиной, цель преподавания психологии в школе - овладение каждым школьником элементарной психологической культурой, которая является необходимой частью общей культуры и значимым элементом психологической безопасности личности. И.В. Дубровина подчеркивает, что психология вносит в общую культуру понимание уникальности, сложности и ценности человека как такового и его жизни. Психология в школе необходима для укрепления не только психического, но и психологического здоровья, что имеет отношение к развитию духовного мира, содержанию личности современных учеников. Об этом напрямую говорится в ФГОСе начального общего образования при характеристике вариативности психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса. [1]

Под психологической культурой Н.Н. Обозов подразумевает как образованность (обученность и воспитанность), так и основные параметры развития личности. Он включает в понятие психологической культуры три компонента: а) понимание и знание себя и других людей; б) адекватную самооценку и оценку других людей; в) саморегулирование личностных состояний и свойств, саморегуляцию деятельности, регулирование отношений с другими людьми. В свою очередь Л.С. Колмогорова [8] выделяет составляющие психологической культуры, которые могут быть основой для диагностики, а также ориентирами, определяющими цель, задачи, содержание и эффективность воспитательной и образовательной деятельности: психологическая грамотность; психологическая компетентность; ценностно-смысловой компонент; рефлексия; культуротворчество.

Роль психологии в воспитании подрастающего поколения несомненна, и, по убеждению Е.А.Климова, «образованность в отношении явлений внутреннего мира не должна быть делом только дипломированных специалистов. Некоторый минимальный ее уровень абсолютно необходим каждому. Поэтому важно учинить эпоху соответствующего просвещения и в отношении дошкольного и школьного детства, и юности, и зрелости» [9; 57].

Широкая реализация названной выше задачи требует учета предыдущего опыта внедрения психологии как образовательной области и пристального внимания к ряду актуальных проблем:

- обоснование целесообразности преподавания психологии в школе, определение значения и места психологии как учебного предмета в системе образования;



- формулирование общих целевых установок и концепции обучения психологии с учетом возрастной особенности;
- определение целевых установок и направлений психологического просвещения;
- разработка учебной программы для всего школьного курса психологии;
- подготовка учебников и учебно-методических пособий для этой программы;
- подготовка соответствующих квалифицированных специалистов – преподавателей психологии в школе (в том числе и их личностное развитие);
- обеспечение этических принципов преподавания психологии и просветительской работы с ребенком;
- разработка педагогического инструментария преподавания психологии, определение форм и методов учебной работы в возрастном контексте;
- создание полного комплексного учебно-методического обеспечения школ с учетом требований ФГОС НОО;
- разработка новых подходов к диагностике образовательных достижений младших школьников и психолого-педагогическому сопровождению их развития и т.д.

Значимым не только в теоретическом, но и в практическом смысле является вопрос о возрастном периоде, с которого следует начинать систематическое обучение психологии (или хотя бы систематическое психологическое просвещение). Многие авторы начинают склоняться к все более раннему моменту приобщения ребенка к психологическому знанию. Е.А. Климов [9] призывает к всеобщей психологической образованности и считает, что начинать это образование нужно не в старших классах школы, а с дошкольного детства. Главным тезисом его работ является идея психологической грамотности населения, соответственно, психологические знания необходимы в любом возрастном периоде.

И.В. Дубровина в связи с этим особо выделяет младший школьный возраст как значимый для начала психологического образования. Она утверждает, что «...именно в начальной школе берет свое начало мировоззрение ребенка, и именно этот возрастной период сензитивен для формирования психологического компонента мировоззрения, включающего в себя понимание человека как активной части реального мира» [5; 30-31].

Опыт преподавания психологии показывает, что детям интересен и понятен учебный психологический материал, изложенный в доступной форме. Психологические знания являются частью культуры, созданной человеком. Поэтому систематизированное знакомство с ними младшего школьника является настолько же оправданным, насколько его включение в сферу культуры математических или естественнонаучных знаний.

Младшие школьники в учебном процессе опосредованно встречаются с психологическим знанием. Психология как самостоятельный учебный предмет, как правило, еще редко изучается в начальной школе, хотя элементы психологических сведений активно используются учителями во внеклассных мероприятиях психологического характера или в предметах другого профиля («Русский язык», «Развитие речи», «Окружающий мир» и т.д.). [6], [10], [12] В этом смысле можно привести пример учебно-методического комплекта по русскому языку и развитию речи для начальной школы О.Л. Соболевой [12], [13], которая нашла новые психологические основания учебников в так называемом «двушарном» подходе к обучению детей. Его суть состоит в параллельном обращении к разным типам мышления ребенка - логическому и образно-художественному, что позволяет создать каждому ученику оптимальные условия для познавательной и учебной деятельности, для развития интеллектуальных и творческих способностей.

При проведении уроков психологии очень важно добиваться персонафицированности знаний о человеке. Это означает, что любая часть психологического учебного материала должна быть связана с опытом ребенка и являться ответом на его насущные вопросы, другими словами, знание должно быть пережито и присвоено ребенком. [6], [10], [14] В противном случае психологическое образование приобретет формальный характер, а его развивающий эффект исчезнет.

Следует отметить, что во ФГОСе начального общего образования [1] психология не выделена как отдельная предметная область, соответственно, уроки психологии, скорее всего, могут быть реализованы за счет части, формируемой участниками образовательного процесса. Однако положения ФГОС НОО о вариативности направлений и форм их психолого-педагогического сопровождения (а именно: укрепление психологического здоровья, развивающая работа и психологическое просвещение) имеют достаточно апробированную основу и могут опираться на реальный опыт преподавания психологии в школе, накопленный в российском образовании.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [URL]: [http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС\\_НОО.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf)
2. Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы 3-й Национальной науч.-практ. конф. Федерации психологов образования России. М.: ФПОР, 2006. Том 2.
3. Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение. Материалы IV Национальной науч.-практ. конф. М.: ФПОР, 2007. Раздел 2. «От психологического образования к психологической культуре и безопасности в образовании».
4. Попова М.В. Психология как предмет в школе. М.: Владос, 2000. 288 с.
5. Преподавание психологии в школе. 3-11 классы / под ред. И.В. Дубровиной. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2003. 624 с.
6. Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е., Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология как учебный предмет общеобразовательной школы // Вестник практической психологии образования. 2007. №3 - 4. С. 89-97.
7. Толстых И.Э. К вопросу о преподавании психологии в школе. Исторический анализ // Психологическая наука и образование. 2010. №1. С. 1-13. [URL]: [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru)
8. Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культуры школьников. М.: Владос-Пресс, 2002. 360 с.
9. Климов Е.А. Какую психологию и как преподавать будущим педагогам // Вопросы психологии. 1998. №2. С. 57-60.
10. Психология. Учебное пособие для начальной школы / под ред. И.В. Дубровиной. М., 1998. 175 с.
11. Семикин В.В. Психологическая культура в образовании человека. СПб.: Речь, 2002. 177 с.
12. Соболева О.Л. Русский язык. Радуга речи: 1 класс. Учебник для четырехлетней начальной школы. М.: Ювента, 2001. 120 с.
13. Соболева О.Л. Русский язык. 1 класс. Экспериментальный учебник для начальной школы. СПб.: Петер-бургская новая школа, 1999. 224 с.
14. Психология образования: психологическое обеспечение «Новой школы». Материалы 5-й Всероссийской науч.-практ. конф. Федерации психологов образования России. М.: ФПОР, 2010. Направление V. «Психологическая культура и психологическая безопасность участников образовательного процесса».

© 2013

*T.D. Barysheva*, senior lecturer of psychology department, doctoral student  
*Murmansk State Humanities University, Murmansk (Russia)*

*Annotation:* In the paper the issues of psychological, methodological, and organizational support of the educational standard of primary education were analyzed. The experience and the possible conditions for the introduction of psychology as an academic subject into the education of primary school children were discussed.

*Keywords:* standardization of education, FSE Standard of primary education, psychological support; psychologizing education, psychological culture.

УДК 371+37.01

**ВОСПИТАНИЕ РОССИЙСКОГО ПАТРИОТИЗМА У МОЛОДЕЖИ  
В РАМКАХ ОТДЕЛЬНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАНИЙ  
(НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ СЕВЕРНАЯ ОСЕТИЯ-АЛАНИЯ)**

© 2013

*З.И. Валиева*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, докторант  
*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

*Аннотация:* В статье отражены основные подходы к воспитанию российского патриотизма у молодежи Северного Кавказа, представленные в рамках народной педагогики, обобщены идеи и опыт эффективного патриотического воспитания.

*Ключевые слова:* российский патриотизм, народная педагогика, патриотическое воспитание.

Идея патриотизма во все времена занимала особое место не только в духовной жизни общества, но и во всех важнейших сферах его деятельности – в идеологии, политике, экономике, экологии и т.д. Патриотизм – составная часть национальной идеи России, неотъемлемый компонент отечественной науки и культуры, выработанный веками. Он всегда расценивался как источник мужества, героизма и силы российского народа, как необходимое условие величия и могущества нашего государства.

В плеяде отечественных мыслителей, внесших значительный вклад в разработку проблем патриотизма находятся В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Ф.М. Достоевский, Н.М. Карамзин, М.В. Ломоносов, Н.О. Лосский, Л.Н. Толстой, Н.Ф. Федоров, А.С. Хомяков, К.Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский, и др. Смыслу их творчества присуще рассмотрение патриотизма как неотъемлемой и в то же время важнейшей характеристики бытия гражданина России, любого созидательного коллектива, одной из основ жизни российского общества, имеющей большое значение для его дальнейшей судьбы.

Перед Россией как многонациональным государством в современных условиях стоит задача выработки такого содержания патриотизма, который в наибольшей степени будет способствовать воспитанию российских патриотов. Обусловленные общей целью задачи призваны учитывать потребности развития многонационального, многоконфессионального общества и социальные идеалы, которые могли бы стать привлекательными для народов, составляющих федерацию. Задачи патриотического воспитания вытекают не только из концепции государственной политики Российской Федерации, определяемой сущностью общественного строя многонационального государства, его идеологии и политики, но и из характера отношений народов, населяющих государство. Содержание и направленность патриотизма определяются, прежде всего, духовным и нравственным климатом общества, его историческими корнями, питающими общественную жизнь поколений.

Истинный патриотизм по своей природе гуманистичен и включает в себя уважение к другим народам и странам, к их национальным обычаям и традициям, к их самостоятельности и независимости и неразрывно связан с культурой межнациональных отношений. Если эти отношения сформированы, они имеют большое значение в моральном развитии личности и способствуют поддержанию благожелательных и дружеских связей между различными народами и странами, утверждению

в сознании каждого человека понимания огромной значимости общечеловеческих ценностей и идеалов в прогрессе общества. В этом смысле патриотизм и культура межнациональных отношений теснейшим образом связаны между собой, выступают в органическом единстве и определяют нравственную значимость личности. Однако нынешняя социальная ситуация в России такова, что зачастую игнорируются национальные особенности, этнопедагогические стереотипы, отраженные в нравах, обычаях, что на практике нередко приводит к тому, что национально-психологические особенности школьников вступают в противоречие с целями, средствами, методами патриотического воспитания.

Особое внимание народному опыту воспитания уделял великий русский педагог К.Д. Ушинский. В статье «О нравственном элементе в русском воспитании», обосновывая необходимость народной школы для России, К.Д. Ушинский писал: «Напрасно мы хотим выдумать воспитание: воспитание существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ, с ним родилось, с ним выросло, отразило в себе всю его историю, все его лучшие и худшие качества. Это почва, из которой вырастали новые поколения России, сменяя одно другим» [6, с. 168-169.]. Прав и видный мыслитель России И.А. Ильин, который считал, что «каждый народ призван к тому, чтобы принять свою природную и историческую «данность» и духовно проработать ее, одолеть ее, одухотворить ее по-своему, пребывая в своем, своеобразном национально-творческом акте. Это его неотъемлемое, естественное священное право; в то же время это его историческая, общечеловеческая и, что самое главное, религиозная обязанность. Он не имеет духовного права отказаться от этой обязанности и от этого призвания. А раз отказавшись, – он духовно разложится и погибнет; он исторически сойдет с лица земли» [3, с. 124].

Педагогика как одна из форм духовного освоения мира аккумулирует образовательно-воспитательный опыт поколений, значимый для дальнейшего развития общества. Одновременно педагогика ориентируется на ценности, идеалы, идеи, вырабатываемые обществом в процессе социокультурной деятельности.

Решая проблему патриотического воспитания учащихся, необходимо сосредотачивать свои усилия на формировании у них ценностного отношения к явлениям общественной жизни прошлого и современности. Как отмечает Г.К. Селевко, особенностью современного патриотического воспитания является увеличение значения регионального и местного компонентов патриотического воспитания.

тизма. Он предлагает следующие пути эффективного патриотического воспитания: «использование обновленного содержания гуманитарного образования, в первую очередь исторического; создание модели образовательного учреждения на принципах русской национальной школы; реализация туристско-краеведческих программ, активизация поисковой работы; дальнейшее развитие многопрофильных музеев и выставок, организация и расширение всех видов краеведческой деятельности, включая подготовку авторских программ, участие педагогов и учащихся в краеведческих конференциях, героико-патриотических акциях, в сборе материала по истории родного края» [4, с. 112-116.].

Таким образом, «народная педагогика – это система обобщенного знания о воспитании подрастающих поколений, неразрывно связанная с воспитательной практикой людей; выработанная тем или иным народом на протяжении своей многовековой истории; состоящая из взаимосвязанных элементов, а именно: осознание необходимости воспитания для развития личности и общества, цель, задачи, содержание, принципы, методы и средства воспитания, получившие отражение в народном творчестве» [1, с. 98].

Весьма очевиден и тот факт, что возрождение традиционной культуры патриотического воспитания, воспитание российского патриотизма в рамках отдельных этнических образований, в частности в Республике Северная Осетия-Алания, невозможно без национальной ориентации, учета этнопсихологических особенностей осетинского народа, изучения богатого воспитательного опыта, накопленного на протяжении веков. Говоря об исторических предпосылках возникновения и развития народной педагогики осетин, следует отметить, что осетинская народная педагогика – это квинтэссенция огромного педагогического опыта, выработанного на протяжении тысячелетий. Многие воспитывающие и обучающие традиции осетинского народа своими корнями уходят в глубокую древность. Корни народной педагогики, ее сущности и содержание связаны с этногенезом самого народа [5, с. 47-49]. Огромный вклад в решение этногенеза осетин внесли выдающиеся ученые – В.И.Абаев, В.Ф. Миллер, А.М. Шёгрэн и др.

Этнографический облик осетин формировался в течение многих столетий в результате взаимодействия и органического синтеза двух этнических и культурных традиций: древнеиранской (скифо-сармато-аланской) и кавказской (творцов знаменитой кобанской культуры). Древнекавказские и иранские черты прослеживаются в материальной культуре (в ткачестве, обработке металла, дерева, кости и другие), быте осетин, занимавших весьма важное место в их хозяйстве с древнейших времён. О высоком мастерстве и художественном вкусе предков осетин говорят многие археологические находки, относящиеся к кобанской и скифо-сармато-аланской эпохам [7, с. 101-107]. Наличие в этногенезе осетин скифо-сармато-аланского и кавказского компонентов прослеживается и в религиозных воззрениях народа, которые складывались на протяжении многих веков.

Автор первой осетинской грамматики академик А.М. Шёгрэн, исследуя религиозные верования осетин, отметил: «Следует отметить, что особой религиозностью осетины не отличались никогда. Но религия у них была, и характеризовало ее то, что в ней преобладали пережитки древних форм язычества. Они переплетались с понятиями и культом христианской и магометанской религий, которые на протяжении веков внедрялись в их среду, но не смогли подавить языческий элемент в их «народной религии» [8, с. 342-343]. Осетинская религия была сдерживающим началом. Это оказало определенную положительную роль на опыт народного воспитания осетин, которые всегда проявляли терпимость к иным верованиям и воспитывали молодежь в духе высокого патриотизма, мира и межнационального согласия с соседними народами, уважения к их традици-

ям и обычаям. Важнейшим условием преемственности поколений было личное участие каждого осетина в использовании и приумножении культурного наследия. В условиях феодальной раздробленности и отсутствия государственности осетинам пришлось много веков жить и вести борьбу за свою национальную самобытность. Осетины сохранили не только язык скифо-сарматов и алан, их особенности, но и многие черты их мифологии, фольклора, семейного уклада, религиозные воззрения, традиции, обычаи и нравы.

Таким образом, в своей совокупности особенности этногенеза, социально-экономические факторы, патриархальный уклад жизни, религиозной культуры осетин определили нормы поведения, характер традиций и традиционной культуры, выработал целостную систему воспитания, представляющую собой сложный конгломерат социальных институтов – семьи, аталычества, куначества, побратимства, усыновления и другие. Основная ее цель заключалась во всесторонней подготовке подрастающих поколений к жизни, в гармоничном развитии личности, отличающейся духовным богатством, нравственной чистотой, физическим совершенством и готовностью к защите Отечества.

Ситуация в Северной Осетии на сегодняшний день дает повод для оптимизма и более уверенно смотреть на перспективы развития молодежной политики, основными направлениями которой являются развитие гражданственности и патриотизма; воспитание нравственного и физически развитого гражданина; ведущего здоровый образ жизни; разработка и осуществление долгосрочных мер по обеспечению занятости молодежи; поддержка талантливых общественных организаций; поддержка талантливой молодежи; проведение конкурсов, олимпиад, фестивалей по различным направлениям творческой реализации детей и молодежи; поддержка и развитие различных форм воспитательной работы в специализированных учреждениях, учреждениях дополнительного образования, в подростковых и молодежных клубах по месту жительства; привлечение общественности к решению проблем духовно-нравственного и патриотического воспитания детей и молодежи, повышение престижа военной службы.

В настоящее время социальная роль национальной школы и национального образования заключается в том, что они строятся с учетом региональных особенностей территории обитания этносов, уникальности социокультуры, этнопсихологических особенностей населения. Такой подход к возрождению народной педагогики, национальной школы будет способствовать передаче подрастающему поколению исторически накопленных народом духовно-нравственных ценностей, традиций, нравственных и религиозных устоев, что в конечном итоге, обуславливает дальнейшее социально-экономическое и культурное развитие как отдельного национального региона, так и всего государства.

Руководствуясь этим характерным для многонациональных государств исходным положением, основываясь на анализе взаимоотношений народов России, учитывая их стремление к совместной жизни и укреплению общего федеративного Отечества, мы определили следующую систему задач патриотического воспитания школьников, а именно:

- воспитание важнейших духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей, отражающих специфику формирования и развития нашего общества и государства, национального самосознания, образа жизни, миропонимания, любви к Отечеству – Российской Федерации и ее многонациональному народу, к родному языку, культуре и истории своего народа;

- развитие российского патриотизма, идей интернационализма, дружбы народов, готовности к достойному и самоотверженному служению обществу и государству, в котором общероссийское чувство гражданина сочетается с его любовью к малой родине;

- формирование уважительного отношения к русскому народу и понимания его роли в становлении и развитии российской государственности, ко всем народам Российской Федерации, к их истории, традициям, языкам, культурам, национальной чести и достоинству;

- формирование чувства принадлежности к Российской Федерации; глубокого уважения к Конституции и другим законам Российской Федерации, почитание национальных святынь и символов.

Педагоги, руководствуясь принципами патриотического воспитания, призваны содействовать укреплению дружеских взаимоотношений народов России через воспитание у граждан чувств российского патриотизма, дружбы народов и веротерпимости. Принципы патриотического воспитания составляют взаимосвязанную, целостную систему, руководствуясь которой педагоги обеспечивают эффективное выполнение целей и задач воспитания, воплощают в педагогическую практику содержание образования и воспитания при обязательном условии общественного и государственного регулирования деятельности учреждений образования и культуры, общественных организаций и семьи по патриотическому воспитанию [8, с. 162-169].

Таким образом, когда речь идет о формировании патриотизма и культуры межнациональных отношений, суть учебно-воспитательной работы в данном случае должна состоять в том, чтобы создавать такие педагогические условия, которые реально способствовали бы возбуждению у школьников этих внутренних противоречий и побуждали бы их к развитию у себя указанных качеств. Для воспитания у молодежи Северного Кавказа российского патриотизма, развития межкультурного диалога, формирования толерантности и противодействия этническому и религиозному экстремизму необходимо использовать потенциал общественных организаций, федеральных целевых программ, молодежных организаций, детско-юношеских форумов. Показательными в этом отношении являются, например, такие крупные мероприятия, как северокавказский детский форум «Дети Кавказа – за мир на Кавказе»; всероссийская молодежная «Школа толерантности»; всероссийский детский фестиваль «Казачок»; серия научно-практических тренингов-семинаров «Гуманитарные технологии укрепления общероссийской идентичности народов Юга России: межэтнические, межкультурные и межконфессиональные процессы»; межрегиональное совещание «Актуальные вопросы реализации государственной национальной политики на Юге России»; фестиваль для учащейся молодежи «Мы вместе!»; проводятся молодежные спортивные игры, которым в ближайшей перспективе планируется придать статус открытых соревнований под названием «Кавказские молодежные игры» и в которых будут участвовать команды из различных субъектов Российской Федерации и зарубежных стран.

Эффективным методическим приемом формирования патриотических взглядов и убеждений учащихся является использование положительных примеров патриотизма известных исторических деятелей, писателей, героев национально-освободительных войн. Беззаветную преданность Родине, пламенный российский патриотизм, воинское мастерство, верность долгу и присяге показали сыны Осетии в годы Великой Отечественной войны. В рядах защитников Отечества находились около 100 тысяч уроженцев Северной Осетии, каждый четвертый житель республики. За мужество и отвагу более 60 тысяч наших земляков были награждены орденами и медалями, 79 человек стали Героями Советского Союза, 13 – полными кавалерами ордена Славы, несколько десятков были удостоены высокого звания генералов Красной Армии. Среди отважных сынов Осетии и России мы с гордостью называем имена дважды Героя Советского Союза, Героя МНР генерала армии И.А. Плиева, дважды Героя Советского Союза генерал-майора И.И. Фесина, Героев Советского Союза генерала армии Г.И. Хетагурова, ге-

нерал-полковника Х.Д. Мамсурова, генерал-лейтенанта П.С. Билаонова, генерал-майора авиации И.М. Дзусова, генерал-майора артиллерии К.Д. Карсанова, генерал-майора Е.Г. Коберидзе и других известных военачальников: маршала инженерных войск М.П. Воробьева, генерал-полковника авиации Н.Ф. Науменко, генерал-лейтенантов Х.А. Худалова и В.Д. Терентьева, генерал-майоров М.С. Бароева, К.А. Цаликова и др. Звания Героя Советского Союза были удостоены В.Д. Коняхин, А.М. Абаев, А.Н. Кибизов, С.В. Бицаев, Х.З. Мильдзихов, Д.Т. Доев, Г.С. Окунев, А.А. Гагкаев, Н.Д. Дронов, Г.А. Калоев, А.П. Селютин, А.Е. Остаев, В.П. Галкин, Г.Д. Цоколаев, К.Т. Тогузов и другие.

Легендарный полководец Великой Отечественной войны генерал армии Исса Александрович Плиев в годы войны командовал кавалерийской дивизией, корпусом, конно-механизированной группой. Он отличался в битвах под Москвой и Сталинградом, в разгроме гитлеровских войск на Украине, Белоруссии, Польши, Румынии, Венгрии, Чехословакии. За боевые заслуги перед Отечеством И.А. Плиев был дважды удостоен звания Героя Советского Союза, награжден шестью орденами Ленина, орденом Октябрьской революции, тремя орденами Красного Знамени, двумя орденами Суворова 1 степени, орденом Кутузова 1 степени, многими медалями, а также орденами и медалями многих зарубежных государств.

Герой Советского Союза генерал-лейтенант Павел Семенович Билаонов был участником Сталинградской битвы. Сражался на Курской дуге. Освобождал города и села Украины, Молдавии, Румынии, Венгрии, Чехословакии. В 23 года он уже командовал стрелковым полком. Его полк одним из первых вышел на государственную границу СССР и форсировал р. Днестр, овладел важными опорными пунктами противника. За этот подвиг П.С. Билаонов был удостоен звания Героя Советского Союза. Награжден орденом Ленина, двумя орденами Красного Знамени, орденом Суворова 3 степени, орденом Отечественной войны 1 степени. Тремя орденами Красной Звезды, орденом «За службу Родине в Вооруженных Силах» 3 степени, многими медалями, в том числе медалью «Во славу Осетии».

Уроженец села Эльхотово Герой Советского Союза генерал-майор артиллерии Казбек Дрисович Карсанов в годы Великой Отечественной войны командовал одним из первых дивизионов знаменитых гвардейских минометов, любовно называемых на фронтах «Катюшами». За ратные заслуги удостоен одним из первых в РСО-Алания звания Героя Советского Союза. Награжден орденом Ленина, тремя орденами Красного Знамени, орденом Отечественной войны 1 степени, орденами Трудового Красного Знамени и Красной Звезды, многими боевыми медалями. В 1995 году одним из первых в России был награжден орденом Жукова, он также в числе первых награжден медалью «Во славу Осетии».

В послевоенные годы уроженцы РСО-Алания с достоинством и честью выполняли и выполняют свой воинский долг, показали мужество и мастерство как воины-интернационалисты в Афганистане, на Ближнем Востоке, в странах Азии, Африки, стойко и отважно выполняют боевые задачи в ходе контртеррористической операции в Чечне и в ходе боевых действий в Южной Осетии.

Большой вклад в патриотическое воспитание молодежи, подготовке ее к военной службе, повышение престижа Вооруженных сил вносят ветераны войны и боевых действий на территории других государств, ветераны Вооруженных сил. Их доблестный труд во благо и славу Отечества является примером для молодежи республики.

Работая в данном направлении, можно с уверенностью сказать, что учащиеся с интересом будут изучать материал, связанный с народной культурой, особенно когда сами являются участниками творческого процес-

са. Повышается их культурный уровень, возникает потребность в получении новых знаний о Родине, о народных традициях. Все это очень важно для формирования патриотов, достойных граждан своего Отечества.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика. М.: Академия. 2000.
2. Ефремова Г. Народная культура и патриотическое воспитание школьников // Воспитание школьников, 2005. № 4. – С. 162-169.
3. Ильин И.А., Сочинения: Т.1. Философия права. Нравственная философия. М.: Медум. 1993. – С. 215.
4. Косинова О.А. К вопросу о трактовке понятия «традиция» в отечественной педагогике // Знание.

Понимание. Умение. 2009. – №2. – С. 112-116.

5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. М.: НИИ школьных технологий, 2006. – С. 47-49.

6. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. – М., – Т. 3. 1988 – С. 168-169.

7. Хатаев Е.Е. Опыт горских народов по воспитанию подрастающих поколений в духе мира и международного согласия // Проблемы развития образования на Северном Кавказе: Сб. науч. ст. Пятигорск: ПЛГУ, 1998. – С. 101-107.

8. Шёгрэн А.М. Осетинская грамматика с кратким осетинско-русским словарем. М.: ИМЛИ РАН. 2010. – С. 342-343.

#### EDUCATION RUSSIAN PATRIOTISM IN YOUNG PEOPLE UNDER SEPARATE ETHNIC ENTITIES (THE REPUBLIC OF NORTH OSSETIA-ALANIA)

© 2013

*Z.I. Valieva*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of psychology, doctoral student  
*North Ossetian State University K.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)*

*Annotation:* This paper describes the main approaches to the education of Russian patriotism in the youth of the North Caucasus, submitted as part of folk pedagogy, summarized the ideas and experience of effective patriotic education.

*Keywords:* Russian patriotism, folk pedagogy, patriotic education.

УДК 373.5:159.928

#### ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН К РАЗВИТИЮ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

© 2013

*Е.В. Вацук*, аспирантка кафедры педагогики

*Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Житомир (Украина)*

*Аннотация:* В статье проведено краткий обзор этапов становления технологического подхода в образовании и сделана попытка проанализировать теоретико-методические основы разработки технологии подготовки учителей естественных дисциплин к развитию академической одаренности старшеклассников, которая включает постановку конкретных целей, возможность планирования, проектирования учебного процесса, поэтапной диагностики, вариативности средств и методов для коррекции результатов.

*Ключевые слова:* академическая одаренность старшеклассников, готовность учителя к развитию одаренности, педагогическая технология, технология обучения.

Инновационные тенденции в образовании требуют соответствующих изменений в подготовке и переподготовке учителя, что вызывает потребность в разработке новых технологий, обосновании педагогических условий, закономерностей и принципов формирования готовности учителей к развитию одаренности учащихся, в частности академической одаренности старшеклассников.

Любая деятельность может быть успешной лишь при условии готовности к ее выполнению. Мы считаем, что готовность учителя к развитию академической одаренности старшеклассников – это интегративная характеристика учителя, отражающая уровень профессиональной компетентности по идентификации и созданию комфортных условий для всестороннего гармонического развития и самореализации академически одаренной личности. Ядром готовности являются освоенные ценности учительской профессии, основанные на профессионально значимых знаниях, умениях, навыках, способах деятельности. Готовность является целостным динамичным внутренним личностным образованием, сформированным в процессе овладения профессиональным образованием на основе собственного жизненного и профессионального опыта. Готовность требует постоянного развития и может достигать более высоких уровней.

В настоящее время существует необходимость разработки технологии подготовки учителя естественных дисциплин к развитию академической одаренности старшеклассников.

*Цель статьи:* изучить этапы становления технологического подхода в образовании и проанализировать теоретико-методические основы разработки технологии

подготовки учителей естественных дисциплин к развитию академической одаренности старшеклассников.

Мысль о технологизации процесса обучения высказывал еще 400 лет назад выдающийся чешский ученый Ян Амос Коменский. О значении технологического подхода в образовании говорили А. Дистервег, И. Песталоцци, Л. Толстой, А. Макаренко, В. Сухомлинский и другие. Повышение интереса к педагогическим (образовательным) технологиям наблюдалось в 30-х годах XX века, когда в школах США появились первые программы аудиовизуального обучения. В начале 60-х годов в США начали издавать журнал «Педагогическая технология» (1961 г.), в Великобритании – «Педагогическая технология и программированное обучение» (1964 г.), в Японии (1965 г.) и Италии (1971 г.) – одноименные журналы. В 1961 г. в Южной Калифорнии открыто отделение технологии обучения (руководитель Д. Финн). В 1967 г. в Англии основано Национальный совет по педагогическим технологиям, в США – Институт педагогических технологий. В зарубежной педагогической теории и практике проблемы педагогических технологий представлено в исследованиях М. Кларк (M. Clarke), Ф. Персиваля и Эллингтона (F. Persival, H. Ellington), Д. Финн, П. Митчелла (Mitchell). В России термин «педагогическая технология» упоминается в 20-е годы в работах по педологии, основанных на рефлексологии (И. Павлов, В. Бехтерев, А. Ухтомский, С. Шацкий). В работах Б. Лихачева, В. Беспалько, В. Монахова, М. Кларина, Д. Левитеса, А. Пехоты, С. Сысоевой отражены различные подходы к пониманию технологии в педагогическом контексте.

Развитие педагогических технологий в мировом об-

разовообразном пространстве условно разделяют на три этапа [1, с. 12]: первый этап (1920 – 1960 гг.) характеризуется повышением качества преподавания, поднятием информационного уровня обучения при использовании средств массовой коммуникации; второй этап (1960 – 1970 гг.) определяется индивидуализацией и персонализацией учебного процесса, разделением учебного материала на модули, учебные пакеты и единицы обучения; современный этап (1970 г. до настоящего времени) – технологический подход используют в планировании, организации процесса обучения, разработке методов и учебных задач.

Считаем целесообразным проанализировать значение понятия «технология» и его применение к определенным педагогическим процессам. Понятие «педагогическая технология» широко используется в нескольких вариантах: «педагогическая технология», «технология обучения», «образовательные технологии», «технологии в образовании» и имеет более 300 формулировок.

О. Падалка считает, что «любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством; искусство основано на интуиции, а технология – на закономерностях науки» [2, с. 128].

Д. Левитес под образовательной технологией понимает упорядоченную систему действий, которая ведет к гарантированному достижению целей образования [3, с. 64].

Л. Зевина дефиницию «образовательная технология», понимает как «...модель и реальный процесс осуществления целостной педагогической деятельности по проектированию, организации и осуществлению образовательного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для студентов и преподавателя» [4, с. 62].

Российская исследовательница Н. Маслова отмечает, что «...содержание и назначение образовательной технологии – оптимизировать процесс образования и руководства им, сделать его рациональным, исключить из него все виды деятельности и операции, которые не являются необходимыми для получения результата» [5, с. 179-180].

И. Сикорский выделяет основные признаки технологичности: постановка конкретных целей, планирование и организация их выполнения, использование системы рациональных способов в достижении поставленных целей; система научно обоснованных действий активных участников процесса; взаимодействие и целостность таких компонентов, как организационная форма, дидактический процесс, проектирование учебного процесса и гарантированный конечный результат, педагогическая система использования соответствующих средств; системный метод организации процесса обучения и усвоения знаний посредством взаимодействия технических и человеческих ресурсов; алгоритмизация совместной деятельности [6, с. 235].

Л.Зевина отмечает условия обеспечения образовательной технологии, которая должна соответствовать таким методологическим требованиям: концептуальность; системность; управляемость (возможность планирования, проектирования учебного процесса, поэтапной диагностики, вариативности средств и методов для коррекции результатов); эффективность; репродуктивность (возможность использования технологий), гибкость (возможность вариаций в содержательном и процессуальном компонентах для обеспечения комфортности с учетом конкретных условий педагогической деятельности), динамичность (возможность развития и перестройки технологий) [4, с. 63].

И. Манькусь [7, с. 10] на основе анализа дефиниции «образовательная технология» к ее структуре относит: концептуальную часть (краткое описание идей, гипотез, принципов, которые помогают ее пониманию); содержательную часть (цели обучения, объем и характер содержания образования); процессуальную часть – соб-

ственно технологический процесс (организацию учебного процесса, способы познавательной деятельности учащихся, методы и формы работы учителя, диагностика учебного процесса); программно-методическое обеспечение (учебные планы и программы, учебные и методические пособия, средства обучения и диагностики).

Отдельно используется понятие «педагогическая технология». По мнению С.Гончаренко термин «педагогическая технология» отражает не просто «передачу информации, а процесс обучения» [8, с. 4].

Согласно пониманию Д. Левитеса педагогическая технология (технология обучения в широком смысле) – это упорядоченная система действий, выполнение которых обеспечивает гарантированное достижение педагогических целей. Это педагогически, валеологически и экономически обоснованный процесс гарантированного достижения результатов обучения [3, с. 64].

Как свидетельствуют последние педагогические исследования, дефиниция «педагогическая технология» еще не имеет общепринятого толкования. На сегодня можно констатировать, что понятие «технология» используется в двух главных значениях: а) как синоним понятий «искусство», «мастерство»; б) отражает стремление технологизировать образовательный процесс, сделать его более управляемым и прогнозируемым [9, с. 5].

Взаимосвязь этих понятий рассматривает С. Витвицкая, которая на основе исследования Т. Назаровой выстраивает определенную иерархию и структурирует эти понятия на с трех уровнях целей [10, с. 148-149]:

– Образовательные технологии отражают общую стратегию развития образования, единого образовательного пространства; их назначение – прогнозирование развития образования, его конкретное проектирование и планирование, предвидение результатов, а также определение соответствующих образовательным целям стандартов (достижение общеобразовательных целей – развития, становления и социализации личности).

– Педагогические технологии воплощают тактику реализации образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе путем внедрения моделей последнего и тождественных ему моделей управления этим процессом (этапные цели, объединение содержания форм и средств учебно-воспитательного процесса конкретного образовательного учреждения). К педагогическим технологиям С. Витвицкая относит [11, с. 219]: модульно-рейтинговую, модульно-контекстуальную, проблемную и группового обучения, игровые, информационные, дистанционного обучения, кредитно-модульную.

– Обучающие технологии отражают путь освоения конкретного учебного материала (понятия) в пределах соответствующего учебного предмета, темы, вопросы (постановка и реализация конкретных целей).

И. Осадченко [12] на основе анализа работ И. Никишина указывает, что в современной образовательной практике понятие «педагогическая технология» используется на трех иерархических подчиненных уровнях: общепедагогическом, методическом (предметном), локальном (модульном). По мнению И. Осадченко каждому из этих уровней соответствует определенный методологический подход: общепедагогические технологии – системный подход, на основе которого для определенной педагогической категории определяется ее взаимозависимость, взаимообусловленность (интегативность) с другими дидактическими категориями. На методическом (дидактическом уровне) педагогическая технология рассматривается как единый подход к явлениям обучения, характеризуется комплексными целями (обучения и воспитания, преподавания и обучения, процесс обучения и содержание обучения). На локальном уровне – технологический подход акцентирует внимание на различиях между технологией и методикой обучения на основе категориальных признаков: системности, наглядности, интегативности, восстанавливаемости, эффективности, правильности, новизне, возможности переноса в новые

условия.

Г. Романова считает, что процесс проектирования учебной технологии должен начинаться с постановки учебных целей, которые выступают своеобразным ее ядром. Цель является важнейшим показателем при оценке результата деятельности, в ней заложена модель будущего [13, с. 156]. В. Шарко [14, с. 11], опираясь на исследование В. Беспалько, отмечает, что цель должна быть поставлена таким образом, чтобы ее достижение можно было продиагностировать. Технологически эта проблема может быть решена двумя способами: а) построением четкой системы целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни – такую систему называют педагогической таксономией; б) создание максимально четкого, конкретного языка для описания целей обучения.

Рассматривая этап целеполагания, целесообразно пользоваться таксономией учебных целей Б. Блума, которая охватывает три сферы: когнитивную, аффективную, психомоторную [15, с. 31 - 34].

**Когнитивная (познавательная) сфера:** цели понимания, запоминания, воспроизведения учебного материала, решения проблем, конкретные цели обучения, выдвигаемые в программах, учебниках, в повседневной практике педагогов. Реализация этих целей осуществляется на уровне усвоения знаний, воспроизведение учебного материала, его интеграции.

**Психомоторная сфера:** цели, связанные с формированием тех или иных видов двигательной (моторной) деятельности - навыки письма, речевые навыки, а также цели, выдвигаемые в рамках физического воспитания, трудового обучения. Реализация этих целей осуществляется на уровне усвоения знаний, воспроизведение учебного материала.

**Аффективная (эмоционально-ценностная) сфера:** цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира - от простого восприятия, интереса, готовности реагировать на усвоение ценностных ориентаций и отношений, активного проявления их; цели, способствующие формированию интересов и склонностей, переживание определенных чувств, формирование отношений, их осознание и проявление в деятельности. Реализация аффективных целей осуществляется на уровне понимания учебного материала (преобразование, интерпретация), анализа (деление на составные части), синтеза (сочетание и создание нового целого), оценки (определение ценности материала, формирование отношения).

Цели реализуются в содержании, соответственно содержание выстраивается на основе поставленных целей.

В. Шарко [14, с. 11 - 12] отмечает, что содержание любого учебного предмета тесно связано с содержанием образования вообще. Под содержанием образования она понимает педагогически адаптированный социальный опыт.

Информационно-знаниевая основа должна оцениваться с позиции ее полезности и важности для практической профессиональной деятельности [16, С. 241], т.е. содержание должно быть ориентировано на формирование системы профессионально значимых знаний, умений, навыков и свойств личности учителя. Производными от профессиональной значимости информации является ее межпредметная и внутренне предметная значимость. Межпредметная значимость учебной информации характеризует ее важность для других дисциплин или разных их разделов. Внутрипредметная значимость связана с определением важности определенной темы или раздела относительно другого в пределах конкретного учебного курса. Определение профессиональной, межпредметной и внутрипредметной значимости учебной информации позволяет выяснить ее состав и последовательность изложения.

Мы предлагаем интегративный подход к конструированию содержательного компонента технологии

формирования готовности учителя к развитию академической одаренности старшеклассников. Сам процесс конструирования учебной информации рассматриваем как способ управления учебно-познавательной деятельностью учителей путем педагогически целесообразного отбора ее содержания и способов организации.

Н. Бекоева [17, С. 58 - 61] указывает, что на сегодняшний день преподавание естественных дисциплин усиливает возможность и необходимость содержательной интеграции, основу которой составляют межпредметные связи не только предметов естественнонаучного цикла, а также гуманитарных дисциплин, математики, предметов профессиональной подготовки. Она предлагает использовать горизонтальную интеграцию путем реализации межпредметных связей и вертикальную интеграцию дисциплин различных циклов.

Содержание образования призвано реализовать следующие функции: гносеологическую (познавательную), оценочную, воспроизводящую, преобразующую, регулируемую [14, с. 12 - 13].

Опираясь на исследования Л. Дольниковой [18], мы считаем, что интегративный подход к структурированию содержания подготовки учителей к работе с одаренными учащимися следует реализовывать следующими способами: построение интегративных структурно-логических схем; разработка интегративных дидактических единиц; создание пакета контрольных материалов для самостоятельной работы учителей, учитывая их индивидуальные особенности; использование обобщающих таблиц для анализа, классификации и характеристики материала; применение творчески-поисковых методов и создание на занятиях проблемных ситуаций; отбор научных текстов и создание комплекса научно-методических рекомендаций и указаний по педагогике, психологии и естественных дисциплин, с учетом интегративного подхода.

Основываясь на рассмотренных подходах, мы считаем, что для построения содержания деятельности, направленной на формирование готовности учителей естественных дисциплин к работе с одаренными детьми, целесообразно использовать две стратегии:

- содержание курсов естественных дисциплин интегрировать с содержанием профессиональных дисциплин, что будет способствовать повышению мотивации овладения этими дисциплинами;
- научить учителя интегрировать знания учебных дисциплин школьной программы на основе использования интегративных методов и форм деятельности.

Целесообразно провести горизонтальное и вертикальное интегрирование содержания таких предметов, как психология, педагогика, методика преподавания и профилирующие дисциплины. При горизонтальном структурировании содержания учебного материала реализуется герменевтический аспект: из большого количества связанных между собой содержательных элементов путем интеграции содержания создается целостная система знаний об объекте.

Вертикальное структурирование предусматривает дифференциацию содержания учебных дисциплин и путем дифференциации когнитивных компонентов обуславливает дифференциацию по принципу концентров. Это способствует переносу акцентов с предметного на предметно-интегративное обучение.

Наиболее эффективными способами реализации интегративно-дифференцированного подхода при интегрировании знаний учебных дисциплин школьной программы являются: построение интегративных структурно-логических схем путем трансляции текстового материала по естественным дисциплинам; формирование базовых интегративных дидактических единиц; использование обобщающих таблиц для анализа, классификации и характеристики свойств веществ с научно-понятийными признаками; применение творчески-поисковых методов и использование на занятиях по

естественным дисциплинам проблемных ситуаций; отбор научных текстов и создание методических рекомендаций на основе интегративно-дифференцированного подхода к структурированию содержания естественных дисциплин; создание пакета интегративных учебно-контрольных карточек для организации индивидуальной работы.

Каждый элемент содержания образования требует конкретных путей для его формирования (способов и условий усвоения).

Передача учебной информации осуществляется с помощью методов и форм обучения. Метод больше связан со способами деятельности, то форма - с условиями: количеством участников деятельности, временем и местом ее осуществления и т.п. Выбор методов обучения предопределяет выбор тех или иных форм.

Современные дидакты чаще всего используют классификацию методов Ю. Бабанского [19], группируя методы обучения по источнику знаний (словесные, наглядные, практические); по характеру познавательной деятельности (объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, метод проблемного изложения, эвристический, исследовательский). Отдельно вводят метод проектов, дидактические игры.

К. Асадпур [20] в связи с развитием новых информационно-коммуникативных технологий, рассматривает целесообразность использования активных методов обучения. Активные методы обучения связаны с сотрудничеством всех участников процесса обучения и базируются на активном подключении и использовании умственного потенциала человека. Преимущества этих методов: стимулируют участников процесса к активности вне зависимости от их воли, обеспечивают активность в течение длительного времени; помогают решать поставленную проблему самостоятельно и творчески; обеспечивают высокий уровень мотивации; дают возможность систематически взаимодействовать участникам процесса; взаимосвязь между преподавателем и слушателями более тесна, что способствует росту профессионализма преподавателя; растет уровень творческого потенциала, возникает возможность применять знания на практике. Основными активными методами сотрудничества преподаватель-слушатель К. Асадпур считает проблемный анализ, тематические дискуссии, «мозговой штурм», тренинги, «круглые столы».

В современной практике обучения используется большое количество методов, однако следует учитывать не преимущество одних методов над другими, а пути их эффективного взаимодействия. Таким образом, целесообразно использовать интегративные методы (общенаучные методы, результативные для усвоения и восприятия различных учебных дисциплин). Считаем, что целесообразно отдавать предпочтение практическим, поисковым методам обучения над словесными; деятельности над созерцательными; творческих над репродуктивными.

Эффективность профессиональной подготовки зависит от организационных форм учебной работы. А. Дубасенюк и А. Антонова указывают, что такими формами являются: лекция, семинар, лабораторный практикум, индивидуальные и групповые консультации, коллоквиумы, деловые игры, учебные конференции [21, с. 104]. Соответственно они предлагают такие виды лекций: вводную, лекцию-информатизацию, обзорную, проблемную, лекцию-визуализацию, бинарные лекции, лекции с запланированными ошибками, лекции-конференции, лекции-консультации, лекции-рассуждения [там же, с. 110 – 112]. Конечно, все формы организации лекционной работы уместны при подготовке учителей, но оптимальными, по нашему мнению, будут проблемные лекции, лекции-размышления, лекции-конференции и лекции-консультации.

Семинарские занятия можно организовывать в виде семинаров-аукционов педагогических идей, семинаров

мастер-классов с привлечением самих учителей, опираясь на их педагогический опыт и уровень мастерства, семинаров-шоу (презентаций). Такие формы организации работы с педагогами призваны сделать подготовку активной, деятельностной, творческой.

Не менее важными являются практические занятия в виде деловых игр (поставь себя на место ученика, представь себя психологом), решения педагогических задач, занятий-конкурсов педагогического мастерства, занятий тренингов, занятий-защит творческих работ. Значительную нагрузку следует переносить на самостоятельную работу учителей, самообразование в межкурсовой период. Целесообразно использовать методические возможности коллективов, в которых работают педагоги (работу методических объединений, динамических групп, педагогических советов). Важным элементом в формировании мастерства являются городские, районные, областные, всеукраинские семинары, во время которых педагоги изучают опыт работы коллег, перенимая определенные алгоритмы деятельности, анализируя их и адаптируя к условиям собственного учебного заведения. Эффективными формами совершенствования мастерства учителя являются профессиональные конкурсы: «Учитель года», «Учитель-новатор», «Творческий учитель – творческий ученик», имеющих общегосударственное значение.

Таким образом, в нашем понимании технология формирования готовности учителей естественных дисциплин к развитию академической одаренности старшеклассников – это упорядоченная система действий, которая базируется на таких требованиях как концептуальность, управляемость (она включает постановку конкретных целей, возможность планирования, проектирования учебного процесса, поэтапной диагностики, вариативности средств и методов для коррекции результатов), гибкость, динамичность. Реализация технологии призвана обеспечить готовность учителя к работе с академически одаренными детьми.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Образовательные технологии: Учебно-метод. пособие. / О. Н. Пехота, А. С. Киктенко, А. М. Любарская и др. / Под общ. ред. О. М. Пехоты. – К.: А.С.К., 2001. – 256с.
2. Педагогические технологии: Учебное пособие. / Падалка О. С, Нисимчук А. С., Смолюк И. О, Шпак А. Т. – М.: Издательство «Украинская энциклопедия» им. М. П. Бажана. – 1995. – 253 с.
3. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – М.: Издательство московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.
4. Зевина Л.В. Образовательные технологии и технологическая культура учителя // Школьные технологии. – 2002. – №5. – С. 62–67.
5. Маслова Н. В. Ноосферное образование: монография. – М.: Инст. холодинамики, 2002. – 338с.
6. Сикорский П. И. Теория и методика дифференцированного обучения: [монография] / П. И. Сикорский. – М., 2000. – 421 с.
7. Манькусь И. В. Формирование готовности будущего учителя физики к использованию образовательных технологий в профессиональной деятельности: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.04 / Манькусь Ирина Владимировна. – Киев, 2006. – 23 с.
8. Гончаренко С. Методика как наука // Путь образования. – 2000. – № 1. – С. 2 – 5.
9. Бершадский М. Е. В каких значениях используется понятие «технология» в педагогической литературе? // Школьные технологии. – 2002. – №1. – С. 3 – 19.
10. Витвицкая С. С. Основы педагогики высшей школы: метод. пособие. [Для студентов магистратуры] / С. С. Витвицкая. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 316 с.



11. Витвицкая С. С. Практикум по педагогике высшей школы: Методическое пособие для студентов магистратуры по модульно-рейтинговой системе обучения / Светлана Сергеевна Витвицкая. - М.: Изд-во ЖДУ им. И. Франко, 2005. - 396 с.
12. Осадченко И. Методологические подходы к категориальной характеристике понятия «педагогическая технология» // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 91 – 94.
13. Романова Г. М. Теорія і практика підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій [Текст] / Романова Ганна Миколаївна: дис. ... доктора. пед. наук: 13.00.04 – Київ, 2012. – 543 арк., табл. – Бібліогру: арк. 428 – 472 (454 джерела)
14. Шарко В. Д. Современный урок: технологический аспект Пособие для учителей и студентов. / Шарко В. Д. – К., 2006. – 220с.
15. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: [анализ зарубежного опыта] / М. В. Кларин. - М.: Наука, 1997. - 223 с.
16. Якунин В. А. Педагогическая психология: учеб. пособ. / В. А. Якунин - 2-е изд. - СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2000. - 349 с
17. Бекоева Н. Б. Педагогические основы формирования естественнонаучных компетенций студентов на основе интегративного обучения // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2012. № 1. С. 58 – 61
18. Дольникова Л.В. Интегративно-дифференцированный подход к структурированию содержания естественных дисциплин в медицинских колледжах: [Текст] / Л. В. Дольникова. Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Терноп. гос. пед. ун-т им. Гнатюка. – Тернополь. – 2001. – 20 с.
19. Педагогика: учебное пособие / В. М. Галузяк, М. И. Сметанский, В. И. Шахов. – 4-е изд., Перераб. и доп. – М.: ГП «Государственная картографическая фабрика», 2007. – 400с. ISBN 966-621-040-1
20. Асадпур К. М. Роль информационно-коммуникативных технологий в современном процессе обучения // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 41 – 43
21. Дубасенюк А., Антонова Е.Е. Методика преподавания педагогики: Учебное пособие / Дубасенюк Александра Антоновна, Антонова Елена Евгеньевна. - М.: Изд-во ЖДУ им. И. Франко, 2008. - 495 с.

## NECESSITY OF FORMING THE TECHNOLOGY OF TRAINING OF TEACHERS OF NATURAL SCIENCES TO THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC GIFTEDNESS OF SENIOR PUPILS

© 2013

*E.V. Vashchuk*, graduate student of pedagogy  
*Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr (Ukraine)*

*Annotation:* The article provides a brief overview of the stages of formation of the technological approach to education and attempts to analyze the theoretical and methodological basis for the development of technology training of teachers of natural sciences to the development of academically gifted senior school students, which includes a number of the specific objectives, the ability to plan, design of the educational process, stepwise diagnostic of the means and variations of methods to correct results.

*Keywords:* academic talent of senior pupils, teacher's readiness to development of the talents, educational technology, educational technology.

УДК 159.9 (075.8)

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2013

*Ч.Г. Вердиева*, старший преподаватель кафедры психологии  
*Азербайджанский институт учителей, Баку (Азербайджан)*

*Аннотация.* В статье рассмотрены различные современные подходы в анализе психологического компонента педагогической деятельности. Рассматриваются понятия деятельности, педагогической деятельности, ее функций, мотивации, деятельности как коммуникации. Сделан вывод о значимости учета психологических основ в педагогической деятельности как в средней школе, так и в вузе.

*Ключевые слова:* деятельность, мотив, учитель, педагогическая деятельность, коммуникация.

Известно, что деятельность как форма социальной активности человека имеет свою психологическую основу. С помощью деятельности человек не только удовлетворяет свои потребности, но также их формирует и развивает. Деятельность - процесс сознательной и планомерной реализации цели, которая устанавливается под воздействием необходимости. Кроме того, деятельность также используется как предмет и объяснительный принцип исследования.

В психологии проблема деятельности и методологические подходы к ее изучению были проанализированы рядом учёных, в том числе А.Н.Леонтьевым, С.Л.Рубинштейном, Л.И.Божович, О.В.Калашниковым, И.М.Ломоносовым, и др. Так, А.Н.Леонтьев вел исследования с целью выяснить структуру деятельности [9]. С.Л.Рубинштейн писал, что деятельность в действительности и есть человеческое отношение [10].

В психологическом словаре понятие деятельности рассматривается как «динамическая система субъекта в процессе взаимного влияния во внешнем мире, когда происходит осуществление косвенного отношения субъекта в предметной деятельности и их создание и

воплощение в объекте мысленных образов» [1, стр.101].

В психологии концепция деятельности выражается как объяснительный принцип и предмет научного знания. Таким образом, А.Н.Леонтьев, разработав теорию деятельности, смотрел на нее как на систему высокого уровня. По его мнению, любая предметная деятельность должна соответствовать определенному мотиву. В исследовании А.Н.Леонтьева в структуру деятельности включены необходимость, мотив, цель, условия для достижения целей. Единство целей и условий выражается в терминах позиций. Достижение цели осуществляется через выполнение людьми в определенных обстоятельствах своих обязанностей. Действия также состоят из операций, соответствующих условиям обязанностей. В целом изменения происходят в процессе осуществления на регулярной основе. Конкретная характеристика деятельности определяется не мотивами, а с целью [9].

Разные события и состояние, подталкивающие человека к деятельности, показывают себя как мотивы: мнение и мировоззрение, интересы и эмоции, склонности, идеалы, человеческие усилия, и т.д.; все это может быть тому примером. В то же время мотив деятельности вме-

сте с целью определяет личность человека. Б.Г.Ананьев считает, что можно говорить о существовании деятельности тогда, когда цель проявляет себя осознанно [11].

Люди встречаются в жизни с различными видами деятельности, отличающихся содержанием объектов. Каждый вид деятельности имеет свое конкретное содержание, мотив, цели и задачи. В связи с этим педагогическая деятельность возникает из набора высших требований к тому, как приобретать знания, умения и навыки, присущие только людям, быть полезным человеком для общества, принимать активное участие в развитии общества.

Посредством педагогической деятельности старшие члены общины воспитывают молодое поколение. Иными словами, педагогическая деятельность - это профессиональная деятельность учителя, направленная на формирование, в соответствии с требованиями общества, профессиональных качеств у школьников и студентов во время обучения и воспитания [2, с.159].

Педагогическая деятельность в то же время - это психологическое воздействие воспитывающего и обучающего учителя на учащихся (студентов), в то же время это воздействие имеет следствием саморазвитие и самосовершенствование студента (учащегося), направленное на личное, интеллектуальное развитие. Согласно Д. Брунеру, человечество знает «три основных способа обучения молодого поколения: выработка составляющих компонента навыка в процессе игры у высших приматов, обучение в контексте у туземных народов и отделенный от непосредственной практики абстрактный метод школы» [12]. В обществе появились первые школы для того, чтобы передавать социальный и культурный опыт молодым поколениям.

Как и в других видах деятельности, у педагогической деятельности есть конкретное психологическое содержание, куда включены мотивация, цель, объект, средства, методы и результаты образования. Предметом педагогической деятельности являются основа и условия развития учебной деятельности, направленные на освоение социально-культурной практики студентами (школьниками).

Конечной целью обучения и воспитания является социально-профессиональное развитие студентов (школьников) в соответствии с принципами деятельности. Для освоения человеческой культуры каждое новое поколение должно успешно осуществлять аналогичную деятельность. Таким образом, основная задача учителя должна быть организация такой деятельности для студентов (учащихся), чтобы в этом процессе происходило развитие личности. Средства педагогической деятельности - это научные (теоретические и практические) знания. Информация содержится как в бумажных носителях (учебниках), так и технических, к примеру, в разнообразных компьютерных средствах.

Разные методы передачи социальной и культурной практик направлены на объяснение и иллюстрацию знаний и навыков в совместной работе с учащимися (студентами). Продуктом педагогической деятельности является воспроизведение личного опыта преподавателя в виде комплекса аксиологической, морально-этической, эмоционально-интеллектуальной оценки студентов. Результатом педагогической деятельности является личное и интеллектуальное развитие и совершенствование учащихся как личности, а также формирование знаний и навыков личности студентов (учащихся).

Н.В. Кузьмина выделяет два уровня педагогических способностей: перцептивно-рефлексивные и проективные способности. Первый уровень педагогических способностей, по Н. В. Кузьминой, - перцептивно-рефлексивные способности - включает «три вида чувствительности»: чувство объекта, связанное с эмпатией и оценкой совпадения потребностей учащихся и школьных требований; чувство меры, или такта, и чувство причастности. Эти проявления чувствительности явля-

ются основой педагогической интуиции [3].

Одним из наиболее важных компонентов педагогической деятельности является мотивация. Мотивация является ведущим фактором, регулирующим активность, поведение, деятельность личности. Любое педагогическое взаимодействие с обучаемым становится эффективным только с учётом особенностей его мотивации. За объективно одинаковыми действиями учащихся могут быть совершенно различные причины. Побудительные источники одного и того же поступка могут быть абсолютно разными [2].

Мотивация формирует поведение учителя, повышает трудовую деятельность, оказывает значительное влияние на реализацию целей. Здесь также имеют значение политические, правовые, нравственные, религиозные, научные и профессиональные убеждения, также влияющие на мотивацию в профессиональной сфере. Новые потребности придают внутреннюю решительность, точность в поведении, активную реализацию цели.

Специфика педагогической деятельности в первую очередь основана на законах общения и их психологическом механизме. Как известно, в образовании в основе психологической модели общения стоит схема «субъект-субъект». Соответственно, не нужно доказывать, что учитель - квалифицированный психолог, личность или что он осознает проблемы социальной психологии. Конечно, педагоги должны оценивать психологические вопросы общения как свои непосредственные задачи и цели.

Основная цель обучения и воспитания должна быть направлена именно на это. Если в педагогической деятельности отношения «субъект-субъект» вынесены на первый план, тогда педагогам важно адекватно воспринимать других, поставить себя на их место и переживать их трудности, как свои. Здесь имеются обратные связи и воздействие [4, с.68].

Известно, что в психологии деятельность оценивается как межличностная система взаимодействия, имеющая мотивы, цель, действие, результат. Н. Б. Кузьмина в структуру педагогической деятельности включает следующие компоненты, рассматривая педагогическую деятельность как цикл этапов педагогического управления: гностический; проектировочно-целевой; конструктивный; организационный; коммуникативный. Она также определила обучающие, развивающие, воспитывающие и другие функции [5, с.72].

А.И.Щербakov относит конструктивный, организаторский и исследовательский компоненты (функции) к общетрудовым, т.е. проявляющимся в любой деятельности. Но он конкретизирует функцию учителя на этапе реализации педагогического процесса, представив организаторский компонент педагогической деятельности как единство информационной, развивающей, ориентационной и мобилизационной функций.

Особо следует обратить внимание на исследовательскую функцию, хотя она и относится к общетрудовым. Реализация исследовательской функции требует от учителя научного подхода к педагогическим явлениям, владения умениями эвристического поиска и методами научно-педагогического исследования, в том числе анализа собственного опыта и опыта других учителей [13].

Конструктивный компонент педагогической деятельности может быть представлен как внутренне взаимосвязанные аналитическая, прогностическая и проективная функции [6].

К настоящему времени накоплен богатый опыт построения профессиональной программы учителя, который позволяет профессиональные требования к учителю объединить в три основных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии учителя; специальные знания, умения и навыки по предмету (специальности). Психологи при обосновании профессиональной программы обращаются к установлению перечня педаго-

гических способностей, представляющих собой синтез качеств ума, чувств и воли личности. В частности, В. А. Крутецкий выделяет дидактические, академические, коммуникативные способности, а также педагогическое воображение и способность к распределению внимания [там же].

По словам Б.Ф. Ломова, педагогическая деятельность, прежде всего, основана на психологических закономерностях коммуникации. Более конкретно, коммуникация и есть процесс педагогической деятельности. Как правило, в традиционном образовании в понятие коммуникации включали профессиональную коммуникацию учителя с учащимся (студентами) в системе «субъект-объект» процесса обучения. Вход в систему «субъект-субъект» очень важен в самореализации учащихся (студентов). Тем не менее, педагогическая коммуникация имеет свою специальную педагогическую функцию и включает в себе создание подходящего психологического климата [8].

В целом, можно прийти к выводу, что успех педагогической деятельности определяется уровнем психологической подготовки личности как учителя, так и учащегося. Психологическая подготовка к педагогической деятельности требует всестороннего анализа педагогической деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы. -М., Педагогическое общество России. 1999. - 354с.  
2. Мотивация учебной и педагогической деятельности // <http://www.rae.ru>

3. Педагогические особенности и педагогическое мастерство преподавателя высшей школы // <http://www.pedagogics-book.ru>

4. Немов Р. С. Психология. – М.: Аспект-Пресс, 1995. Кн. 2. - 272 с.

5. Кузмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя мастера производственного обучения. М.: Высшая школа. 1990. -119с.

6. Сластенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст // Педагогическое образование и наука, 2002. № 4, с.4-9.

7. Сокольников Ю.П. Теория и логика педагогической деятельности /Ю.П.Сокольников. Москва - Белгород, 2000.-150 с.

8. Олейник Ю.Н. Принцип системности Б.Ф. Ломова как методологическая основа разработки целостного подхода к изучению личности и индивидуальности // <http://psyche.ru/en/catalog>

9. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I —М.: Педагогика, 1983.— 392 с.

10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Речь и общение. Функции речи // <http://azps.ru/hrest>

11. Ильин А.Н. Субъект в массовой культуре современного общества потребления (на материале китч-культуры): Монография. Омск : «Амфора», 2010. 376 с.

12. Антонова Е.Е. Концепция обучения одаренных студентов в высших педагогических учебных заведениях // Вектор науки ТГУ. 2010. № 3, с.20-23.

13. Монахов В.М., Ярыгин А.Н., Коростелев А.А., Васекин С.В., Зелик О.Н., Власов Д.А., Никулина Е.В., Грачев О.Б. Педагогические объекты. Педагогическое проектирование. Know how технологии. Учебное пособие / Тольятти, 2004.

#### PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF TEACHING

© 2013

*C.G. Verdiyeva*, senior lecturer department of psychology  
*Azerbaijan Teachers Institute, Baku (Azerbaijan)*

*Annotation:* The article describes the various modern approaches in the analysis of the psychological component of the educational activities. The concepts of activities, educational activities, functions, incentives, activities like communications. Transaction concluded value accounting psychological principles in educational activities in high school and in college.

*Keywords:* activity, motive, teacher, teaching activities, communication.

УДК 374.80

#### МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

© 2013

*С.В. Власенко*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики  
*Г.И. Чемоданова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

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

*Ключевые слова:* мониторинг, качество образования, образовательные услуги.

*Аннотация:* Обеспечение высокого качества образования возможно при условии проведения систематического мониторинга качества образовательных услуг.

Мониторинговое исследование качества образовательных услуг имеет комплексный характер, поэтому его инструментарий строится на методологической основе социологии, психологии, дидактики. Характеристику данных принципов практического осуществления мониторинга мы обосновываем в таблице 1.

Все это позволяет утверждать, что существуют принципы практического осуществления мониторинга качества образовательных услуг, как показано в таблице 1. В контексте этих принципов, выступающих как дидактические основания, обучение становится эффективным.

Мы полагаем, что наиболее полно отражают сущностную характеристику данной дефиниции следующие принципы: непрерывности; научности; целесообразности; диагностико-прогностической направленности; интерактивности; оптимизации; лонгитюдности; системности; статичности; периодичности; целостности; адекватности; оперативности и прогностичности; объек-

тивности и непротиворечивости. Образовательный процесс, условно разделяемый на обучение и воспитание, создает условия для социализации обучающихся как деятельности по усвоению социального опыта, осмыслению общечеловеческих ценностей, осознанию смысла жизни и значимости созидания себя.

Кроме того, методологической основой мониторинга качества образовательных услуг является гуманизация, как важнейший принцип современного образования. Мы рассматриваем гуманизацию как процесс, для которого характерен субъектный тип отношений (отношение к себе и другому не как к объекту, а как к субъекту). Субъектные отношения затрагивают широкий спектр межличностных отношений, что предопределяет сложность управления этим процессом.

Анализ философской, психолого-педагогической литературы позволяет нам рассматривать мониторинг качества образовательных услуг как непрерывное реше-

ние различного типа учебных, диагностических, управ- обобщить методологические подходы осуществили К. лических задач. Кожаметова, Ш. Таубаева, Ш. Джанзакова [2].

Таблица 1

*Сущностная характеристика принципов мониторинга качества образовательных услуг*

№	Принцип	Характеристика
1	Непрерывности	Означает взгляд на мониторинг как целостную динамически развивающуюся систему
2	Научности	Означает такую организацию слежения, которая построена на научно обоснованных характеристиках
3	Целесообразности	Мониторинг качества образовательных услуг – не самоцель, а средство глубокого изучения и надежный инструмент педагогического управления
4	Диагностико-прогностической направленности	Полученная информация в ходе слежения должна быть соотнесена на основании ранее разработанных показателей и критериев; отслеживание не только состояния, но возможных тенденций развития процесса
5	Интерактивности	Организационная форма, относительно самостоятельное событие; средство согласования интересов, формирования, достижения, конкретизации или уточнения цели; способ создания идеального образа будущего. Признаки реализации принципа интерактивности: -наличие чётко определённой цели; -взаимная заинтересованность во взаимодействии и взаимная активность, субъект-субъектность акции; -осознание взаимности влияния друг на друга участников; -прогнозируемость и измеримость результатов взаимодействий
6	Оптимизации	Оптимальное выявление затруднений при достижении качества образовательных услуг; учет ведущих условий и факторов получения оптимального результата
7	Лонгитюдности	Изучение динамики развития личностных характеристик субъектов педагогического процесса на всем протяжении их включенности в конкретную ступень непрерывного образования («продольные срезы»)
8	Системности	Проведение мониторинга, соответствующего целям и характеру исследуемых процессов на основе разовых, периодических, постоянных или выборочных наблюдений за объектами, субъектами образовательной системы и их отношениями
9	Адекватности	Выбор процедур измерения, адекватных целям и задачам мониторинга, а также возможностям и этическим нормам
10	Статичности	Определение реального состояния конкретного индивида и всей выборки после очередного этапа повышения качества образовательных услуг («поперечный срез»)
11	Периодичности	Проведение исследования неоднократно, с периодом, обусловленным деятельностью конкретного этапа повышения качества образовательных услуг
12	Целостности	Включающий проверку показателей, комплексная характеристика которых дает полное представление об объекте в целом, а не только об отдельных его частях
13	Оперативности и прогностичности	Получение информации для принятия управленческих решений в необходимый момент времени, а не в тот момент, когда произошедшие изменения не могут быть скорректированы
14	Объективности и непротиворечивости	Включающий выбор данных, которые объективно существуют и не противоречат друг другу. Имеются в виду одинаковые результаты, полученные разными группами наблюдателей при оценке качества образовательных услуг

Рассмотрим основные научные школы по изучению проблем мониторинга качества образовательных услуг как объекта управления (таблица 2).

Общее представление об основных научных школах по изучению проблем мониторинга качества образовательных услуг дает таблица 2.

Повышение качества образовательных услуг - комплексная характеристика реальных результатов деятельности с учетом степени соответствия этих результатов главным целям образования, концепции и задачам развития, а также с учетом ресурсов общеобразовательного учреждения и времени достижения результатов. Главная содержательная идея, лежащая в основе обновления педагогического процесса – идея развития общеобразовательного учреждения, а, следовательно, и участников педагогического процесса (педагогов и учащихся) [1].

В Республике Казахстан накоплен научный фонд и достаточный опыт разработки и реализации методологических подходов в исследовании той или иной педагогической проблемы. Попытку систематизировать и

В основе теории мониторинга качества образовательных услуг лежат различные методологические подходы. Мы ставим перед собой задачу рассмотреть их сущность и выделить их наиболее принципиальные, характерные особенности. По своему определению термин «подход к обучению», И.А. Зимняя рассматривает как: а) мировоззренческую категорию, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания; б) глобальную и системную организацию и самоорганизацию образовательного процесса, включающую все его компоненты и, прежде всего, самих субъектов педагогического взаимодействия: учителя и ученика [3, с.75].

Изучение психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований свидетельствует о многообразии подходов к решению мониторинга качества образовательных услуг. Существует несколько подходов к изучению данной проблемы, сложившихся в современной науке, и связаны они, прежде всего, с определенными областями знаний. Проблема мониторинга

качества образовательных услуг в настоящее время активно решается с позиций системного, деятельностного и других подходов.

отдельных ее компонентов;  
 - целеустремленности системы. Каждая система создается для достижения определенной цели. В связи с

Таблица 2

*Основные научные подходы к проблеме мониторинга качества образовательных услуг как объекта управления*

Научные подходы	Авторы
Научная организация мониторинга 1. Использование научного анализа для определения лучших способов выполнения задачи 2. Определение ключевых звеньев мониторинга и ответственных работников, лучше всего подходящих для выполнения задач 3. Обеспечение работников ресурсами, требуемыми для эффективного выполнения их задач 4. Систематическое и целенаправленное осуществление контроля	Ф.У. Тейлор, Ф. Гилбретт и Л.Гилбретт, Г.Гант
Классическая или административная школа мониторинга как компонента управления 1. Определение элементов контроля 2. Описание стадий контроля 3. Систематизированный подход к управлению всей организации	А.Файоль, М.Вебер, Р.Дэвис
Школа человеческих отношений и школа поведенческих наук 1. Применение приемов управления межличностными отношениями для осуществления мониторинга качества образовательных услуг 2. Применение наук о человеческом поведении к осуществлению мониторинга качества образовательных услуг таким образом, чтобы диагностировать потенциал человеческих возможностей	М.Паркер, Ф.Мэйо и Э.Мэйо, А.Маслоу К.Арджирис, Р.Лайкерг, Д.МакГрегор, Ф.Герцберг
Школа науки управления в осуществлении мониторинга качества образовательных услуг 1. Углубление понимания сложных управленческих проблем благодаря разработке и применению моделей 2. Развитие количественных методов в помощь руководителям, принимающим решения в сложных ситуациях	А.Файоль
Школа менеджмента 1. Прогнозирование поставленных целей и планирование 2. Определение проблем, требующих решения для достижения целей 3. Поиск различных решений, которые могут быть предложены для осуществления мониторинга качества образовательных услуг 4. Определение лучших и наиболее приемлемых решений 5. Полное согласование и исполнение решений 6. Проведение мониторинга 7. Повышение качества образовательных услуг на основе наиболее приемлемых для этих видов деятельности	О.С. Анисимов, К.Ж.Каракулов, Т.М.Баймолдаев, А.А.Кирхмайер, З.А.Исаева

Системный подход - это общенаучный метод анализа всех факторов, влияющих на изучаемое педагогическое явление, которое необходимо учитывать перед принятием того или иного решения. Системный подход основан на том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не самостоятельно, а во взаимосвязи с другими. Научные взгляды В.П.Беспалько дают нам основание полагать, что системный подход должен быть положен в основу любой педагогической технологии, воспроизводимости и планируемая эффективность которой целиком зависят от ее системности и структурированности [4].

В нашем исследовании мы опираемся на взгляды В.Г.Афанасьева на систему и ее основные признаки. Признаки системы определяются наличием:

- составных элементов (компонентов, частей), из которых образуется система. Элемент - минимальная единица, обладающая основными свойствами данной системы и имеющая предел делимости в ее рамках. Минимально допустимое число элементов в системе - два;

- структуры, т.е. определенных связей и отношений между элементами. Связь - это такое взаимодействие, при котором изменение одного компонента системы приводит к изменению других компонентов. В свою очередь меняется и тот компонент, который вызвал это взаимодействие. Связи существуют между отдельными компонентами и между компонентом и всей системой в целом.

- функциональных характеристик системы в целом и

этим функции ее компонентов должны соответствовать цели и функции всей системы; все элементы должны быть связаны с целью;

- коммуникативных свойств, проявляющихся во взаимодействии с внешней средой и во взаимодействии данной системы с суб- и суперсистемами, т.е. с системами более низкого или высокого порядка;

- историчности, преемственности или связи прошлого, настоящего и будущего в системе и ее компонентах;

- управления.

В соответствии с представленным пониманием системы системный подход есть направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем; данный подход ориентирует исследователя на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину [5].

На основе системного подхода мониторинг качества образовательных услуг рассматривается как диагностика совокупности взаимосвязанных элементов, таких как: люди, структура, задача и технология, которые ориентированы на достижение различных целей в условиях меняющейся среды. В аспекте нашего исследования системный подход связывается с принятием решений, которые касаются как частных вопросов, так и более широких, сопряженных с диагностикой, планированием, коррекцией и прогнозированием всего педагогического процесса или реорганизацией учебного заведения [6].

На основе процессуального подхода мониторинг

качества образовательных услуг рассматривается как непрерывную серию взаимосвязанных управленческих функций. Он предусматривает объединение в интегративном представлении целей, ресурсов, сроков, диагностики, руководства, управления и исполнения.

Ситуационный подход концентрируется на том, что процесс мониторинг качества образовательных услуг должен ориентировать руководителей на владение ситуацией. Поскольку существует такое обилие факторов, как в самой организации, так и в окружающей среде, не существует единого «лучшего» способа осуществлять мониторинг. Самым эффективным методом в конкретной ситуации является метод, который более всего соответствует данной ситуации.

Интегративный подход – предполагает активный поиск новых педагогических решений мониторинга качества образовательных услуг, способствующих улучшению дел в современном общеобразовательном учреждении, развитию творческих потенциалов педагогических коллективов и отдельных учителей с целью повышения качества образовательных услуг. В современном мире преобладают тенденции к экономической, политической, культурной, информационной интеграции, поэтому современная система образования направлена на формирование высокообразованной, интеллектуально развитой личности с целостным представлением картины мира, с пониманием глубины связей явлений и процессов, представляющих данную картину. Как правило, используются четыре основных направления интегративного подхода: объединение содержания образования отдельных дисциплин в интегративные курсы; организация педагогического процесса только в творчески развивающей парадигме (интеграция по методу); перевод образовательного процесса на компьютерную основу (интеграция по технологии); использование общих для всего педагогического коллектива способов коммуникативного общения с учащимися.

Основываясь на содержании данных подходов, можно констатировать, что мониторинг качества образовательных услуг - это процесс информационного воздействия субъекта на объект, направленный на достижение целей субъекта. В некоторых случаях цели субъекта и объекта могут совпадать. Сам процесс мониторинг качества образовательных услуг включает в себя не только акт воздействия, но и подготовку к нему, контроль за деятельностью объекта управления и анализ полученных результатов, который выступает инструментом обратной связи между объектом и субъектом мониторинга. Таким образом, мониторинг качества образовательных услуг является непрерывным процессом, который начинается с момента установления взаимодействия между субъектом и объектом, и заканчивается только с прекращением этого взаимодействия.

Анализ различных методологических подходов к теории мониторинга качества образовательных услуг может быть осуществлен с позиции участия субъектов в педагогическом процессе. С этой точки зрения актуальным является субъектный подход. С позиций субъектного подхода ученик, родители становятся активным участником педагогического процесса, способными оказать на него существенное влияние, перестроить его в соответствии с потребительскими запросами, интересами саморазвития.

Новые организационно-экономические механизмы управления системой образования, изменение спроса на образовательные услуги приводят к необходимости пересмотра принципов взаимодействия общества и системы образования на всех ее уровнях. Участие общества в управлении образованием, привлечение различных специалистов к решению проблем образования и требуют создания адекватной информационной базы [8; 9].

В контексте качества образовательных услуг мониторинг носит многофункциональный характер. К основным функциям относятся: *аналитическая* – выявление

причинно-следственных связей между условиями и результатами достижения качества образовательных услуг [10; 11]; *оценочная* – качественная и количественная оценка образовательных услуг [12; 13]; *коррекционная* – определение специалистами (психологами, учителями, социальными педагогами, руководителями) путей и средств проведения корректирующих мероприятий [14; 15] (беседы, занятия, помощь в определении траектории и составлении индивидуального плана повышения качества образовательных услуг); *ориентационная* – соотнесение результатов диагностики с основными направлениями развития организации образования, государственной политики в сфере образования; *информационная* – информирование о позитивных результатах мониторинга качества образовательных услуг [16; 17].

Решение проблемы качества образования зависит от того, насколько своевременно и адекватно будут реагировать образовательные учреждения на изменения внешней среды, на потребности общества, социальный заказ, насколько эффективны и педагогически оправданные методы и технологии будут избраны насколько объективной, независимой и систематической будет экспертиза деятельности образовательного учреждения [18; 19].

Важнейшей характеристикой мониторинга качества образовательных услуг является его полифункциональность, то есть предназначение собирать сущностную информацию, производить ее анализ и адекватную оценку с учетом взаимовлияния всех составляющих его компонентов, оказывать стимулирующе-мотивационное воздействие на субъектов образования, обеспечивать контроль за реализацией социального заказа, прогнозировать дальнейшее развитие образования и возможные сбои, вырабатывать рекомендации по коррекции образовательного процесса и обеспечивающих его условий. Реализация в процессе мониторинга обозначенных функций расширяет рамки и повышает эффективность мотивационно-стимулирующих, контролирующих и корректирующих управленческих влияний. В ходе проведения мониторинга должен быть обеспечен полный его цикл, так как пропуск (или искажение) любого из этапов этого процесса негативно отразится на качестве мониторинговой информации, а затем - и на принятых управленческих решениях.

Осуществление мониторинга качества образовательных услуг логически вписывается в Концепцию национальной системы оценки качества образования, которая разработана с учетом основных методологических подходов и принципов мониторинга.

Основой казахстанской национальной системы оценки качества образования является мониторинг качества образования. Национальная система оценки качества образования (НСОКО) Республики Казахстан разработана для обеспечения механизма гарантии качества образования на разных уровнях непрерывного образования. НСОКО предназначена для контроля и оценивания, всестороннего анализа состояния системы образования РК как большой и сложной социальной системы, ее основных компонентов, внутренних и внешних потоков взаимодействия, изменений, оценки и прогноза перспектив ее дальнейшего развития [7, с. 54].

Методологические исследования процессов и явлений в области оценки качества образования являются основополагающими при разработке не только НСОКО, но и областной системы оценки качества образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Власенко С.В., Чемоданова Г.И. О модели мониторинга качества образовательных услуг. //Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - № 8, 2012. – С.130-132.

2. Кожаметова К.Ж., Таубаева Ш.Т., Джанзакова Ш.И. Методология общей и этнической педагогики в логико-структурных схемах: учебное пособие для сту-

дентов высших педагогических учебных заведений, магистрантов, аспирантов и докторантов в области педагогики. – Алматы, 2005. - 174 с.

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. - М.: «Логос», 1999. - 384 с.

4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.

5. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. - М.: Наука, 1981. - 368 с.

6. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. - М.: Наука, 1978. - 391 с.

7. Сталина Р.М. Исакова Ш.А. Предпосылки для создания Концепции оценки качества национальной системы непрерывного образования / Качество среднего образования: состояние, оценка, управление: Материалы межд. науч.-практ. семинара. – Астана, 2007. – 130 с.

8. Михалёнок Н.О. Совершенствование управления рынком образовательных услуг // Вектор науки ТГУ. 2010. № 4. С. 246-249.

9. Руденко А.А., Лу Т.В. Об особенностях управления конкурентоспособностью и инновационной деятельностью вуза на рынке образовательных услуг // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2010. № 1. С. 55-56.

10. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : выявление противоречий на основе ТАРРОС «Landrail» // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 123-127.

11. Ярыгин А.Н. Особенности применения информационных технологий в аналитической деятельности внутришкольного управления // Вестник Бурятского го-

сударственного университета. 2012. № 1.1. С. 128-132.

12. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : целевое содержание на основе ТАРРОС «Landrail» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4. С. 200-209.

13. Денисова О.П. Основные цели и задачи аккредитации образовательного учреждения // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 118-121.

14. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : плано-организационное содержание на основе ТАРРОС «Landrail» // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 54-59.

15. Калмыков С.В., Фомицкая Г.Н. Проектирование региональной модели системы внешней оценки качества общего образования // Вектор науки ТГУ. 2012. № 1. С. 236-239.

16. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : оценка уровня информационного обеспечения // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. № 3. С. 36-42.

17. Дмитриев Д.А. Применение автоматизированных информационно-аналитических систем в аналитической деятельности управления образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. 2012. № 4. С. 367-370.

18. Денисова О.П. Моделирование системы квалитметрии образовательного процесса в вузе // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 36-39.

19. Пьянзина М.Е. Бренд вуза как фактор конкурентоспособности на рынке образовательных услуг // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 4. С. 139-140.

#### **METHODOLOGICAL BASES OF MONITORING QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES**

© 2013

*S. V. Vlasenko*, candidate of pedagogical science, associate professor of pedagogics

*G.I. Chemodanova*, candidate of pedagogical sciences, assistant professor.

*North Kazakhstan State University named after M.Kozybaye, Petropavlovsk (Kazakhstan)*

*Annotation:* Providing high-quality education is possible if the systematic monitoring of the quality of educational services.

*Keywords:* monitoring the quality of education and educational services.

УДК 021.7

#### **ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО БИБЛИОТЕЧНОМУ ДЕЛУ**

© 2013

*Р.А. Гардашев*, диссертант кафедры библиотечных ресурсов и информационно-поисковых систем  
*Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)*

*Аннотация:* Развитие общей стратегии системы непрерывного образования по библиотечному делу в нашей республике, ее обновление на основе единых иерархических принципов требует прямого участия методических центров в этом процессе. Подготовка библиотекарей в непрерывной системе образования в нашей республике заключается в формировании библиотечного дела как системной деятельности. И эта деятельность координируется с научно-практической, педагогической и методической точек зрения, которые дополняют друг друга в тесном единстве с методической системой обеспечения.

*Ключевые слова:* система непрерывного образования по библиотечному делу, история организации повышения квалификации по библиотечному делу.

Система непрерывного образования по библиотечному делу должна, как известно, осуществляться на основе специальных планов обучения на курсах повышения квалификации работников библиотек в высших учебных заведениях, методических центрах, на курсах повышения квалификации с целью помощи занятиям. Что же такое непрерывное библиотечное образование и как ее следует понимать?

К непрерывному библиотечному образованию специалисты, прежде всего, относят:

– регулярное обеспечение библиотек образованными кадрами с высоким потенциалом;

– высокий уровень механизма передачи знаний и навыков библиотечных кадров на уровне требований со-

временности;

– обеспечить их адаптацию к новым профессиональным навыкам;

– обеспечить библиотечное дело в стране широкой материально-технической базой: сюда входят новые идеи, концепции, изучение опыта библиотекаря и библиотечных технологий;

– широкое распространение профессиональных библиотечных связей [9, с.58].

Следовательно, непрерывное образование по библиотечной профессии должно отражать в себе все вышеуказанные положения. Вхождение в новый этап образовательного механизма государственной библиотечной политики, требует передачи профессиональных

знаний и обучения максимальным профессиональным навыкам. Все это делает модернизацию библиотечного дела, проведение технических реформ в этой области важной задачей, стоящей перед вузовским образованием. Основная сущность претворяемых в жизнь этих проектов в том, что должная оценка личности библиотекаря в обществе заключается в приспособлении производительной деятельности к техническим условиям. Библиотекари долгое время были далеки от современного оборудования, обучения кадров, подготавливаемых в системе непрерывного образования по библиотечной профессии, этим профессиональным знаниям и навыкам, следовательно, одно из важных требований дня – налаживание данного направления работы.

При исследовании системы непрерывного образования по библиотечной профессии на международных конференциях выдвигались интересные решения, однако до определенного времени эти решения воспринимались неоднозначно.

К примеру, в 1982 году Министерством Культуры СССР была проведена конференция по теме «Нынешнее состояние библиотечного образования и пути его совершенствования», основанная на анализе рабочего опыта социалистических стран. Исходя из опубликованного сборника выступлений, можно сказать, что в СССР и в странах, которые были под его влиянием, система непрерывного образования по библиотечному делу, претворялась в жизнь на основе особого плана образования, управляемого из единого центра и с единой идеологической основой. При этом не учитывался существовавший мировой опыт прочих стран, в том числе стран Западной Европы и США [11, с.6].

Понятно, что в странах, переживающих переходный период, должны разрабатываться новые модели непрерывного библиотечного образования. При этом в системе непрерывного библиотечного образования большая нагрузка падает на учреждения и центры, на которые в основном возлагаются задачи повышения квалификации и переподготовки кадров. За несколько десятилетий в этой сфере был накоплен определенный опыт, однако уже с 1990-х годов, этого опыта стало не хватать. С приобретением независимости возрождение, начавшееся во всех областях жизни Азербайджанской Республики, охватило и сферу культуры. Библиотеки, являющиеся неотъемлемой частью нашей культуры, были окружены государственной заботой. Сейчас в процессе повышения квалификации и переподготовки библиотечных работников основная нагрузка падает на учреждения и центры, играющих определенную роль в системе непрерывного образования по библиотечной профессии.

Известно, что непрерывное образование по библиотечной профессии в нашей республике должно осуществляться на основе следующих принципов:

- принятие новых инновационных знаний в профессиональной деятельности как приоритетного направления;
- модификация учебных планов и программ, используемых в подготовке профессиональных кадров;
- социальная открытость этой области по отношению к другим областям: библиотечная профессия находится в тесной связи с научными знаниями, охватывающими все сферы общества;
- индивидуальность образования в профессиональной подготовке кадров;
- соблюдение принципов демократичности по отношению ко всем сотрудникам, участвующим в процессе обучения [6, с.3].

В целом считаем, что библиотечное образование в нашей республике должно осуществляться на основе новых методов и в контексте новых принципов педагогической практики и подготовки необходимых кадров для нового общества.

В системе непрерывного образования по библиотечной профессии, большое значение имеет возможность

расширения деятельности, и оно делится на следующие этапы и ступени:

1. Среднее специальное образование;
2. Высшее специальное образование: бакалавриат, магистратура, докторантура.
3. Повышение квалификации и переподготовка кадров;
4. Самоподготовка.

Общая стратегия в системе непрерывного образования по библиотечной профессии требует того, чтобы библиотечным кадрам преподавались постоянно обновляемые знания. Принимая во внимание 70-тилетний практический опыт библиотечного дела в нашей республике, мы видим определенные изменения учебных планов и программ по библиотечному образованию на отдельных этапах развития этого пути, в соответствии с формируемым опытом.

Как уже отмечалось, координация опыта работы по другим направлениям системы библиотечного образования возлагается на методические центры. Разумеется, участие методических центров в системе непрерывного библиотечного образования, больше всего проявляет себя на этапе повышения квалификации и переподготовки кадров. Имея большой опыт работы в этом направлении, методические центры организуют постоянные курсы. Эти постоянные курсы действуют при Министерстве культуры и туризма. Следует отметить тот факт, что долгие годы ни один из этих курсов не занимался проблемой повышения квалификации кадров соответствующей библиотечной сети. Поэтому в процессе повышения квалификации и переподготовки библиотечных работников республики на современном этапе сущность, цели, задачи и формы методических центров осуществляются на основе вновь разрабатываемых принципов и методов. Как подчеркивают исследователи, деятельность методических центров в процессе повышения квалификации осуществляется на 4-х уровнях: внутрибиблиотечном, внутрисетевом, межсетевом и на республиканском. Внутрибиблиотечные мероприятия по повышению квалификации тесно связаны с конкретной деятельностью соответствующего коллектива. При этом, принимая во внимание пожелания и предложения работников любой из библиотек, в этой библиотеке организуются также курсы в соответствующей области [4, с.380].

Одним из самых важных вопросов в процессе повышения квалификации на современном этапе является овладение работниками демократическими принципами в деле обслуживания читателей. В процессе повышения квалификации методическими центрами должно широко использоваться теория и практика, накопленные в процессе долговременного опыта. При этом важным условием является применение разнообразных практических занятий - практикумов, семинаров, «круглых столов», диспутов, конкурсов и прочих видов учебно-образовательных программ. Прививая высокие профессиональные навыки библиотечным работникам в процессе повышения их квалификации, следует широко использовать и мировую практику, чему сегодня придается особое значение.

Повышение квалификации работников библиотек, мероприятия, осуществляемые методическими центрами в нашей республике, тесно связаны с деятельностью постоянных курсов повышения квалификации и переподготовки работников культуры при Министерстве культуры и туризма. Несмотря на частичные различия между методическими центрами и курсами повышения квалификации Министерства культуры и туризма, мероприятия, проводимые обеими структурами оказывают сильное влияние на формирование специалистов, работающих в библиотечной сфере, помогают личному профессиональному образованию молодых библиотечных кадров. Эти важные способы работы, отмеченные в связи с повышением профессионального уровня, также отличаются своей разнообразностью и вариативностью.



Курсы повышения квалификации начали организовываться [с некоторыми перерывами] только с 60-х годов XX века (1966 год). При отсутствии системы повышения квалификации высококлассным специалистам было очень трудно идти в ногу со временем, выполнять задачи, исходящие из современных требований.

Именно поэтому в нашей стране была создана широкая сеть учреждений повышения квалификации, в нашей стране функционируют как институты, так и курсы усовершенствования. До 1966 года в стране квалификация работников библиотек повышалась через периодически организуемые курсы, конференции и семинары. Эти курсы проводились в традиционных зональных центрах республики - в городах Куба, Сальяны, Ленкорань, Шеки, Агдам, а также в Гяндже, Нахичевани и Ханкенди. В учебных планах этих бесплатных курсов в основном предусматривалась 144 - часовая нагрузка по общественным наукам и специальным предметам. Специальные предметы преподавались работниками Министерства культуры и республиканских методических центров по различным отраслям культуры. Конечно, в свое время эти курсы сыграли важную роль в повышении квалификации библиотечных работников республики. Но осуществляемые в этом направлении работы, не носили планомерного, системного характера, чувствовалась необходимость их полного усовершенствования и создания постоянных учреждений повышения квалификации. Именно поэтому 20 октября 1966 года Совет Министров Азербайджанской ССР отдал распоряжение «О создании республиканского курса повышения квалификации для работников культуры». 4 декабря 1966 года вышел Указ Совета Министров Азербайджанской ССР «О создании республиканского курса повышения квалификации для работников культуры». В указе предусматривалось повышение квалификации всеми работниками культуры и образования, в том числе и библиотекарями раз в 4 года, на курсах повышения квалификации, действующих в Баку с декабря месяца 1966 года. Таким образом, с 1967 года была заложена основа повышения квалификации библиотечных работников в системном порядке. Каждый год на этих курсах свою квалификацию повышали около 200 библиотечных работников, в том числе и 100 сельских библиотечных работников. Сначала на эти курсы приглашались только библиотечные работники со средним образованием.

В 70-80-е годы эти курсы сыграли большую роль в повышении квалификации библиотечных работников. Здесь библиотечные работники познакомились со всеми нововведениями в библиотечном деле, связанными с требованиями времени. К примеру, в учебных планах курса уделялось большое место вопросам централизации библиотечного дела. Если раньше, при создании различных групп, учитывался только уровень образования библиотечных работников, то в последующем за основу брались рабочие качества библиотекаря.

Этот процесс продолжается и на современном этапе. Методическое обеспечение всех действующих в республике библиотек осуществляется Национальной библиотекой имени М.Ф.Ахундова. Иными словами, это - методическая база. Одной из самых значительных работ, проводимой этой библиотекой, является организация курсов повышения квалификации по библиотечной профессии для специалистов в системе непрерывного образования. После обретения Азербайджаном независимости прорыв, произошедший во всех областях, чувствуется и в деле создания неправительственных организаций. Уже созданы неправительственные организации, поддерживающие библиотечную профессию, к примеру, создана Ассоциация Развития Библиотечного Дела в Азербайджане. Это общественная структура сделала многое для развития системы непрерывного образования по библиотечной профессии.

В последние годы, расширение связей независимо-го Азербайджана со многими странами мира создало

благоприятные возможности для изучения мирового опыта в деле повышения квалификации библиотечных работников, а также для привлечения на работу специалистов из развитых зарубежных стран. Так, примечателен приобретенный в последние годы в России опыт повышения профессионального уровня библиотечных работников до мировых стандартов. В России уже созданы центры тренинга для библиотечных работников при библиотеках, имеющих статус методического центра в области библиотечного дела. К примеру, образовательная школа под названием «Школа Рудомино», созданная при Российской Библиотеке Литературы Зарубежных Стран, организует семинары, тренинги, практикумы для библиотечных работников России и стран СНГ. Такие мероприятия в некоторых случаях готовятся совместно со специалистами из США и стран Европы.

В 1998-1999 годах этот образовательный центр, совместно с центром Мортенсена США, разработал двухгодичную программу под названием «Интернет для использования информационными ресурсами библиотек» и в рамках этой программы 24 специалиста из 12 регионов России прошли обучение в США по проблеме «Применение электронной технологии в библиотечном деле» [7].

Высшее библиотечное образование в республике, являясь составной частью общего образования, в данное время продолжает изучать все прогрессивные методы мирового опыта. Применение новых коммуникационных систем в современном обществе информации говорит о начале нового этапа в развитии непрерывной системы образования. Азербайджан продолжает осуществлять самую передовую практику в этом направлении.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грунина С.О. Аксиологические и структурные подходы к моделированию воспитательной системы педагогического вуза // Вектор науки ТГУ. 2011. №2, с.73-77
2. Гулиева К.Р. Проблемы веры и убеждения в моральном воспитании (в контексте творчества Г.Алиева) // Вектор науки ТГУ. 2011. № 2, с.77 - 79
3. Данилова О.Р. Волонтерская деятельность в процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в вузе. Вектор науки ТГУ. 2011. № 2, с.79-82
4. Исмаилов Х. «История развития системы методического обеспечения библиотечного дела в Азербайджане [1918-2000]» монография, - Издательство Бакинского Государственного Университета, 2000. - 416 с. (на азербайджанском языке)
5. Халафова С. «В поисковой системе электронного каталога» - методический указатель.- Баку, 2010 - 98 с. (на азербайджанском языке)
6. Минимальные государственные требования к библиотечному образованию (Государственный стандарт-2009). Баку: Изд. Бак. Ун-та, 112 с. (на азербайджанском языке)
7. Калегина О.А. Библиотечно-информационное образование в контексте мировых тенденций: теоретико-методологический аспект / О.А.Калегина. – Казань: 2006.- 224 с.
8. Кудрина Е.Л. Проблемы качества подготовки кадров в вузах культуры и искусств / Е.Л.Кудрина, Библиотеки в обществе, построенном на знаниях: Сб. материалов 2-й Международной конференции «Библиотеки и образование». – Вологда: 2006. - с.81-84
9. Кузнецова Т.Я. Вызовы нового времени и кадровая ситуация в библиотечном деле: возможные пути решения кадровых проблем отрасли / Т.Я.Кузнецова // Информационный бюллетень Российской библиотечной ассоциации. -2007, № 45, с.57-60
10. Алиева С. Н. О путях оптимизации системы высшего образования // Вектор науки ТГУ. 2011. № 4. С. 21-24

11. Модульная система? / Н.А. Рыжова // Библиотечное образование. 2007, № 6, с. 118-121

12. Состояние и пути совершенствования библиотечного образования / Материалы конференции специалистов вузов культуры с участием представителей социа-

листических стран. Москва: 1984.-198 с.

13. Курбанов А.И., Кязими П.Ф. Азербайджанское библиотечное образование как научная школа проф. А.Халафова // Украина, Библиотечный форум. Киев: 2012, № 3, с.24-28

## PROBLEMS OF ORGANIZATION OF CONTINUING EDUCATION IN LIBRARIANSHIP

© 2013

*R.A. Gardashov*, dissertator Department of library resources and information retrieval systems  
*Baku State University, Baku (Azerbaijan)*

*Annotation:* The development of an overall strategy of continuing education in librarianship in our country, it is updated on the basis of a single hierarchical principles requires the direct involvement resource centers in this process. Training of librarians in a continuous system of education in our country is to build a library of system activity. And this activity is coordinated with the scientific and practical, pedagogical and methodological perspectives that complement each other in close unity with the methodological support system.

*Keywords:* system of continuous education in librarianship, history of the organization of professional development in librarianship.

УДК 535.373.2

## К МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕМЫ «СОБСТВЕННАЯ ПРОВОДИМОСТЬ ПОЛУПРОВОДНИКОВ» В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

© 2013

*X.X. Gashimov*, докторант кафедры методики преподавания физики  
*Азербайджанский государственный педагогический университет Баку (Азербайджан)*

*Аннотация:* В статье рассматриваются особенности формирования необходимых стандартов у учащихся старших классов средней школы по физике, в том числе знаний, умений и навыков. Дается конкретная разработка темы «Собственная проводимость полупроводников» на основе методических рекомендаций.

*Ключевые слова:* методика преподавания физики, полупроводники, металл, электрон, дырки, энергия, связь.

Отметим, что цели урока - это 1. Сформировать представление о свободных носителях электрического заряда в полупроводниках и о природе электрического тока в чистых полупроводниках с точки зрения электронной теории. 2. Дать понятие о физической природе зависимости сопротивления полупроводников от температуры и облучения (освещения).

*Оборудование:* Таблица «Периодическая система элементов Д. И. Менделеева», школьный набор полупроводников, гальванометр, батарея аккумуляторов, магазин сопротивлений, электроплитка, два штатива, соединительные провода, термометр, реостат, фрагмент «Собственная проводимость полупроводников» из электронного учебника [4]. В план урока входит изучение нового материала, распространенность полупроводников в природе (анализ таблицы «Периодическая система элементов Д. И. Менделеева», строение атомных кристаллов (германий или кремний): ковалентная связь, расположение атомов в кристаллической решетке.

Здесь также предполагается рассмотреть проблемы: собственная электропроводность полупроводниковых материалов: возникновение свободных электронов и «дырок»; «поведение» электронов и «дырок» в электрическом поле; зависимость электропроводности полупроводника от температуры (демонстрационный эксперимент [3, 64], а также зависимость электропроводности полупроводника от облучения (демонстрационный эксперимент).

Каковы будут методические замечания? Проводимость полупроводников рассматривается с точки зрения электронной теории. Указывается, что понятие «дырка» носит условный характер. Фактически движение «дырки» – это движение связанного (валентного) электрона от одного атома к другому. В отличие от свободных электронов электроны, обеспечивающие дырочный ток, обладают меньшей энергией [2, 119].

С помощью схемы рассматривается движение электронов и «дырок» в случае собственной электропроводности полупроводника, которая обеспечивается перемещением электронов в одном направлении, а «дырок» в противоположном (электрон и «дырка» принадлежат собственным атомам полупроводника). Общий ток складывается из электронного  $I_n$  и дырочного  $I_p$  токов:

$I = I_n + I_p$ . Число «дырок»  $N_A$  и электронов  $N_n$  в случае собственной проводимости одинаково. Однако, из-за того что подвижность (скорость) электронов больше подвижности (скорости) «дырок»,  $I_n < I_p$ .

Экспериментальное выяснение зависимости сопротивления от температуры может быть осуществлено как в виде демонстрационного эксперимента, так и в виде фронтального лабораторного опыта. Во втором случае в качестве оборудования используются реохорд, батарея аккумуляторов, магазин сопротивлений, термистор ММТ, сосуд от калориметра, вода, термометр, штативы, электроплитка, соединительные провода. Эксперимент проводится в следующей последовательности: собирается электрическая цепь, находится нулевая точка на реохорде и фиксируются длины плеч, подогревается сосуд с водой, в которую помещен термистор и через каждые  $10^0$  С отыскивается нулевая точка. Одновременно

замеряются длины плеч реохорда. Данные вносятся в таблицу:

Строится график зависимости сопротивления полупроводника от температуры.

Полученный график объясняется с точки зрения электронной теории.

Сравнивается полученный результат с зависимостью удельного сопротивления металла от температуры.

Зависимость сопротивления полупроводников от облучения (освещения) удобно провести экспериментальным путем [2, 117].

На уроке следует привести условные обозначения термистора и фоторезистора, а также продемонстрировать фрагмент «Собственная проводимость полупроводников», из электронного учебника [4].

Рассмотрим также методические вопросы изложения проблемы *физической природы примесной электропроводности полупроводников*. Цель урока здесь - сформировать представления о свободных носителях электрического заряда в полупроводниках при наличии примесей с точки зрения электронной теории.

*Оборудование:* Фрагмент «Примесная проводимость

полупроводников» из электронного учебника «Физика. III часть», полупроводниковый термоэлемент на подставке, гальванометр демонстрационный от вольтметра, нагреватель (паяльник или спиртовка), соединительные провода.

*Изучение нового материала.* Полупроводниковые материалы с электронной проводимостью (наличие пятивалентного атома сурьмы Sb в кристалле четырехвалентного германия Ge, природа носителей электрического заряда в полупроводниковых материалах с донорной примесью) экспериментальная проверка знака заряда доноров (реш. зад. №8. [3, 65]) Объяснение опыта.

Донорные примеси: для германия – элементы V группы (фосфор P, мышьяк As, сурьма Sb) и I группы (литий Li, золото Au); для кремния – элементы I группы (литий Li, медь Cu, золото Au), VII группы (марганец Mn), VIII группы (железо Fe), V группы (фосфор P, мышьяк As, сурьма Sb, висмут Bi). Условное обозначение полупроводников с электронной проводимостью (n–тип).

Полупроводниковые материалы с дырочной проводимостью (наличие в кристалле германия атомов четырехвалентного индия In), анализ рис.9, природа носителей электрического заряда в полупроводниковых материалах с акцепторной примесью, экспериментальная проверка знака заряда «дырки» с помощью демонстрации (зад. №10) [3, 65] объяснение опыта с помощью (рис.10).

Акцепторные примеси: для германия элементы IV группы (бор B, алюминий Al, галлий Ga, индий In, таллий Tl), I группы (медь Cu, золото Au), II группы (цинк Zn), VII группы (марганец Mn), VIII группы (никел Ni, железо Fe, кобальт Co, платина Pt). Условное обозначение полупроводников с дырочной проводимостью (p–тип).

Просмотр фрагмента «Примесная проводимость полупроводников» из электронного учебника «Полупроводники и их применение» (5).

Решение задачи № 7-11 [4, 65].

Домашнее задание - № 12-13-16 [3, 65-66].

Обратимся также к методическим замечаниям. Для объяснения донорной и акцепторной проводимости используются двумерные модели пространственных решеток.

В случае донорной проводимости четыре валентных электрона сурьмы вступают в связь с четырьмя атомами германия. Пятый не связан. Взаимодействие этого электрона с ядром уменьшается, и в результате даже малых возбуждений он выходит из области взаимодействия с ядром и становится свободным. При подключении такого полупроводника к источнику тока появляется ток, в котором свободные носители заряда перемещаются против направления электрического поля. Ионизированные атомы сурьмы локализованы и в переносе заряда не участвуют.

Раскрывая природу проводимости донорных полупроводников, нужно отметить, что в них существует еще ток, обусловленный собственным полупроводником. Однако он много меньше тока, обусловленного примесной проводимостью. Для наглядности здесь уместно использовать рис.11 и дать условное обозначение полупроводника с электронной проводимостью (n–тип).

Двумерная модель кристаллической решетки с акцепторной примесью представлена на рис.11. В данном случае установление четырехвалентной связи с узлами кристаллической решетки германия приводит к тому, что атом индия захватывает электрон у одного атома германия. В результате индий ионизируется отрицательно и локализуется в одном из узлов решетки. Атом германия, потерявший электрон, становится положительным ионом, т. е. появляется незаполненная связь – «дырка». Такой полупроводник, помещенный в электрическое поле, проводит ток, который преимущественно обусловлен «дырками». Чтобы у учащихся не складывалось мнение, что «дырки» – реально существующие

носители электрического заряда, следует разъяснить, что дырочный ток фактически обусловлен перемещением связанных валентных электронов. Надо привести условное обозначение полупроводника с акцепторной примесью (p–тип).

Знак заряда основных носителей электричества в полупроводниках с примесной проводимостью определяется на основе термоэлектрических явлений. Предварительно с помощью батарейки устанавливаются, в какую сторону отклоняется стрелка гальванометра при подключении «+» источника к «+» прибора и «-» источника к «-» прибора. После этого собирается опытная установка. Коснувшись горячим электропаяльником полупроводника, обнаруживаем отклонение стрелки гальванометра. Привлекая для анализа рисунок 10, можно объяснить, что при нагреве полупроводника n–типа электроны диффундируют вправо, что приводит к появлению тока, направленного во внешней цепи слева направо.

В случае полупроводника p–типа нагрев приводит к тому, что вырываются из валентных связей электроны. Это вызывает появление большого числа «дырок» заполнить которые устремляются валентные электроны справа, что приводит к диффузии «дырок» вправо.

*Просмотр фрагмента* «Примесная проводимость полупроводников» из электронного учебника способствует наглядному представлению процессов, происходящих в полупроводниках с донорной и акцепторной проводимостью.

Для объяснения *применения полупроводников в науке и технике*, где целью является расширение научно-прикладного кругозора учащихся путем рассмотрения практического применения полупроводниковых материалов в технике и производстве, обобщение знаний по физике полупроводников, предлагается применение следующего оборудования - набор полупроводниковых приборов, нагрузочное сопротивление (реостат на 3000 Ом), трансформатор, электронной осциллограф, гальванометр демонстрационный, вольтметр, фотореле, модель конвейера, соединительные провода.

*Изучение нового материала.* Устройства и работа однополупериодного полупроводникового выпрямителя (задача: 1). Следует рассмотреть схему однополупериодного выпрямителя и ответить на вопрос «Как работает полупроводниковый однополупериодный выпрямитель?», провести демонстрацию опыта и снять осциллограмму, характеризующую пульсирующий характер тока и его графическое изображение.

Устройство и работа двухполупериодного полупроводникового выпрямителя (задачи: 2). Следует рассмотреть схему двухполупериодного полупроводникового выпрямителя, чтобы учащиеся объяснили, как работает двухполупериодный полупроводниковый выпрямитель, при этом следует привести график выпрямленного тока. Необходима демонстрация опыта и снятие осциллограммы, показывающей пульсирующий характер тока и пути уменьшения пульсаций (с помощью фильтров).

Следует рассмотреть работу фотореле (иллюстрация опыта; анализ процессов, сопровождающих работу фотореле), провести демонстрацию автоматической сортировки деталей по прозрачности [2,128].

Принцип действия электрического термометра (электрическая схема и иллюстрационный опыт рассмотрен в научной литературе [2, 128].

Задача 3. Следует привести на рисунке температурную характеристику термистора. Какая температура среды, в которую помещен термистор, если миллиамперметр показывает 10 мА, 5 мА, 2 мА? Напряжение на термисторе 18 В. [100°С, 70°С, 25°С].

Таким образом, особенностью изложения данной темы по физике в средней школе состоит в том, что теоретические положения здесь сопровождаются необходимыми физическими опытами, которые должны быть основательно подготовлены. Кроме того, необходима опора на предыдущие знания по физике и химии, есте-

ственным наукам в целом.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Демонстрационный эксперимент по физике в старших классах средней школы. Т. II. Электричество. Оптика. Физика атома. Пособие для учителей. Под. Ред. А. А. Покровского. Изд. 2-е, перераб. М.: 1972.
2. Мургузов М. И., Абдуллаев С. Г., Абдуразагов Р. Р., Алиев Н. А. Физика. 9 класс. Учебник для общеобр. школ. Баку: Азернешр, 2005, 208 с. (на азербайджанском

языке).

3. Мургузов М., Абдуллаев С., Абдуразагов Р., Алиев Н. Рабочая тетрадь по физике для 9 классов общеобр. шк. Баку: Азернешр, 2008 (на азербайджанском языке).
4. Мургузов М. И., Абдуразагов Р. Р. Физика. Электронный учебник. III часть. Баку: Азернешр, 2007 (на азербайджанском языке)
5. Вольштейн С. Л., Качинский А. М., Круглей М. М., Кузей М. С. Уроки физики в 9 классе. Минск: 1977.

### METHODS OF TEACHING TOPICS «INTRINSIC CONDUCTIVITY OF SEMICONDUCTORS» IN SECONDARY SCHOOLS

© 2013

*K.K. Gashimov*, doctoral student in physics teaching methods  
*Azerbaijan State Pedagogical University, Baku (Azerbaijan)*

*Annotation:* The article discusses the features of formation of the necessary standards of students in upper secondary school physics, including the knowledge, skills and abilities. We give a concrete development of the theme “intrinsic conductivity of semiconductors”, based on guidelines.

*Keywords:* methods of teaching physics, semiconductors, metals, electrons, holes, energy, and communications.

УДК 37.012.8

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ В СФЕРЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК» НА ОСНОВЕ СУБЪЕКТ - СУБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

© 2013

*A.P. Georgyan*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольного образования»  
*Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ, (Россия)*

*Аннотация:* Данная статья посвящена проблеме взаимодействия в образовательной сфере в системе отношений «учитель-ученик». Раскрываются основные фазы протекания конфликта в педагогической ситуации, а так же представлена схема генезисной зависимости выявленных факторов.

*Ключевые слова:* компетентность, педагогическое мастерство, коммуникация, взаимодействие, конфликтная ситуация.

XXI век чаще называют веком качества. Это понятие активно используется во всех сферах социальной жизни, его содержание и структура изучаются в различных областях научного знания. Сегодня говорят о качестве как фундаментальной, социально – экономической, педагогической, экзистенциальной категории. В тезаурус современного общества прочно вошли такие понятия, как «качество услуг», «качество общественного интеллекта», «качество образовательных систем», «качество человека» и «качество жизни», и другие понятия, отражающие первостепенное значение качества для социального прогресса.

Поскольку образование сегодня является главным условием социального и культурного воспроизводства, развития общества, увеличение человеческого капитала, его качества рассматривается как национальный приоритет, как одна из наиболее важных общественных ценностей, как решающий фактор социальной справедливости и политической стабильности. Стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным требованиям общества и личности.

Профессионализм специалиста, связанный с конкретной трудовой деятельностью, описывается через его квалификацию, личностные возможности, позволяющие ему принимать участие в разработке определенного круга решений или решать самому вопросы благодаря наличию у него определенных знаний и навыков [1, с. 14-15].

Компетентность – индивидуальная характеристика степени соответствия профессионально-важных качеств личности требованиям профессиональной деятельности. Понятие «профессиональная компетентность педагога» (С.Г. Вершловский, В.И. Загвязинский, И.Б. Котова, Б.М. Лихачев и другие) выражает личные возможности и достижения учителя, позволяющие ему самостоятельно и достаточно эффективно решать педагогические задачи.

По мнению А.С. Роботовой, структура педагогической компетентности понимается через умение педагога, которые раскрываются через совокупность последовательно разворачивающихся действий, основанных на теоретических знаниях и направленных на решение педагогических задач [8, с. 94-99].

Руководство процессами взаимодействия, коммуникации, общения в системе «учитель – ученик» не может быть ничем иным, кроме как делом педагогического мастерства, который проявляется в том, как он строит урок, как организует учебно – познавательную деятельность учащихся, какими принципами руководствуется в процессе проектирования и организации воспитательной деятельности, как он находит контакт и нужный тон общения с учениками в тех или иных проблемных ситуациях [4, с. 212-213].

Таким образом, компетентность педагога можно понимать как единство его теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности в процессе педагогического взаимодействия со всеми участниками образовательного пространства, и в первую очередь, с учениками.

Взаимодействие – согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, проблемы или задачи. Для человека это характерно в стремлении к взаимодействию с различными объектами окружающего мира. Через взаимодействие человек постигает природные и общественные явления, закономерности, процессы, ориентируется в окружающей реальности, определяет способы своего мышления и поведения.

С этим понятием связана и потребность человека к общению, обучению, образованию, собственному развитию.

Педагогическая наука, оперируя понятием педагогическое взаимодействие, подразумевает систематическое осуществление коммуникативных действий учителя, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны ученика, это воздействие и на самого ученика, причем, вызванная реакция вызывает в свою очередь ре-

акцию взаимодействующего.

Данное понятие встречается в различных исследованиях, посвященных рассмотрению особенностей педагогического процесса, педагогического общения и другим вопросам педагогической деятельности. Вопросу организации взаимодействия между участниками образовательного процесса посвящены работы ученых – педагогов: И.С. Батраковой, Я.Л. Коломинского, А.А. Реан, И.И. Рыдаловой, В.К. Федоровой [7, с. 24-26].

Интерес к данной проблеме явно выражен и в зарубежных исследованиях Р. Бернс, Дж. Брунер, Дж. Дьюи, К. Роджерс, К. Томас и др.

Механизмы оптимизации педагогического взаимодействия, как важнейшего фактора психического развития детей в период их школьного обучения, неизменно находится в центре внимания ученых всего мира. В отечественной педагогике к разработке сущности педагогического взаимодействия обращались психологи и педагоги разных времен. Сегодня этот процесс рассматривает учащегося как субъекта изменений, соучастника педагогического процесса, как творческую личность, а не как объекта внешних воздействий и влияний [2, с. 84].

Проблема взаимодействия участников педагогического процесса приобретает все большую остроту для современной школы и современной наукой рассматривается как междисциплинарный феномен, взаимосвязи которого отражаются в широком спектре гуманитарных наук (Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, П.Н. Шихирев и др.). По их мнению, понятие «взаимодействие» в педагогике отражает процессы воздействия субъектов образовательного процесса друг на друга, их взаимную обусловленность изменения состояния, взаимопереход и определяется как процесс интеграционной учебно – познавательной деятельности субъектов, которая включает в себя целевой, мотивационный, деятельностный и процессуальный аспекты [6, с. 63].

В представлении таких ученых, как В.А. Кан-Калик, Б.М. Лихачев, А.К. Маркова, И.Д. Никандров, «педагогическое взаимодействие» определяет само существование образовательных и воспитательных систем, с ним связаны цели и содержание, методы и формы педагогической деятельности, мотивы поведения и движущие силы педагогического процесса. Процесс взаимодействия они рассматривают как целенаправленный взаимообмен и взаимообогащение смыслом деятельности, опытом, эмоциями, установками, различными позициями [5, с. 46-48].

Взаимодействие субъектов можно рассматривать как сложный многообразный процесс, в котором изменение субъектов происходит взаимосвязано и взаимообусловлено. Творческий потенциал педагогического взаимодействия открывает широкие перспективы для совершенствования всей системы образования, для углубления профессионализма, для формирования новой концепции взаимодействия «учитель – ученик» в целом [9]. В рамках этого взаимодействия между двумя сторонами педагогической деятельности складываются определенные отношения: они могут быть отношениями сотрудничества, внимания, совместной деятельности, а могут быть отношениями доминирования, диктата, требований, то есть, авторитарными отношениями. Это направление к организации взаимодействия в образовательном процессе отражается при совместном проектировании педагогами и учащимися системы управления, групповой работе учащихся, различных технологических проектах обучения.

В субъект – субъектном взаимодействии происходит педагогическое взаимодействие учителя и ученика, как обусловленность и порождение поведения ученика активными действиями педагога. Такое взаимодействие строится не на принципе совместной ценностной деятельности, что предполагает искусное создание более тонких педагогических ситуаций развития, а на принципе активного, чаще всего командного и одностороннего

воздействия учителя на ученика.

Конкретная обстановка, сложившаяся в сфере взаимоотношений учителя и ученика, требующая завершения и преодоления, может быть названа педагогической ситуацией только в том случае, когда воспитатель подходит к ее решению, поставив перед собой определенные воспитательные задачи. Ситуация, которой не сопутствует подобный замысел, не считается педагогической, а дальнейшее развития явления иногда может приобретать антипедагогический характер. Это ситуации, в которых возникает противоречие между требованиями педагога, нормами школьной, классной жизни и действиями учащихся. В этом случае, педагогу важно преодолеть эту неопределенность путем привлечения в ситуацию педагогической цели. Привнесение в педагогические ситуации целей придает взаимодействию целенаправленность. Педагогическая ситуация, соотношенная с целью деятельности и условиями ее осуществления, превращается в педагогическую задачу.

В рамках проблемы педагогического взаимодействия остро встает вопрос о том, чему принадлежит ведущая роль во взаимодействии: внешним стимулам или внутренним мотивам, от каких условий зависит проявление активности учителем и учащегося в процессе учебной и внеучебной деятельности.

Процесс организации взаимодействия часто носит внутренне противоречивый, неоднозначный характер, в педагогическом процессе часто возникают разногласия ввиду наличия различных мотивов поведения людей, что может привести к конфликтным ситуациям, несовпадения их устремлений или ценностей, неумения определять свои действия или регулировать свою деятельность в соответствии с деятельностью других людей, несформированностью у учащихся необходимых для образовательной деятельности умений и качеств, а так же в силу других причин личностного характера.

Для изучения вопросов взаимодействия в конфликтных ситуациях существенный интерес представляют работы В.И. Андреева, А.С. Белкина, Н.В. Гришиной, В.А. Друзя, В.И. Журавлева, А.К. Крупенина, М.М. Рыбаковой.

Исследованию проблемы предупреждения конфликтных ситуаций между участниками образовательного процесса посвящены труды Н.В. Клюевой, М.Г. Битяновой, В.И. Сафьянова, Л.С. Симоновой.

Конфликтное взаимодействие понимается как реализация участниками конфликтной ситуации своих антагонистических позиций. При этом их действия, связанные с достижением своих целей, тормозят решение задач противников. Как показывают наблюдения, отношение педагогов к межличностным конфликтам и их действия в ситуациях конфликтного взаимодействия неоднозначны.

Можно выделить три фазы протекания конфликта в педагогической ситуации: 1 – конфликтное острое начало с явным нарушением социально ценных норм и ценностей одним из участников ситуации; 2 – ответная реакция «соперника», от формы и содержания которой зависит исход конфликта; 3 – относительно быстрое и радикальное изменение бытующих норм и ценностей в двух различных направлениях – улучшения или ухудшения ранее сложившихся отношений. Конкретные педагогические ситуации, особенно острые и конфликтные, возникают и у опытных, и у начинающих учителей. Очень важно для учителя выйти из конфликтной ситуации с достоинством и творческой удовлетворенностью в своей работе. Способы разрешения конфликта, особенно если он не зашел далеко, известны и доступны каждому – это нежность, юмор и шутка.

Педагог не имеет права пойти на создание конфликта, если он владеет технологией разрешения конфликта. Конфликт создается в тот момент или доводится до такого уровня, когда возникает обоюдная потребность в его разрешении.

Большинство конфликтных ситуаций, участниками которых являются учитель и ученик, характеризуется несовпадением, а иногда и прямой противоположностью их позиций в отношении учебы и правил поведения в школе. Недисциплинированность, расхлябанность, несерьезное отношение к учебе того или иного ученика и излишняя авторитарность, нетерпимость учителя – основные причины острых межличностных столкновений. Однако своевременный пересмотр ими своих позиций может устранить конфликтную ситуацию и не позволить ей перерасти в открытый межличностный конфликт.

Основные факторы, приводящие к конфликтным ситуациям участников педагогического процесса в системе отношений «учитель – ученик», позволили разработать схему генезисной зависимости выявленных факторов.

Основное, что выделилось сразу, это – количественное различие факторов (уровней): 4 – *основные аспекты (модели) деятельности учителя в конфликтных ситуациях* (52,5%); 1 – основных фактора, определяют профессиональную сторону жизни учителя (43,3%), 2 – взаимоотношение в коллективе учителей (25,3%), 3 – мнение учителя о различных аспектах взаимоотношения учителей и родителей (20,4%), 4 – мнение о материальной базе учебного процесса (10,8%); 5 – *особенности взаимоотношений учителя и учеников в конфликтных ситуациях* (47,5%): 1 – отношение учителя к ученикам (34,6%), 2 – отношение учителя к проблеме дисциплины в учебном процессе (22,6%), 3 – различные стороны отношений учителя к современной одежде школьников (16%), 4 – проблема невыполнения домашнего задания (14,6%), 5 – общественно – приемлемые и одобряемые высказывания учителей, маскирующие различные стороны взаимоотношений учителей и учеников в школе (12%) [3, с. 123].

Педагогическая ситуация может носить проблемный характер и иметь место в разных педагогических проявлениях, во время выполнения разных учебных заданий, проведения воспитательных мероприятий и т.д. Проблемность ситуации в таких случаях рассматривается не как состояние интеллектуального напряжения, связанного с неожиданным «препятствием» для хода мысли, а как состояние умственного затруднения, вызванного в определенной учебной ситуации объективной недостаточностью ранее усвоенных учащимися знаний и способов умственной и практической деятельности для решения возникшей познавательной задачи. Неожиданное затруднение всегда удивляет, озадачивает человека и стимулирует умственный поиск.

Таким образом, успешное обучение и правильный выбор будущей профессиональной траектории выпускников школ во многом зависит от своевременного и эффективного формирования и развития у них ключевых компетенций, включающих в себя умения учиться, мыслить; мотивировать свои действия; брать на себя ответственность, принимать самостоятельные адекватные решения; усвоения способов приобретения знаний из различных источников информации.

Необходимо отметить, что образовательный про-

цесс, который позволит учащимся приобрести и проявить ключевые компетенции, требует применения таких технологий обучения, которые будут способствовать развитию личностных качеств учащихся, инициировать их учебно – познавательную деятельность, позволят соотнести опыт учебной деятельности с социальными и профессиональными реалиями деятельности учащихся. Это дает возможность в учебном процессе смоделировать педагогические ситуации успешного применения учащимися своих способностей для решения как теоретических, так и практических образовательных задач, то есть, соблюсти должный баланс между знаниевой составляющей содержания образования и формированием ключевых компетенций. Такая постановка вопроса чаще приводит к необходимости реализации педагогических ситуаций на основе технологии проблемного обучения, которое направлено на формирование познавательной самостоятельности учащихся, развития их логического, рационального, критического, творческого мышления и познавательных способностей. Такое обучение построено на деятельностном подходе и исходит из того, что мышление носит проблемный характер, а возникновение каждой мысли происходит в проблемной ситуации, которая характеризуется противоречием между имеющимися знаниями и умениями и предъявляемыми требованиями, вызывает у учащегося стремление к самостоятельному поиску путей ее решения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баликоева М.И. Педагогические ситуации как средство решения образовательных задач в сфере взаимодействия «учитель-ученик». Автореф. на соискание уч. степ. канд. пед. наук. – Владикавказ. 2012. – 22 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Просвещение, 2000. – 346с.
3. Георгян А.Р. Психолого-педагогические условия профилактики и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций в системе отношений «учитель-ученик». – Владикавказ, 2008. – 160с.
4. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов и проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт: 2006. №8. – С.20-26
5. Кан – Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1998. – 190 с.
6. Ломов Б.Ф. методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Директ – Медиа, 2008. 174 с.
7. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. - М.: Просвещение, 1990. – 80с.
8. Роботова А.С. Введение в педагогическую деятельность: учеб. Пособие для студентов вузов.- М.: Академия, 2004. – 120 с.
9. Монахов В.М., Ярыгин А.Н., Коростелев А.А., Васекин С.В., Зелик О.Н., Власов Д.А., Никулина Е.В., Грачев О.Б. Педагогические объекты. Педагогическое проектирование. Know how технологии. Учебное пособие / Тольятти, 2004.

#### TEACHING SITUATION IN THE INTERACTION «TEACHER-STUDENT» ON THE BASIS OF THE SUBJECT - SUBJECT RELATIONSHIP

© 2013

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

*Annotation:* This article deals with the problem of cooperation in the field of education in the relationship “teacher-student”. Reveals the basic phase of the conflict in the course of teaching situation, as well as a diagram based genezisnoy factors identified.

*Keywords:* competence, pedagogical skills, communication, teamwork, conflict situation.

УДК 377.12

**РЕСУРСЫ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА  
В РЕШЕНИИ ПРАГМАТИЧНЫХ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
И НОВЫЕ (СТАРЫЕ) РОЛИ ПЕДАГОГА**

© 2013

*С.С. Гиль*, доктор педагогических наук, профессор, начальник Управления образования и инноваций  
*Центросоюз Российской Федерации, Москва (Россия)*

*Аннотация:* Рассмотрена актуализируемая миссия гуманистической психологии и педагогики в модернизируемом образовательном процессе систем профессионального образования. Описана система требований и принципов к фасилитации и к педагогу-фасилитатору в образовательном процессе учреждения профессионального образования.

*Ключевые слова:* трудовая жизнь, гуманистическая психология и педагогика, фасилитация, условия для самореализации.

Оформление точных, на первый взгляд, жестких требований к системе профессионального образования России в части подготовки конкурентоспособного, «заточенного» под требования мировой экономики выпускника, неожиданным образом актуализировали вопрос о восстановлении в системе профессионального образования сущности подхода гуманистической психологии и педагогики.

Именно так. На уровне целей, когда ключевым для образования становится вопрос: Каким является выпускник? Какими трудовыми, профессиональными качествами, умениями, компетенциями и ценностями, полезными для жизнедеятельности в рыночном обществе, он гарантированно располагает?

И на уровне технологий, когда критериальным для оценки эффективности образования является тезис о способности (компетентности) работника-выпускника без адаптационного периода приступать к эффективному применению приобретенных знаний и умений на рабочем месте, демонстрируя способность искать и применять информацию, знания, технологии для решения трудовых и жизненных задач?

Ключевым требованием, предъявляемым рынком труда к выпускнику-работнику, читай к системе его подготовки, выступает его функциональная и ответственная самостоятельность.

Педагогике давно известно, что данное личностное качество и способность наиболее эффективно развиваются при гуманистическом подходе. Она рассматривает ребенка, ученика, студента в качестве главной цели и ценности образовательного процесса.

В канонах гуманистического подхода целью педагогической деятельности является создание условий для раскрытия потенциала и самореализации ученика.

А результатом образования и воспитания – эффективная самостоятельная жизнь молодого человека, способного применять себя в качестве основного ресурса развития и взаимодействовать с внешним миром, добиваясь смысложизненных целей.

С нашей точки зрения гуманистическая психология и педагогика в 21 веке может выступать в качестве одного из стратегических ресурсов для профессионального образования в интересах студента, общества и экономики.

Этот тезис крайне важен и по той причине, что вся терминология гуманистической психологии/педагогики, весьма успешно принята на вооружение лидерами современного бизнеса, как в мире, так и в России.

Фасилитатор, модератор, тренер, тьютор – это термины, которые сегодня чаще можно прочесть в анонсах бизнес-конференций и тренинговых программ, чем в презентациях образовательных учреждений.

При этом активное задействование бизнесом и его структурами по развитию и обучению персонала этой терминологии происходит на принципиальных основах гуманистического подхода, будучи ориентированным на раскрытие и активное применение работником своего личностного и трудового потенциала. И управленцы по персоналу не лукавят, предлагая в качестве масштаба для

реализации этого потенциала – рабочее место. Крайне важно с позиции педагогики принять тезис о том, что рабочее место выступает не в качестве ограничения, а в качестве площадки приложения человеком своего потенциала. Точнее – одной из площадок. Это важно уточнение, ибо современный рынок труда не предлагает выпускнику одного рабочего места на всю жизнь. Рынок турбулентен. Собственно и один из самых популярных месседжей – лозунгов педагогики 21 века «Обучение через всю жизнь» – есть лишь отражение этой трудовой реальности. Человек должен обладать той гибкостью и мобильностью, которая детерминирована изменчивой природой глобального рынка труда.

Роль профессионального образования в этом контексте – абсолютна по величине и значению.

Образование необходимо как способ постоянного саморазвития. А самостоятельная образовательная деятельность человека приобретает роль ведущего инструмента для освоения новейших реалий, как минимум на изменяющемся рабочем месте.

Вместе с гуманистическим подходом и его центрированностью на самой личности студента и ее компетенциях в образовании призвано вернуться деятельностное обучение, как суть и форма образовательного процесса. Вернуться вместе с другими ролями педагога.

В течение последних 70 лет развития образования в гуманистической парадигме создавались и описывались, приоритетно в зарубежной науке, функциональные роли педагога, обслуживающего и обеспечивающего деятельностный процесс приобретения учеником студентом собственного образования.

Фасилитация, педагог-фасилитатор, тренерство, тьюторство и супервизия – понятия для отечественной педагогики не столь новые. Пришедшие с идеями гуманистической психологии и педагогики Р. Бернса, К. Роджерса, С.Х. Паттерсона и пр. в смутный период 90-х годов прошлого века, они не нашли широкого применения в практике и нормативного закрепления в образовательных институтах. С внедрением в системах среднего и высшего профессионального образования Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения с сентября 2012 года актуальность их применения и сущностного разворачивания в образовательном процессе ссуза и вуза, заметно возросла.

В рамках настоящей статьи мы намерены обозначить ключевые принципы фасилитации как ключевого ролевого подхода педагога в гуманистической, деятельностной парадигме.

Принципиальный аспект фасилитации заключается в том, что она всегда обслуживает интересы ребенка, ученика, студента.

Будучи подчиненной целям самореализации фасилитация как подход ориентирована на поддержание и воплощение в педагогическом взаимодействии со студентами четырех базовых условий:

1. Условий для приобретения студентами актуальных социально-психологических знаний о природе человека и его взаимодействии с людьми;

2. Условий для раскрытия, принятия студентами потенциала собственных ресурсов, качеств, способностей;

3. Условий для проведения эффективных проб и применения студентами ресурсов собственного личного потенциала в жизнедеятельности, в том числе, в сфере профессионального развития;

4. Условий для формирования и развития эффективной рефлексивной позиции студента, выполняющей в конечном итоге роль навигатора в его жизни.

Сообразно миссии основным способом деятельности педагога-фасилитатора является взаимодействие.

При этом такого рода, когда требуется сместить акценты с преподавания на учение, организовать само взаимодействие не как трансляцию информации, а как активизацию и стимуляцию процессов осмысленного обучения – фасилитацию, то есть как стимуляцию и освобождение одновременно, по терминологии гуманистических психологов.

В модели педагогического взаимодействия педагог-фасилитатор представляет интересы студентов. Способствует переносу приобретенных в учебной деятельности знаний и опыта – в условия реальной жизнедеятельности, в том числе, в производственную деятельность и обратно в учебную. Поддержание этого маятника обратной связи и переноса знаний, применяемых в практике, и выступает механизмом закрепления лучших персональных качеств и способностей студента. Является мягким инструментом формирования задач развития в отношении тех качеств, компетенций, ценностей, которые требуют совершенствования по итогам практического применения.

Характер деятельности педагога-фасилитатора в условиях учебного процесса может быть описан гуманистическими принципами его работы и личностными установками, в совокупности с формами и методами деятельности обеспечивающими процесс самореализации учащихся, а именно:

- «истинность» и открытость собственным мыслям, чувствам и переживаниям, а также способность открыто их выражать в межличностном взаимодействии с учащимися и родителями, выступают в качестве непосредственного условия раскрытия субъективных качеств подростков, прецедента, образца, гаранта возможностей для молодых людей совершить этот шаг;

- «поощрение», «принятие», «доверие» являются выражением внутренней уверенности педагога в возможностях и способностях каждого ученика, способствуют формированию непринудительной мотивации, более активному включению подростков в процессы осмысленного взаимодействия и собственно самореализации;

- «эмпатическое принятие» – это видение педагогом поведения учащихся, подростков, их разнообразных реакций, действий и поступков с точки зрения самих подростков. Педагог-фасилитатор умеет «постоять в чужих туфлях», посмотреть на все происходящее глазами детей, в том числе и на себя. «Эмпатическое принятие» выступает в качестве необходимого условия выработки рефлексивной позиции подростков и возникновения между подростками, педагогами, родителями действенной обратной связи.

Личностные установки как отражение педагогической философии педагога-фасилитатора определяют возможность или невозможность создания условий для самореализации учащихся в процессе обучения.

Р. Бернс, сформулировав десять условий гуманизации отношений между учениками и педагогами, также подтверждает позицию, согласно которой – ни методики и технологии определяют гуманистическую направленность обучения и возможность самореализации молодых людей. Ведущие роль играют личностно осознаваемые и принимаемые педагогом принципы:

1. С самого начала и на всем протяжении учебного

процесса учитель должен демонстрировать детям полное к ним доверие.

2. Он должен помогать учащимся в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым учащимся в отдельности.

3. Он должен всегда исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению.

4. Он должен выступать для учащихся как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи.

5. Важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося.

6. Он должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его.

7. Он должен быть активным участником группового взаимодействия.

8. Он должен открыто выражать свои чувства в группе.

9. Он должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого.

10. Наконец, он должен хорошо знать самого себя [1, с. 328-329].

Индивидуальный, философский подход педагога-фасилитатора к процессам и целям собственной педагогической деятельности и к личности каждого учащегося определяют необходимость индивидуализации общепедагогических методов и приемов, формирования в практике собственных техник и технологий педагогического взаимодействия педагогов и студентов.

Выбор методов обучения, взаимодействия, осмысленного учения, применяемых педагогом-фасилитатором, обусловлен и направлен на создание условий самореализации подростков: овладение актуальными социально-психологическими знаниями, раскрытие субъективных качеств студентов, формирование рефлексивной позиции и обратной связи.

Педагог-фасилитатор непосредственно обеспечивает единство принципов, форм, методов педагогического взаимодействия, осуществляет индивидуально-групповое включение студентов в процессы осмысленного обучения и самореализации, в целом. Именно он организует обратную связь между участниками учебной программы, осуществляет консультационную, методическую поддержку учеников в ходе реализации учебных программ.

Философия фасилитации, создавая мастерством педагога-фасилитатора, работающие условия для самореализации ученика и студента, формирует ту рамку отношений и жизненной деятельности студента, в рамках которой процесс обучения становится именно смысловым, наполненным «подлинным научением», цель которого по крылатой мысли А.Маслоу в том, чтобы стать лучше.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986.
2. Гиль С.С. Педагогические условия самореализации подростков: Дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1995. – 150 с.
3. Монахов В.М., Ярыгин А.Н., Коростелев А.А., Васекин С.В., Зелик О.Н., Власов Д.А., Никулина Е.В., Грачев О.Б. Педагогические объекты. Педагогическое проектирование. Know how технологии. Учебное пособие / Тольятти, 2004.
4. Руденко И.В. Интерактивные технологии и методы в образовательном процессе высшей школы // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 37-40.
5. Руденко И.В. Социально-воспитательные технологии в образовательном процессе вуза // Гуманитарный вектор. 2011. № 1. С. 46-50.



**RESOURCES HUMANISTIC PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL APPROACH IN SOLVING  
THE PRAGMATIC TASK OF THE PROFESSIONAL EDUCATION AND NEW (OLD)  
ROLE OF THE TEACHER**

© 2013

**S.S. Gil**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of education and innovation  
*Centrosojuz of the Russian Federation, Moscow (Russia)*

*Annotation:* Considered are updated mission of humanistic psychology and pedagogy in modernized educational process of vocational education. A system requirements and principles of facilitation and the teacher-facilitator in the educational process of vocational education.

*Keywords:* Working Life, humanistic psychology and pedagogy, facilitation, conditions for self.

УДК 378.14:316.723

**КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И ЕГО  
ЛОЯЛЬНОСТЬ К ВУЗУ**

© 2013

**К.Н. Гнездилова**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика высшей школы и образовательный менеджмент»

*Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)*

*Аннотация:* Эффективность деятельности вузов во многом зависит от типа и уровня развития их корпоративной культуры. Основой культуры организации является совокупность ценностей и убеждений, принимаемых и разделяемых сотрудниками. Поэтому корпоративную культуру вуза рассматривают как механизм повышения лояльности преподавателей, а, следовательно, и уровня их корпоративной культуры. Исследование этого вопроса даст возможность внести необходимые коррективы в магистерские программы подготовки будущих преподавателей.

*Ключевые слова:* преподаватель высшей школы; вуз; корпоративная культура вуза; корпоративная культура преподавателя; лояльность; лояльность преподавателя.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Изменения, происходящие в современном мире, требуют пересмотра роли высших учебных заведений, и в частности университетов, в обществе в связи с актуализацией основных тенденций в деятельности вузов: подготовка будущих специалистов не только к компетентному выполнению своей профессиональной деятельности, но и к выполнению социальной роли в жизни общества. Эти и другие тенденции предъявляют определенные требования к построению образовательных и профессиональных программ, основанных на компетентностном подходе. Не исключением является и необходимость пересмотра магистерских программ подготовки будущих преподавателей.

Проведенный анализ программ подготовки магистров указывает на то, что они недостаточно ориентированы на формирование компетенций, необходимых молодым преподавателям для: успешной адаптации в профессорско-преподавательском коллективе вуза; построения оптимальных взаимоотношений с коллегами и администрацией вуза; формирования представлений о своем месте в коллективе кафедры, института, факультета, университета; формирования ценностей, заложённых в корпоративной культуре вуза; принятия участия в командной работе в ситуациях подготовки и выполнения проектов и т.д. Таким образом, речь идет об уровне развития у будущих преподавателей их корпоративной культуры.

Следует отметить тот факт, что некоторые программы подготовки преподавателей, в частности такого направления профессиональной подготовки как «Специфические категории» специальностей «Педагогика высшей школы» и «Управление учебным заведением», частично содержат определенный комплекс знаний, умений и компетенций, однако этот комплекс не является интегрированным, и потому при его использовании возникают определенные сложности при формировании у будущих преподавателей вуза и менеджеров образовательных учреждений необходимого уровня их корпоративной культуры.

Хотелось бы акцентировать внимание на том, что в некоторых проанализированных нами магистерских программах содержатся такие учебные дисциплины как «Педагогика высшей школы», «Психологические про-

блемы в высшей школе» и т.д. Но, как показал анализ, их содержательное наполнение рассчитано больше на формирование компетенций, позволяющих построить эффективное педагогическое взаимодействие преподавателя со студентами, правильно организовать учебный процесс. При этом совершенно не учитываются такие важные для будущих преподавателей аспекты профессиональной деятельности, как: особенности работы в педагогических коллективах высших учебных заведений различного типа; построение взаимоотношений с окружающими; необходимость осознания ролевых представлений во время взаимодействия с коллегами, руководителем (заведующим, директором); понимание сущности феномена «корпоративная культура вуза», ее влияние на ценностные ориентации преподавателя, его мотивацию, статус, роль, карьеру. Представленный материал в выше упомянутых программах дисциплин, как правило, имеет фрагментарный характер и не создает у магистранта как общей картины его профессиональной деятельности, так и конкретного ее аспекта.

В ходе исследования выше упомянутой проблемы мы столкнулись с тем, что у преподавателей формируется различное отношение к вузу как организации, в которой он непосредственно работает. Речь идет о степени лояльности преподавателя к вузу. Возникает вопрос, является ли лояльность преподавателя показателем развития его корпоративной культуры? Также недостаточно исследованным остается вопрос взаимосвязи корпоративной культуры вуза и лояльности преподавателей. Мы считаем важным включение этого вопроса (о лояльности) в содержание магистерской подготовки будущих преподавателей с целью формирования и развития их корпоративной культуры.

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

Большинство научных работ в сфере педагогики нацелены на разрешение различных проблем подготовки будущих учителей, преподавателей, связанных с повышением эффективности учебного процесса, качества высшего образования, формированием у учеников/студентов различного рода компетенций и компетенций. Отдельные исследования посвящены проблеме адаптации начинающего преподавателя в вузе

(А. И. Гура, И. И. Облес, А. А.Пережогина) и формированию его ценностных ориентаций (С. И. Маслаков). Однако и тут, по нашему мнению, упущены некоторые вопросы, связанные с этапом «включения» нового преподавателя в систему взаимоотношений в коллективе, в частности – формирования у него лояльности к вузу как организации, влияние корпоративной культуры вуза на лояльность преподавателей.

Следует отметить, что изучению вопроса лояльности сотрудников к организации (вузу) посвящены исследования в области экономики, социологии или социальной психологии (В.И. Доминяк, А. В. Ковров, М. М. Пекарникова, Ю. С. Савенкова, А. В. Соловейчик, К. В. Харский и др.). В научных работах по педагогике, в частности по теории и методике профессионального образования, более приоритетным является изучение взаимоотношений в системе «преподаватель – студент», нежели исследование характера взаимодействия в системах «преподаватель – преподаватель», «заведующий кафедрой (ректор/директор института) – преподаватель» и т.д. Как видим, речь идет не только о необходимости исследования социально-психологической совместимости преподавателей на кафедре, а о более широком спектре деловых отношений в вузе и их влияния на профессиональную деятельность преподавателя. Об актуальности проблемы свидетельствует и отсутствие публикаций, хотя некоторые результаты научных работ в этой сфере все же следует отметить с позитивной точки зрения (М. С. Бойко, Т. А. Саркисянц). Все же и в содержании таких работ вопрос о лояльности преподавателей к вузу не затрагивается, в частности не исследуется феномен лояльности с позиции формирования корпоративной культуры будущих преподавателей в процессе их магистерской подготовки.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Исходя из сказанного выше, целью исследования является изучение лояльности преподавателей высшей школы, которое, по нашему мнению, можно рассматривать в качестве показателя уровня развития их корпоративной культуры. Решение этого вопроса позволит указать основные направления изменений в содержании магистерских программ подготовки будущих преподавателей вуза. Достижение сформулированной цели исследования возможно только при решении следующих задач: 1) на основе изучения различных источников информации, в том числе научных, проанализировать основные подходы к раскрытию сущности феномена лояльности; 2) дать характеристику влиянию корпоративной культуры организации/вуза на лояльность сотрудников/преподавателей; 3) на основе данных, полученных в результате исследования, сформулировать основные направления изменений в программе подготовки будущих преподавателей в вузе.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Как показали результаты теоретического анализа исследований, предметом которых является лояльность сотрудников к организации, в их содержании присутствуют различные подходы к трактовке сущности и структуре данного феномена. Так, в своей работе В. И. Доминяк объединяет выявленные существующие подходы в две группы. В первой группе им представлены разработки учеными собственных концепций лояльности (Л. Г. Почебут и О. Е. Королева, О. С. Дейнека, Т. Н. Чистякова и Н. В. Моисеенко, Ю. Ю. Милешкина), во второй группе автор относит существующие варианты пересмотра и адаптации основных западных подходов к формированию лояльности сотрудников (М. И. Магура, Е. В. Доценко, Е. В. Сидоренко). Отдельно автор представил один из наиболее встречающихся подходов, который рассматривает лояльность сотрудников с позиции обеспечения безопасности организации. Среди зарубежных подходов им отмечены: поведенческий (лояльность рассматривается с точки зрения поведенческого паттер-

на) и установочный (природу лояльности составляет социально-психологическая установка) [1]. В. И. Доминяк, придерживаясь последнего подхода, определяет организационную лояльность как социально-психологическую установку, включающую эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты, характеризующую связь сотрудника с организацией и определяющую силу этой связи [2, с. 8].

Неоднозначными, по нашему мнению, являются взгляды исследователей на структуру лояльности и отдельные ее компоненты. Авторы публикаций указывают на тот факт, что лояльность зависит от различных факторов, а ее основу представляют различные компоненты. Чаще всего в научной литературе встречается ссылка на трехкомпонентную концепцию Д. Майера и Н. Аллена, в основу которой положен принцип ведущего мотива, и в соответствии с этим лояльность представлена следующими компонентами: аффективная лояльность, продолженная лояльность и нормативная лояльность.

Исходя из результатов собственного исследования, в основу которого положены теория развития систем и теория ожиданий, В. И. Доминяк, указывает на то, что лояльность сотрудника по отношению к организации складывается из потенциальной и воспринятой лояльности [2].

Исходя из проблематики нашего исследования, считаем, что трехкомпонентную концепцию и результаты исследования организационной лояльности (В. И. Доминяк) следует учитывать при изучении влияния корпоративной культуры вуза на лояльность преподавателей, а значит и на уровень развития их корпоративной культуры.

В ходе теоретического анализа проблемы корпоративной культуры вуза и преподавателя возник вопрос о взаимосвязи таких понятий, как лояльность сотрудника к организации и его корпоративная идентичность. Обращение к работам, в которых непосредственно изучалась корпоративная идентичность сотрудников/преподавателей, показало, что среди показателей ее проявления названы следующие: наличие позитивных установок относительно организации; высокая степень принятия ценностей организации; личностное осознание целей организации; привязанность к организации и т.д. По-сути, названные показатели отождествляются именно с природой такого феномена как лояльность.

Проведенный теоретический анализ исследований по данной проблематике в различных областях знаний (педагогика, социальная психология, менеджмент, социология) указывает на взаимосвязь корпоративной культуры организации и лояльности сотрудников. Эффективность деятельности организации, в том числе и вуза, зависит от уровня развития ее корпоративной культуры. Основу культуры организации составляют ценности, убеждения, принимаемые и разделяемые ее сотрудниками. В зависимости от того, насколько совместимыми станут ценности организации с ценностями каждого сотрудника, зависит мотивация и лояльность сотрудников, а значит – эффективность и результативность деятельности организации. Корпоративная культура вуза создает определенное «культурное пространство», которое позволяет «сглаживать» процесс перехода ценностей организации в ценностные ориентации сотрудников, тем самым повышая их лояльность [3, с. 94-95].

Придерживаясь такого же мнения, М. М. Пекарникова в своей работе подчеркивает, что корпоративная культура является механизмом повышения лояльности сотрудников к организации [4].

Исходя из сказанного выше, считаем необходимым определить основные направления изменений в содержании подготовки будущих преподавателей. Следует отметить, что специфика формирования корпоративной культуры и лояльности будущих преподавателей высшей школы обусловлена тем, что профессиональные программы подготовки магистров охватывают разные

контингент студентов, отличающийся такими чертами как: педагогический опыт, стаж работы в учебных заведениях, специфика профессиональной подготовки, специфика места работы и т.д.

У магистрантов, имеющих опыт работы в учебных заведениях, степень проявления лояльности как мера их идентификации с организацией, будет и количественно, и качественно отличаться от магистрантов, не имеющих этого опыта. Можно сделать предположение, что степень лояльности будущего преподавателя будет существенно влиять на первоначальный уровень развития его корпоративной культуры. Это объясняется тем, что, исходя из результатов исследований ученых (Дж. Майер и др.), среди факторов, способствующих желанию сотрудников принадлежать к организации и способствовать ее успеху, называются такие, как опыт работы, соответствие ценностей, организационная поддержка, организационная справедливость. Причем исследователи на основе анализа данных выявили, что факторы, связанные с опытом работы, сильнее коррелируют с составляющими лояльности (аффективной, продолженной, нормативной), нежели с другими демографическими факторами.

В соответствии с полученными результатами исследования В.И. Доминяк, организационная лояльность сотрудника нелинейно связана с его стажем работы в организации. Основываясь на принципах теории ожидания, автор обосновывает это тем, что после поступления в организацию степень лояльности может снижаться за счет расхождения между ожиданиями работника от организации и воспринимаемой действительностью, а потом вновь происходит ее рост, но уже на основании реального опыта работы в организации и восприятия сотрудником возможностей реализации этих ожиданий, основанного на полученном опыте работы [2].

Созвучными с вышеупомянутыми результатами исследования являются и выводы, предоставленные в работе Т. Н. Персиковой. Автор, описывая стадии социализации нового сотрудника в организации (предварительная стадия, стадия «столкновения», стадия «метаморфоза»), придерживается следующей точки зрения: до фактического поступления на работу в организацию у нового сотрудника создается определенное представление об организации; впоследствии, уже во время включения в организацию происходит непосредственное столкновение нового сотрудника с реальностью и ее сравнение с имеющимися ожиданиями; следующая стадия характеризуется тем, что новый сотрудник разрешает проблемы, которые имели место на предыдущих стадиях [5].

В отличие от магистрантов, имеющих педагогический стаж, магистранты, обучение которых происходит на базе образовательно-квалифицированного уровня «бакалавр» или «специалист», также имеют определенный уровень развития корпоративной культуры. Этот уровень отражает сформированные в вузе ценности, убеждения и традиции факультета, института, вуза в целом. Он определяется также степенью лояльности бывшего студента к конкретному вузу, в котором происходило обучение, к качеству полученного высшего образования, к степени реализации в вузе своих ожиданий, либо к заведениям высшего образования в целом.

Следует также учитывать и специфические особенности профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. Как известно, выполнение одной и той же роли на протяжении долгого времени впоследствии негативно сказывается на личности самого преподавателя и качестве его работы [6]. Так, выполнение роли «учителя», «преподавателя» в течение многих лет характеризуется появлением не только личностной, но и профессиональной деформации. Поэтому на процесс развития корпоративной культуры магистрантов, которое ко времени обучения уже имеют достаточный педагогический стаж работы в вузе, влияют и их возможные профессиональные деформации.

Можно утверждать, что накопленный опыт работы

магистрантов в учебных заведениях определенным образом влияет на степень лояльности, и в частности на ее нормативную составляющую. Считаем, что возможно как позитивное, так и негативное влияние опыта работы на процесс формирования корпоративной культуры будущих преподавателей.

Составление профиля развития корпоративной культуры каждого магистранта вначале экспериментально-исследовательской работы проводилось на основе комплекса методик, в том числе и авторских. В частности, для магистрантов, которые имеют достаточно большой опыт работы в вузе, была предложена авторская анкета для установления первоначального уровня сформированности их корпоративной культуры. Анкета содержала несколько утверждений с предложенными тремя вариантами их продолжения. Результаты первого пилотажного исследования указали на необходимость внесения определенных корректив, связанных с учетом такого фактора, как стаж работы в образовательных заведениях.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Коротко обобщим полученные результаты нашего научного поиска. Тенденции в современном мире существенно влияют на пересмотр системы подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях, не исключением является вопрос внесения качественных изменений в процесс магистерской подготовки преподавателей. Акцентируем внимание на том, что в сфере педагогики, в частности теории и методики профессионального образования недостаточное внимание уделяется проблеме формирования (развития) корпоративной культуры будущих преподавателей, одним из показателей которой можно назвать лояльность сотрудника к вузу. Проведенный анализ различных источников информации подтверждает существование неоднозначных точек зрения исследователей на природу и структурно-компонентное содержание такого феномена как «лояльность». В большинстве случаев исследователи феномена лояльности придерживаются двух концепций: поведенческой и установочной. В процессе исследования установлено, что корпоративная культура вуза является механизмом повышения (а в некоторых случаях и понижения) лояльности преподавателей. Интересными для наших научных изысканий оказались результаты исследований изменений в уровне лояльности сотрудников в зависимости от стажа работы в организации. Все обобщения положены в основу описания направлений изменений в содержании магистерской программы подготовки будущих преподавателей для проведения экспериментально-исследовательской работы, цель которой заключается в формировании корпоративной культуры преподавателей высшей школы.

В процессе изучения интересующего нас вопроса мы неоднократно сталкивались с тем, что понятие «лояльность преподавателя» непосредственно связано с уровнем удовлетворенности им работой в вузе. Учитывая описанные выше выводы исследований по данной проблеме, считаем необходимым продолжить наши научные поиски именно в этом направлении.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Доминяк В. И. Организационная лояльность: основные подходы / В. И. Доминяк // Менеджер по персоналу. – 2006. – № 4. – С. 34-40.
2. Доминяк В. И. Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / В. И. Доминяк. – Ростов-на-Дону, 2012. – 36 с.
3. Соловейчик А. В. Лояльность персонала и факторы, характеризующие организацию / А. В. Соловейчик // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2010. – № 125. – С. 93-98.

4. Пекарникова М. М. Влияние организационной культуры на лояльность персонала / М. М. Пекарникова // ГУАП. Научная сессия ГУАП: сб. докладов: В 3 ч. Ч III. Гуманитарные науки. – СПб. : ГУАП, 2010. – 420 с.  
5. Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: [учебное пособие]

/ Т. Н. Персикова. – М. : Логос, 2002. – 224 с.

6. Монахов В.М., Ярыгин А.Н., Коростелев А.А., Васекин С.В., Зелик О.Н., Власов Д.А., Никулина Е.В., Грачев О.Б. Педагогические объекты. Педагогическое проектирование. Know how технологии. Учебное пособие / Тольятти, 2004.

### CORPORATE CULTURE OF THE HIGHER SCHOOL TEACHER AND HIS LOYALTY TO HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

© 2013

*K.N. Gnyezdilova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the chair «Pedagogy of higher educational establishment and educational management»  
*Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Cherkasy (Ukraine)*

*Annotation:* The efficiency of higher educational establishment's activity is depends on a type and level of development of their corporate culture. The basis of organization's culture is an aggregate of values and persuasions, accepted and shared by employees. That is why the corporate culture of higher educational establishment is examined as a mechanism of increase of teachers' loyalty, and, consequently, the level of their corporate culture. The research of this question will give the possibility to bring in the necessary corrections in the master's degree training programs of future teachers.

*Keywords:* higher school teacher; higher educational establishment; corporate culture of the higher educational establishment; corporate culture of the higher school teacher; loyalty; the loyalty of a teacher.

УДК 374

### КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РОДИТЕЛЕЙ

© 2013

*T.K. Говорушина*, кандидат педагогических наук, докторант  
*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)*

*Аннотация:* В статье раскрываются различные подходы к определению сущности понятия «менеджмент качества», определяются основные концепции управления учреждением дополнительного образования и их содержание, дается научное обоснование концепции управления качеством взаимодействия учреждения дополнительного образования и семьи, выделяются основные методологические подходы, дано описание составляющих и принципов общественно-государственного управления качеством взаимодействия учреждения дополнительного образования и семьи.

*Ключевые слова:* концепция, управление качеством дополнительного образования, концепции управления дополнительным образованием, общественно-государственное управление качеством взаимодействия учреждения дополнительного образования и семьи, социальное партнерство.

Управление качеством в организациях осуществляется в соответствии с требованиями и рекомендациями международных стандартов серии ISO 9000:2000 (российский аналог - стандарты серии ГОСТ Р ИСО 9000-2001), принципами Всеобщего менеджмента качества (Total Quality Management TQM) или базироваться на модели Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM). Эти три подхода имеют в качестве основы процессно-ориентированный подход, не противоречат, а взаимно дополняют друг друга.

Отметим, что данные документы представляют для нас важное методологическое значение в связи с тем, что предусматривают всестороннее, целенаправленное и скоординированное применение систем и методов управления качеством во всех сферах деятельности и, значит, могут быть полезны для теории и практики управления качеством дополнительного образования.

В.А. Исаев отмечает, что основным международным стандартом, по которому в настоящее время проводится сертификация системы менеджмента качества организации вне зависимости от рода ее деятельности, является стандарт ISO 9001-2000 (ГОСТ Р ИСО 9001-2001), структура которого включает в себя: ответственность руководителя; менеджмент ресурсов; процессы жизненного цикла продукции; измерение, анализ и улучшение [1].

На наш взгляд, удачно определение, данное В.Я. Белобрагиным: «Управление качеством - это целенаправленный, скоординированный процесс воздействия на предметы, орудия и средства труда, системы и комплексные системы, коллектив и отдельных работников, обеспечивающий достижение высшего общественного качества и относительной его устойчивости». Система управления качеством продукции в его трактовке - это «комплекс постоянно действующих организационных,

технических, экономических и идеологических мероприятий, методов и средств, направленных на установление, обеспечение и поддержание необходимого уровня качества продукции, соответствующего высшему общественному качеству, при ее разработке, производстве, хранении, транспортировке, эксплуатации или потреблении» [2].

Менеджмент качества рассматривается А.И.Субетто как скоординированная деятельность по руководству и управлению организацией применительно к качеству.

Долгая и сложная история развития систем управления качеством в производстве позволила оформить фрагментарным сведениям в целостную теорию управления качеством, структуру которой, по мнению А.И. Субетто можно представить в виде трех основных «слов»:

общей теории управления качеством (методология, технология и типология);

специальных (аспектных) теорий управления качеством (экономического регулирования качества; технологического; правового; организационного управления качеством и т. д.);

объектных (предметных) теорий управления качеством (управления качеством продукции; качеством труда; качеством процессов и т.д.) [3]

Анализ исследований в области управления качеством дополнительного образования предполагает выделение концепции эффективного управления качеством взаимодействия учреждений дополнительного образования и семьи. В качестве основных концепций управления дополнительным образованием в России, вслед за В.Ю. Кричевским, мы определяем следующие: *школоведческая*, в основе которой лежат две главные функции: руководство и контроль (М.И. Кондаков, Н.С. Сунцов); *функциональная*, сущность которой определя-

ется исходя из управленческих функций: по субъекту управления (административный и партисипативный); по ориентации управления на процесс или результаты (процессный и целевой); по интегрированности управления (автономное и системное); по типу реагирования на изменения (опережающий и реактивный) (Ю.В. Васильев, Ю.А. Коноржевский, В.С. Лазарев, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.); *развивающая*, ориентированная на преобразование объектов управления и предполагающая проектирование и разработку программ развития (В.Н. Аверкин, Э. Днепров, А. Каспоржак, О.С. Лебедев, А.Л. Гавриков, В.М. Саввинов, Р.М. Шерайзина и др.); *коммуникативная*, в основе которой лежит управление отношениями и их формирование, согласование (А.И. Адамский, О.Я. Гелих, В.Ю. Кричевский, И.П. Раченко, Р.Х. Шакуров и др.).

Дадим характеристику каждой из выделенных концепций.

*Школоведческая концепция* определяла теоретическую основу раздела педагогики - школоведение. Научные знания об управлении дополнительным образованием в контексте данной концепции включают методологию исследования административно-хозяйственных вопросов, планирование работы школы, подбор и расстановку кадров, организацию методической работы, контроля и учета в учебно-воспитательном процессе. В исследовании ученых подчеркивалось, что управление учреждением дополнительного образования - есть централизованное воздействие на образовательный процесс, упорядоченная целенаправленная деятельность, ориентированная на сознательное регулирование общественных связей и отношений под руководством партийных и политических органов. Исследователи уточняли, что органичное слияние, единство «политичности» и «научности» есть важнейшая характеристика управления образованием. Особое внимание в управлении дополнительным образованием уделялось нравственному аспекту: высокой организованности и идейности, сознательности и дисциплинированности, ответственности и нравственной свободы, уважению личности, ее уникальности, расширению коллективности на всех стадиях управленческого воздействия (Б.С. Гершунский, С.И. Попов).

Функциональная концепция рассматривает управление дополнительным образованием как процесс, представляющий собой совокупность непрерывных взаимосвязанных видов деятельности, которые называются управленческими функциями. Цикл управленческих функций объединяет такие функции, как информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная.

*Концепция развивающая* предполагает управление, создающее условия для развития разного, чтобы разное, находя общий язык и соорганизуясь между собой, составляло вектор развития дополнительного образования. Основными принципами развивающего управления являются:

- *принцип направляемого развития*, предполагающий направление и корректировку объективно протекающего процесса саморазвития системы с учетом внешних и внутренних факторов;

- *принцип партисипативности* управления, реализация которого обеспечивает вовлечение в процесс принятия решений, связанных с развитием образовательной системы, не только органов управления, но и всех субъектов образовательного процесса (педагогов, учащихся, родителей);

- *принцип компенсаторности* обеспечивает компенсацию недостатка ресурсов за счет активизации внутреннего потенциала и направленность управления на поддержку, реализацию и развитие этого потенциала;

- *принцип оптимального* выбора и комбинирования

ресурсов;

- *принцип корпоративности* - создание условий для развития корпоративной культуры системы дополнительного образования.

*Коммуникативная концепция* обосновывает включение межкультурной коммуникации в инструментарий эффективного управления современным дополнительным образованием, обеспечивает межперсональное интерактивное взаимодействие представителей различных групп и национальных культур в образовательной системе, адекватное понимание и принятие решения управленческих задач, имеющих коммуникативный межкультурный контекст.

Реализация коммуникативной концепции в управлении предполагает развитие профессионально-коммуникативной компетенции всех субъектов образовательной системы: способности к взаимодействию и работе в команде, установлению контактов, коммуникативному взаимодействию в деловой беседе, управлению конфликтами и др.

С нашей точки зрения, интеграция концепций развивающей и коммуникативной позволяет реализовать идеи гуманизации, демократизации и диверсификации в управлении качеством дополнительного образования.

При этом гуманизация — определяет преобладание личностного развития субъектов (родителей, педагогов, детей), центрацию образовательного процесса на ценностях человеческого развития, ориентацию на всестороннее и гармоническое становление личности, перевод субъекта на позицию самоуправляемого развития в процессе раскрытия сущностных сил. Гуманизация дополнительного образования — это процесс, направленный на развитие личности как субъекта творческой деятельности, что «составляет и важнейшую характеристику образа жизни педагогов и воспитанников, предполагающую установление подлинно человеческих (гуманных) отношений между ними в педагогическом процессе» и является ключевым компонентом нового педагогического мышления, сфокусированного вокруг идеи развития личности. *Ведущим направлением гуманизации дополнительного образования* считается «самоопределение личности в культуре», ее приобщение к национально-культурным традициям, обогащенным человеческим содержанием гуманизации - усиление внимания к личности каждого ребенка как высшей социальной ценности общества, установка на формирование гражданина с высокими интеллектуальными, моральными и физическими качествами.

Демократизацию мы связываем с расширением прав и полномочий участников образовательного процесса, направленностью на удовлетворение индивидуальных потребностей и запросов субъектов. Это предполагает создание предпосылок для развития активности, инициативы и творчества воспитанников и педагогов, их заинтересованного взаимодействия, а также широкое участие общественности в управлении образованием.

Диверсификация позволяет разнообразить дополнительные типы и виды учреждений, образовательных услуг и подходов к их реализации в целях удовлетворения разнообразных и разносторонних запросов участников образовательного процесса.

Можно предположить, что общественно-государственное управление качеством взаимодействия учреждений дополнительного образования и семьи позволит сделать этот процесс продуктивно-педагогическим.

Общественно-государственное управление можно рассматривать как коммуникативно-развивающее управление, предполагающее развитие демократической мотивации, творческой активности всех субъектов образовательного процесса (педагоги - учащиеся - родители), использование механизмов вовлечения их в управленческую и самоуправленческую деятельность, гуманизации и гармонизации взаимоотношений между административными и общественными субъектами управления.

Одной из организационных форм реализации общественно-государственного управления является социальное партнерство.

Для определения концепции управления качеством взаимодействия учреждений дополнительного образования и семьи уточним понятие «качество» по отношению к учреждению дополнительного образования, с одной стороны, и, с другой стороны, по отношению к процессу взаимодействия учреждения дополнительного образования и семьи. Мы поддерживаем точку зрения Е.Ф. Филипповой, что качество школьного образования — это социально-педагогическая категория, характеризующая соответствие уровня функционирования и развития системы образования установленному социальному и нормативно-целевому уровню, способность школы удовлетворять запросы потребителей образовательных услуг» [5].

*Социально-маркетинговый* подход рассматривает качество дополнительного образования как широкую социально-педагогическую категорию, отражающую общий уровень образованности, социальной зрелости учащихся, а не только уровень его обученности. Он учитывает «социоцентристские», человеко-центристские и культуроцентристские измерения» (А.И. Субетто) качества образования, выражает потребности и ожидания общества в целом по отношению к нему. Наряду с этим данный подход ориентирован на реализацию маркетинговых целей учреждения дополнительного образования, учитывающих запросы различных групп потребителей его образовательных услуг.

*Средово-компетентностный* подход интегрирует положительные стороны описанных выше подходов и вводит как центральные понятия качество образовательной среды учреждений дополнительного образования и компетентность. Образовательная среда как объект качества характеризует условия, в которых учреждение дополнительного образования добивается результатов. Иными словами, образовательная среда отражает уровень возмозможностей учреждения дополнительного образования потенциально обеспечивать достижение образовательного результата.

Качество педагогического взаимодействия учреждения дополнительного образования и семьи рассматривается как совокупность свойств и характеристик качества потенциала, эффективности процесса и качества результата взаимодействия, которые придают ему способность удовлетворять существующую или предполагаемую потребность отдельных его субъектов (педагогов и родителей учащихся), общества и государства в целом в образованной, разносторонне развитой личности [6; 7; 8]. При этом отмечается профессиональная готовность педагогов к работе с семьей, мотивации родителей к сотрудничеству. Эффективность процесса взаимодействия складывается из следующих компонентов: эффективности технологии взаимодействия, качества управленческого воздействия на педагогический коллектив со стороны администрации учреждений дополнительного образования, эффективности контроля за ходом процесса взаимодействия учреждений дополнительного образования и семьи. К компонентам, составляющим качество результатов взаимодействия, отнесены: профессиональная компетентность педагогов и руководителей учреждений дополнительного образования, педагогическая культура родителей учащихся и уровень воспитанности школьников как опосредованный результат управленческой деятельности.

Обобщение вышеизложенного позволило нам предположить, что общественно-государственное управление качеством взаимодействия учреждений дополнительного образования и семьи позволит сделать этот процесс продуктивно-педагогическим.

На первом Гражданском Форуме общественности России, состоявшемся в Москве в 2001 г., были сформулированы перспективы развития общественно-госу-

дарственной системы образования, связанные с расширением круга участников образовательного процесса, содействием практике общественной самоорганизации в образовательном пространстве (сетевые сообщества и др.), созданием механизмов общественного контроля образовательной практики (общественные рейтинги образовательных ресурсов программ), влиянием на выработку образовательной политики путем общественной экспертизы.

В контексте модернизации системы дополнительного образования управление рассматривается как управление развитием системы, инструмент перехода от патерналистской модели к модели взаимной ответственности и создание условий для широкого развития многообразных договорных отношений в сфере учреждений дополнительного образования. Государственно-общественный характер управления трактуется как привлечение к управлению дополнительным образованием, помимо государства, других субъектов, не только представителей профессионального педагогического сообщества, но, например, родителей, как распределение управленческих полномочий между государством и представителями общества.

Таким образом, в государственно-общественном управлении дополнительным образованием начинают различать: новые, более демократические participative отношения, согласованные взаимодействия между государством, гражданским обществом в области дополнительного образования, собственно управленческие аспекты этих взаимодействий и др. Вместе с тем, анализ реальной управленческой практики свидетельствует, что ее современная эволюция в направлении к общественной-государственной системе проходит ряд этапов, которые связаны с расширением спектра субъектов управления, становлением практики социальной дискуссии и партнерства, формированием общественно-образовательного договора. Результаты, полученные на данных этапах, можно рассматривать как основные составляющие системы государственно-общественного управления дополнительным образованием. Рассмотрим их более подробно.

*К первой* составляющей развития системы общественно-государственного управления дополнительным образованием относится: *расширение поля субъектов управления* (привлечение в управление общественных и частных сил (попечители, родители, педагоги и др.).

*Вторая* составляющая общественно-государственной системы управления - *становление практики социального партнерства*.

Социальное партнерство - объединение социальных групп, имеющих разные интересы, для решения общих проблем. Партнерство не только помогает решению проблем, но и содействует установлению новых связей и снижает напряженность в обществе, создает более благоприятные условия для социального развития.

Социальное партнерство выгодно каждому из его участников и обществу в целом. В итоге партнерства - выигрывают все участники

К принципам социального партнерства можно отнести следующие: участие всех заинтересованных групп в поиске подходов к решению проблем; преодоление амбиций, уважение интересов другой стороны; сотрудничество потенциальных противников и оппонентов; децентрализация решений - уменьшается концентрация власти в руках отдельных групп; поиск работающих решений; в принятии решений участвуют те, кто будет их выполнять; в принятии и выполнении решений участвуют те, кто в них заинтересован; добровольная самопомощь на местном уровне - вместо ожидания покровительства федеральных властей.

*Социальное партнерство по отношению к дополнительному образованию* следует понимать как: партнерство внутри системы дополнительного образования

между социальными группами данной профессиональной общности; партнерство, в которое вступают работники системы дополнительного образования, контактируя с представителями иных сфер общественного воспроизводства; партнерство, которое инициирует система дополнительного образования как особая сфера социальной жизни, делающая вклад в становление гражданского общества.

Последнее понимание партнерства является наиболее значимым, позволяющим изменять, проектировать, апробировать и устанавливать новые общественно значимые функции системы дополнительного образования. При этом в каждой ситуации социального взаимодействия различные понимания социального партнерства могут быть представлены одновременно.

Накопленный в этой области опыт, программно-проектная деятельность, реализация отдельных программ социального партнерства в г. Санкт-Петербурге на разных уровнях позволили выделить *основные классы задач* образовательного социального партнерства: ресурсное обеспечение взаимодействия, сетевая экспертиза, управление взаимодействием, нормативно-правовое обеспечение взаимодействия.

В качестве *условий образовательного социального партнерства* выделяются две основные группы: существование совместной образовательной деятельности (проявление собственной инициативы, коллективная поддержка и оценка, формирование общей системы ценностей, управление совместной деятельностью, влияние на распределение ресурсов) и наличие общего информационного пространства (взаимный обмен информацией, создание собственных каналов и др.). Среди механизмов, *обеспечивающих партнерство*, можно выделить открытый характер вступления и выхода из партнерства, технологию переговорного процесса, совместную разработку программы партнерства, учебно-экспертные семинары, систему инновационного повышения квалификации и др.

*Третья составляющая* общественно-государственной системы управления — *формирование общественно-образовательного договора*, который может рассматриваться как конкретный продукт социального партнерства, официально и общественно-признанный легитимный документ, в котором зафиксированы значимые интересы и цели взаимодействия, осуществление совместных проектов. Становление практики таких договоров рассматривается сегодня в качестве важнейшего института гражданского общества и ближайшей нормы, которая должна быть освоена в рамках реформ отечественного дополнительного образования.

Как показывает практика дополнительного образования последних лет в г. Санкт-Петербурге в основе формирования образовательного договора лежит комплекс *согласовательных процедур* между разными партнерами в равных областях и вопросах образовательной политики и практики. Среди этих процедур выделяются: процедуры согласования с администрацией и с педагогическим коллективом образовательной программы дополнительного образования; согласование бюджета программы; переговоры с учредителем.

Это один пакет договоренностей, входящий в образовательный договор. Другой - связан с включением в согласовательные процедуры граждан, родителей, общественности. В этом случае выделяются следующие согласовательные процедуры: согласование образовательной программы и бюджета между учреждением дополнительного образования и гражданами; согласование между гражданами и учредителем (администрацией) соотношения образовательных запросов и потребностей граждан (в виде согласованной, например, с родителями, образовательной программы) и возможностей государства удовлетворить эту потребность; согласование решения граждан между собой об итоговой образовательной программе учреждения дополнительного

образования. Как отмечают специалисты, с точки зрения идей социального партнерства по-другому могут быть рассмотрены стимулы привлечения в систему дополнительного образования внебюджетных средств. Для этого, видимо, потребуются механизмы согласования стоимости образовательной программы учреждения дополнительного образования между учредителем и попечителями.

Общественность должна осознавать свой заказ к учреждению дополнительного образования, сколько на это потребуются средств, какую часть из них могут предоставить государственные и муниципальные органы власти, а какие средства родители и заинтересованные лица должны будут найти самостоятельно. Только в такой ситуации открытости у местного сообщества возникает реальная заинтересованность в привлечении дополнительных внебюджетных средств в учреждение дополнительного образования.

Все вместе, это и есть общественно-образовательный договор. Точнее сказать, культурное поле разнообразных договоров, из которых начинает складываться, выражаться *территориальный образовательный заказ*.

Таким образом, общественно-государственное управление качеством взаимодействия учреждения дополнительного образования и родителей можно рассматривать как коммуникативно-развивающее управление, предполагающее развитие демократической мотивации, творческой активности всех субъектов образовательного процесса (педагоги - учащиеся - родители), использование механизмов вовлечения их в управленческую и самоуправленческую деятельность, гуманизации и гармонизации взаимоотношений между административными и общественными субъектами управления.

Организационными формами общественно-государственного управления качеством взаимодействия учреждения дополнительного образования и родителей могут быть: советы, общественные родительские организации, общественные фонды учреждений дополнительного образования, ассоциации родителей, ассоциации педагогов, ассоциации педагогов и родителей и др.

Одним из факторов эффективности управления качеством взаимодействия учреждения дополнительного образования и родителей является формирование обучающейся организации родителей и педагогов, отличительной характеристикой которой является развитая способность членов организации к постоянному обучению, адаптации и переменам.

В связи с этим основная задача руководства учреждения дополнительного образования - создание и поддержка культуры, основанной на постоянном обучении, при которой и педагоги, и родители систематически обогащают свои знания и делятся ими друг с другом для достижения более высокого качества образования школьников.

Таким образом, основными направлениями совместной деятельности учреждения дополнительного образования и семьи являются: становление обучающейся организации педагогов и родителей; посредничество в конфликтах «педагог-обучающийся» и конфликтах «родитель-ученик»; общественно-государственная экспертиза качества дополнительного образования; формирование корпоративной культуры учреждения дополнительного образования; формирование комфортной образовательной среды учреждения дополнительного образования; становление практики социальной дискуссии и партнерства; формирование социального заказа учреждению на образование на основе общественно-образовательного договора.

Общественно-государственное управление качеством взаимодействия учреждения дополнительного образования и семьи может быть основано на следующих принципах:

- *принцип открытости и гибкости* – учреждение дополнительного образования и семья открыты для взаи-

модействий и изменений в зависимости от ситуации;  
- принцип *продуктивности* - нацеленность на творческий «продукт»;  
- принцип согласованности ценностей образования и семейного воспитания;  
- принцип *взаимодополняемости* в процессе становления обучающейся организации родителей и педагогов.  
В заключение необходимо отметить, что эффективность управления качеством дополнительного образования в современных условиях во многом определяется его общественно-государственным характером и предполагает включение мотивационных факторов повышения активности участия общественных институтов в развитии дополнительного образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гавриков А.Л., Исаев В.А., Шерайзина Р.М. и др. Стратегический менеджмент вуза: уч. пособие. – М.: Новый учебник, 2004. – 400 с.
2. Белобрагин В.Я. Управление качеством труда и продукции в территориальном разрезе. – М.: Изд-во

стандартов, 1976. – 172 с.

3. Субетто А.И. Основания социального менеджмента качества образования. – СПб. – Оренбург: ИУПКПС, ОГУ, 2004. – 60 с.
4. Шерайзина Р.М., Александрова М.В. Ведущие управленческие школы в образовании. – Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2006. – 36 с.
5. Филиппова Е.Ф. Управление качеством образования в современном мире. Автореф. дисс. ... к.п.н., Великий Новгород, 2003. – 24 с.
6. Руденко И.В. Социально-воспитательные технологии в образовательном процессе вуза // Гуманитарный вектор. 2011. № 1. С. 46-50.
7. Монахов В.М., Ярыгин А.Н., Коростелев А.А., Васекин С.В., Зелик О.Н., Власов Д.А., Никулина Е.В., Грачев О.Б. Педагогические объекты. Педагогическое проектирование. Know how технологии. Учебное пособие / Тольятти, 2004.
8. Руденко И.В. Категория «детское движение» как объект научного познания // Гуманитарный вектор. 2009. № 1. С. 9-13.

### CONCEPTUAL BASES OF MANAGEMENT OF THE QUALITY OF INTERACTION BETWEEN THE INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION AND PARENTS

© 2013

*T.K. Govorushina*, candidate of pedagogical Sciences, doctoral student  
*Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, Veliky Novgorod (Russia)*

*Annotation:* This article describes the different approaches to the definition of the concept of “quality management”, defines the basic concepts of management culture & their content, provides a scientific study of the concept of quality management cooperation institutions of further education and the family, highlights the main methodological approaches, the description of the components and principles social and governance quality of interaction institutions of further education and the family.

*Keywords:* concept, and quality management of an additional education, the concept of management of the additional education of the public-state management of the quality of interaction between the institutions of further education and the family, social partnership.

УДК 378

### ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УНИВЕРСИТЕТАХ УКРАИНЫ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ

© 2013

*A.V. Gordiychuk*, преподаватель кафедры иностранных языков  
*Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)*

*Аннотация:* Статья посвящена основным задачам профессиональной подготовки учителей иностранного языка в Украине в условиях поликультурности.

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация; межкультурная компетентность; поликультурность; учитель иностранного языка.

Процессы европейской интеграции охватывают всё больше сфер жизнедеятельности общества. Не стало исключением и образование, прежде всего, высшая школа. Украина, чётко определившая ориентир на вхождение в образовательное пространство Европы, осуществляет модернизацию образовательной деятельности в контексте европейских требований.

*Постановка проблемы.* Современный этап развития высшего педагогического образования в Украине характеризуется переходом на систему, одной из **основных задач** которой является подготовка компетентного педагога, специалиста нового поколения. Наряду с традиционным, так называемым «ЗУНовским», подходом все большее распространение получает компетентностный, однако они не противоречат друг другу, а взаимодополняют. Компетентностный подход, в частности, наполняет традиционное обучение личностно ориентированным, практически направленным, гуманистическим содержанием. Украинские ученые связывают компетентностный подход с идеями жизнотворчества, которые соответствуют концепции непрерывного образования. Главный контекст этого подхода проявляется в тех педагогических прецедентах, в которых утверждаются такие общественно значимые ценности, как свобода выбора, творческий продукт, жизненный опыт, проектная дея-

тельность личности.

*Целью статьи* является анализ проблемы подготовки учителей иностранного языка в университетах Украины.

Рассматривая профессиональную компетентность учителя иностранного языка, следует иметь в виду, что в свете новой языковой политики в Европе и в Украине с появлением теории плюралингвизма, социокультурного образования, особое значение на современном этапе приобретает компонент, связанный с поликультурным развитием личности, которая учится и воспринимает себя как культурно-исторический субъект. Именно поэтому изучение иностранного языка и культуры, как одной из основных целей языковой педагогики, становится инструментом подготовки новых поколений украинцев к жизни в многоязычной Европе.

Вслед за В. Калининым, мы выделяем ключевой компонент профессиональной компетентности учителя иностранного языка – «межкультурную профессиональную компетентность». Педагогическое понимание межкультурной профессиональной компетентности учитывает специфику профессиональной деятельности учителя и определяется как многоуровневое интегральное качество личности (совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей), которое опосредует педагогическую профессиональную деятельность,



направленна на установку, поддержку и развитие эффективных контактов с представителями других культур, с учениками в классе как речевыми партнерами и другими участниками педагогического процесса [1, с. 23-24].

Понятие «межкультурная компетентность» охватывает весь спектр индивидуальных способностей и характеристик, позволяющих конкретному лицу успешно общаться с представителями других культур, или с теми, которые, по крайней мере, способствуют этому общению. Межкультурная компетентность состоит из трех основных субкомпетентностей (частичных), которые используются в конкретных интеракциях, находятся в тесном взаимодействии друг с другом и которые опять же представляют собой комплекс. Тремя гармонично действующими частичными компетенциями межкультурной компетентности являются: (1) когнитивная компетентность, (2) аффективная компетентность и (3) прагматико-коммуникативная компетентность [2, с. 11-14].

Когнитивная субкомпетентность охватывает актуальные для межкультурных общений знания:

- о других культурах (культурно-специфические или страноведческие знания);
- культурно-теоретические (знание о принципе функционирования культуры, культурные различия и их импликация);
- саморефлексивность.

Аффективная частичная компетентность сосредотачивает внимание на отношении к представителям других культур. Заинтересованность и открытость в отношении других культур, способность преодолеть противоречие между собственной системой ценностей и стандартов является несомненным условием для продуктивного межкультурного общения. Таким образом, аффективную субкомпетентность нужно разделить на следующие структурные элементы:

- заинтересованность и интерес к другим культурам;
- сопереживание и способность понимания другой культуры;
- взаимная толерантность.

Наряду с когнитивной и аффективной компетенциями существует прагматико-коммуникативный компонент межкультурной компетентности. Эта субкомпетентность включает в себя навыки общения, которые положительно влияют на продуктивное взаимодействие с людьми других культур, в том числе и на соответствующие коммуникативные стратегии решения проблем. Прагматико-коммуникативная компетентность предусматривает:

- использование соответствующих коммуникативных образцов;
- использование эффективных стратегий решения конфликтов.

Межкультурная компетентность, играющая в контексте дискуссий о глобализации, интернационализации и мультикультурализме ведущую роль, несомненно, стала в течение последних десятилетий ключевой компетентностью XXI века. В свете актуальных социальных событий, таких как глобализация экономики и интернационализация науки, а также растущий мультикультурализм в повседневной жизни, все больше и больше формируется понимание того, что успешное общение представителей различных культур требует специфических взглядов и способностей.

С понятием межкультурной компетентности сейчас связаны две основные сферы применения, которые можно сравнить с понятиями «зарубежная страна» и «своя страна» – международное и внутренне-общественное взаимодействие.

Несколько иной взгляд на межкультурную компетентность возникает, если принимать во внимание взаимодействие в рамках поликультурно сформированного общества. Межобщественные контакты представителей различных культур в современном, ярко выраженном миграционном мире, становятся для большинства людей

обыденным явлением.

Межкультурная компетентность – это надпредметная компетентность, т.е. она относится к так называемым ключевым компетенциям (или soft skills), которые независимо от конкретного образования нужны во многих профессиях. Определенные предпосылки для формирования межкультурной компетентности в подготовке специалистов различных отраслей создаются в процессе овладения, прежде всего, такими дисциплинами, как иностранный язык, филология, социология, история или этнология, способствующими развитию контактов с другими обществами и культурами.

Межкультурная компетентность является не только способностью (умением), но и предметом научного исследования. Базовым понятием межкультурной профессиональной компетентности является понятие «диалог культур» как философия жизни, сознательно выбранная позиция индивида, социальной группы, стиль жизни (путь выживания цивилизации в многоязычном плюралистическом мире, процесс взаимодействия двух индивидуальностей, двух ситуативных позиций, менталитетов) [3, с. 27], сравнение взаимодействия и понимание других культурных ценностей [4, с. 21]. Именно такой тип взаимоотношений, для которого характерно соотношение культур как равноправных, равноценных в их несхожести и уникальности, и определяется в исследованиях диалог культур или межкультурная коммуникация.

Проблема коммуникации культур активно разрабатывалась и разрабатывается и отечественными, и зарубежными учеными (Н. Ф. Бориско, Е. Н. Воробьева, Н. Б. Ишханян, В.А. Калинин, Р. Льюис, Ю.И. Пассов, С. Г. Тер-Минасова, В. Т. Топалова, D. Brown, R. Lado, и др.). По В.С. Библеру, «диалог культур» – это ситуация столкновения культур мышления, которые принципиально не сводятся друг к другу, различных форм понимания [5, с. 162]. По мнению В. В. Сафоновой, принцип диалога культур и цивилизаций предполагает необходимость анализа страноведческого материала с точки зрения потенциальных возможностей моделирования с его помощью в учебной аудитории культурного пространства, погружение в которое строится по принципу круга культур и цивилизаций, который постоянно расширяется. Этот принцип требует ответа на вопрос о том, насколько реально создаются условия для поликультурного и билингвального развития обучающихся, для их подготовки к выполнению роли культурного посредника в ситуациях межкультурного общения, для развития у них общепланетарного мышления, таких качеств, как культурная непредвзятость, готовность к общению в иной культурной среде, языковой и межкультурный такт [6, с. 63-64].

Для нашего исследования представляет интерес, прежде всего, понятие «диалог культур», который сейчас стал самым популярным выражением, употребляется среди представителей научного и делового мира. Под этим термином понимают такую форму и способ коммуникации двух или более культур, когда каждая из сторон признает другую как равную, проявляет интерес к ней, признает ее отличия, уважает ее уникальность и одновременно через познание и сопоставление углубляет свою самоидентичность. Итак, диалог культур и межкультурная коммуникация употребляются в нашем исследовании как равнозначные термины.

Анализ литературы по данной проблеме свидетельствует о профессиональном интересе исследователей к поиску концептуальных механизмов и эффективных путей решения проблемы межкультурной коммуникации. Определение понятия межкультурная коммуникация понятно из содержания самого термина: общение людей, представляющих разные культуры. Межкультурная коммуникация – это взаимодействие существующих в определенном пространстве и времени культур, в котором феномен культуры рассматривается как родовое

понятие, а культурные контакты приобретают разные формы, находящие свое выражение в столкновении, взаимовлиянии, синтезе, дополнительности и диалоге. По мнению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, межкультурная коммуникация – это адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [7, с. 26].

Межкультурная коммуникация – многомерное явление. В ее содержании прослеживается взаимодействие: языка, отражающего культуру народа; культуры, передающей своеобразие общественно-исторических условий; личности, формирующейся в процессе практической деятельности. Основная задача межкультурной коммуникации на современном этапе развития общества состоит в том, чтобы активизировать гуманитарный потенциал, нацелить его на выработку и утверждение концепции приоритета общечеловеческих ценностей, сближения культур разных стран путем формирования у студентов чувства единства современной цивилизации.

Стратегически важной целью осуществления позитивных преобразований в педагогике высшей школы является формирование и саморазвитие личности будущего специалиста в аспекте межнациональной коммуникации. Эта фундаментальная идея содержит важнейший компонент, который сейчас также активно исследуется – развитие профессиональных способностей будущих преподавателей. Гуманизация и гуманитаризация образования, делая акцент на интеллектуальном развитии индивида, нацелены на личностный потенциал учителя, который должен формировать у студентов понимание единства различных культурных сообществ. В этом случае необходимо вводить понятие межкультурной коммуникации в содержание обучения. Культура является важнейшей (наряду с экономикой и политикой) составляющей и показателем духовного состояния и уровня цивилизованности общества, что совсем иначе определяет проблемы воспитания, образования и развития личности. Высшие учебные заведения смогут внести существенный вклад в формирование готовности студентов к межкультурной коммуникации, в развитие толерантности и уважения к культурному плюрализму, если образование будет ориентировано на процессы формирования личности с глобальным мышлением во всей многогранной полноте интеллектуального, культурного, психологического и социального уровня.

Изучение иностранных языков в отрыве от культурного контекста невозможно, поскольку знание иностранного языка является частью культуры образованного человека. Язык всегда был и есть важнейшим средством всяческих контактов, в ходе которых от одних к другим народам передавался богатый материально-хозяйственный, культурно-бытовой и нравственный опыт. В современную эпоху язык является важнейшим средством культурного обмена между народами. Ответ на вопрос о решении актуальной проблемы обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

Преподавание иностранных языков в Украине переживает сложный период перестройки, пересмотра ценностей, целей, методов, стандартов. Интеграционные общественные процессы меняют не только статус иностранного языка в обществе, но и выполняемые им функции. Иностранный язык, как и родной, выполняя две важнейшие функции – познания и общения, служит средством не только межличностного, но и межнационального, межгосударственного общения. Эмпирическое исследование Р. П. Мильруда показало, что студенты не всегда являются экспертами в своей родной культуре. Информация о ней почти не представлена в учебных пособиях по иностранному языку, тогда

как, по мнению ученого, без знания родной культуры студент не может быть полноценным субъектом диалога культур [8, с. 19]. Похожая ситуация наблюдается и в Украине, где к обучению английскому языку часто привлекаются аутентичные пособия, изданные за рубежом (Великобритании или США); конечно, они совсем не содержат информации о нашей стране и ее культуре. Их цель – обеспечить студента как можно более полной информацией о своей стране, ее культуре, образе жизни, преимуществах ее системы образования, даже о полиграфических возможностях издательств, выпускающих эти пособия. В такой ситуации преподаватель должен дополнять аутентичные пособия дополнительными материалами из отечественных источников, выступая при этом в роли популяризатора украинской системы образования, культуры, ее лучших достижений [9, с. 138]. В своем исследовании П. В. Сысоев обращается к расширению социокультурного пространства студентов, считая, что обучение культуре страны изучаемого языка, может создать благоприятные условия для культурного самоопределения личности, если оно будет происходить по принципу расширения круга типов и видов культур, от близких и знакомых студенту в более отдаленных и неизвестных [10, с. 136].

Язык – это зеркало окружающего мира, которое отражает действительность и создает свою картину, специфическую и уникальную для каждого народа, этнической группы, речевого коллектива, пользующегося этим языком как средством общения. Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть барьер культурный. Существуют так называемые национально-специфические компоненты культур, то есть именно то, что и создает проблемы межкультурной коммуникации. Язык – это носитель культуры, хранящий и передающий из поколения в поколение ее сокровища. Язык хранит культурные ценности в лексике, грамматике; в фольклоре, в художественной и научной литературе. Стоит отметить, что язык не существует вне культуры как социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни. Как один из видов человеческой деятельности язык является составной частью культуры, обусловленной совокупностью результатов человеческой деятельности в различных сферах жизни: производственной, общественной, духовной [11].

Таким образом, изучение иностранных языков и использования их как средства межкультурной коммуникации невозможно без глубокого и разностороннего знания культуры носителей этих языков, их менталитета, национального характера, образа жизни, видения мира, обычаев, традиций, общественного поведения и т.д. Соответственно целью обучения иностранному языку в ВУЗе является овладение межкультурной коммуникацией, в процессе которой происходит воспитание, развитие и образование личности. Чаще всего при изучении иностранного языка ставится единственная цель – освоить конкретные явления изучаемого языка, тогда как при социокультурном подходе итогом должно стать появление ассоциаций в процессе обучения, для чего студентам нужно обладать определенным запасом знаний в разных предметных областях до начала овладения межкультурной коммуникацией. Иными словами, языковое явление, характерное для изучаемого языка и культуры порождает ассоциации или даже некий ассоциативный ряд явлений, присущих родному языку и культуре. Для обеспечения реализации этой цели необходимо учесть следующее:

- межпредметные связи как условие расширения кругозора;
- использование приема интеграции предметов для углубления понятий «культура» и «общество»;
- синтез из представлений и знаний как результат со-

цио-межкультурного тренинга.

Изучение иностранного языка основывается на компаративной основе познания чужой культурной действительности по сравнению со своей собственной, и что наиболее важно, сравнение приводит к глубокому осмыслению и переосмыслению родной действительности и культуры. Познание чужой культуры осуществляется с помощью предметов и образов своей культуры. Следовательно, чем меньше знаком индивид с основами иноязычной картины мира, тем сложнее будет осуществляться коммуникация между ним и носителем языка. Обучение иностранному языку становится процессом передачи другой культурной информации, «переработкой» ее в сознании обучающегося, и сравнением обеих культур.

**Выводы.** Проблема подготовки учителей иностранному языку приобретает сегодня новые приоритеты и оттенки, процесс обучения иностранному языку должен характеризоваться не только предоставлением знаний и развитием навыков и умений студентов, но и формированием новой личности. Педагогам нужно подчеркивать, что мы живем на перекрестке национального и интернационального, поэтому образование «должно» усиливать у молодежи саморефлексию относительно своей национальной сущности и своих международных обязательств, оно должна воспитывать молодых людей так, чтобы они развивали сбалансированную субнациональную, национальную, транснациональную идентичность.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови

#### TRAINING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN UNIVERSITIES OF UKRAINE FOR MULTICULTURAL SOCIETY

© 2013

*A.V. Gordijchyk*, English language instructor of the Department of Foreign Languages  
*Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy, Cherkassy (Ukraine)*

**Annotation:** The article is focused on the main problems of professional training foreign language teachers in Ukraine for multicultural society.

**Keywords:** cross-cultural communication, cross-cultural competence, multiculturalism, a foreign language teacher.

УДК 378.18+1: 159.922.1

#### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ ДЕВУШЕК К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

© 2013

*Ш.М. Гулиева*, старший преподаватель кафедры психологии  
*Сумгаитский Государственный Университет, Сумгаит (Азербайджан)*

**Аннотация:** Всестороннее изучение способа мышления народа, его психологии, национально-этнических ценностей является одной из важных проблем, которую должна решить современная социальная психология. Статья посвящена исследованию вопросов организации целенаправленной помощи девушкам при становлении их как личности, формировании морального духа, подготовки их к семейной жизни.

**Ключевые слова:** девушки как социальная группа, азербайджанская семья, подготовка к семейной жизни.

У каждого народа сформировались свои специфические национальные обычаи и традиции, связанные с отношением к молодым девушкам и подготовкой их к семейной жизни; девочки с рождения воспитываются согласно этим обычаям и традициям. Главная задача этих обычаев заключается в принятии во внимание этнических особенностей.

Как известно, азербайджанский народ – одна из ветвей народов тюркского происхождения, обладает древней историей, присущим только ему одному прошлым и богатыми национальными обычаями в отношении молодых девушек и их подготовке к семейной жизни. В качестве иллюстрации того, какие этнические ценности преобладали в древности в подготовке к семейной жизни в азербайджанской семье и характер их отражения в современный период, целесообразно было бы обратиться к эпосу «Китаби Деде-Коркуд», древнему письменному памятнику, достоянию нашей истории. В дастане «Китаби Деде-Коркуд» («Книга моего деда Горгуда»), который занимает специфическое место в восточном

эпосе «Китаби Деде-Коркуд», достоянию нашей истории. В дастане «Китаби Деде-Коркуд» («Книга моего деда Горгуда»), который занимает специфическое место в восточном

мире, нашли отражение вопросы психологии древнего тюркского мышления, характерные этнические признаки народа, стереотипы и образы, чувства, образ поведения, обычаи и традиции доисламского периода, связанные с отношением к молодым девушкам и их подготовкой к семейной жизни.

При обращении к эпосу становится ясным, что в отношении к молодым девушкам и их подготовке к семейной жизни особое место отводится уважению к старшим, и в этом процессе особое внимание уделяется воспитанию со стороны матери, правильному построению взаимоотношений между ними. Наставление деда Горгуда о том, что «мать должна служить примером для дочери» отличается своей актуальностью в воспитании девочек в азербайджанских семьях.

На страницах эпоса есть информация о том, что огузские девушки, несмотря на то, что оставались верными древним религиозным верованиям и никогда не выходили из дому без чадры, при этом не отставали от мужчин в верховой езде, в пользовании оружием, в умении сра-

жаться, в отважности и геройстве.

Огузы уделяли большое значение формированию таких нравственно-психологических чувств, как совесть, честь, достоинство, справедливость, уважение к старшим и гостям, которые до сих пор считаются национально-духовными ценностями азербайджанского народа, и которые прививаются в семьях девочкам и в современный период. Наставление эпоса современным азербайджанским девушкам заключается в том, что независимо от места проживания они, готовясь к семейной жизни, должны впитать в себя такие чувства, как честь, достоинство, гордость, являющиеся морально-психологическими ценностями, перешедшими от предков – огузов; им должно быть привито понятие того, что эти морально-психологические качества – напоминание о предках. Таким образом, осознав то, кем они являются, они должны стараться с честью и достоинством защищать везде свою семью, народ и родину. Однако, в современный период одной из острых социально-психологических проблем является безразличное отношение некоторых азербайджанских девушек к подобным национально-духовным чувствам. Корень проблемы заключается в том, что некоторые молодые девушки неправильно понимают сущность интеграции в общество, развития в целом. К сожалению, они иногда воспринимают ориентацию на развитие страны не как необходимость усвоения общечеловеческих знаний, а как желание более открыто одеваться и вести легкий образ жизни.

Необходимо отметить, что нормы поведения древнего мира Деда Горгуда, такие понятия, как честь, совесть, гордость, благородство и др. составляют основу правильного формирования самосознания азербайджанских девушек, а также отношения к семье и к обществу в целом и в современный период. Из этого произведения доисламского периода нам становится ясным, что азербайджанские девушки до принятия ислама обладали правом свободы и равенства наравне с мужчинами.

Известно также, что в азербайджанских семьях в правильном формировании духовного мира молодых девушек, их подготовке к семейной жизни отводится особое место исламу, наставлениям религии. Как известно из хадисов, пророк Али особое место отводил в своих наставлениях молодым девушкам правилам формирования личного поведения, особо отмечал большую роль в этом процессе родителей, а также окружающей среды.

Высоко оценивая женщину как творение Аллаха, ислам считает ее украшением мужчины и самой красивой достопримечательностью мира. В то же время женщина – хранитель чести и достоинства семьи. И сегодня в азербайджанских семьях девочкам с малых лет прививаются необходимые знания на основе наставлений ислама, помогающих правильно сформировать их поведение.

Мы также видим, что в прошлом служители религии трактовали сведения о религии в нужном им русле и играли основную роль в унижении прав азербайджанских женщин, превращения их в рабынь, использовали религию в целях наживы, насильно выдавая замуж малолетних девочек. Социализм в 20-х годах прошлого века положил конец подобной трагедии азербайджанских женщин. Освободив азербайджанских женщин из плена лживых и безграмотных мулл, новое общественное устройство показало, что женщина – не только хозяйка дома, но и активный общественный деятель [6].

Сегодня в азербайджанских семьях также уделяется особое внимание правильному формированию молодых девушек как личностей, и в этом процессе семья, как маленькая социальная группа, играет ведущую роль. Социально-экономический и политический потенциал нашей страны во многом зависит от здоровья и крепости семьи, ее психологического и духовного развития. Сегодня на основе взаимоотношений в семье и формируются стереотипы добрачного поведения молодежи, взгляды на семейную жизнь, при условии учета обычаев и традиций. Основу этих отношений и взглядов состав-

ляют социальные нормы, регулирующие моральные основы взаимоотношений людей [7].

Основу семейных норм составляют поведенческие критерии, регулирующие взаимоотношение девушек с членами семьи и другими людьми в жизненных различных ситуациях. Однако, несмотря на существующие социальные нормы, служащие укреплению семейной жизни, проблема воспитания современной девушки, формирования ее отношения к национально-духовным ценностям и подготовки на этой основе к семейной жизни, очень сложна. Ее сложность обусловлена тем, что при развитии и изменении социальной среды в семье и в целом в обществе меняются средства и направления полового воспитания.

Еще с малых лет поведение родителей в семье (как ведут себя за столом, как и каким тоном разговаривают друг с другом, с соседями и родственниками, как строят отношения со своими родителями, соблюдают нормы поведения в общественных местах, самое главное – взаимоотношения родителей) влияют на последующую судьбу девушки, ее позицию в жизни. С этой точки зрения родители парня, выбирая будущую невестку, должны уделять особое внимание семейной обстановке в семье девушки [8].

В азербайджанских семьях девушка уже с малых лет приучается присматривать за своими младшими братьями и сестрами, ухаживать за ними, она поет им колыбельные, пеленает их, при этом ей прививаются материнские привычки, она учится общаться с детьми, обучается секретам азербайджанской кухни. В этой области живым примером является мать. Именно в лице матери девушки учатся также уважать мужчину, хранить честь.

В азербайджанских семьях девушку с малых лет учат быть в общении застенчивой, порядочной, пристойной, заботливой, несколько замкнутой. Воспитание девушки в каждой семье построено на принципе «если девушка, уважай себя, знай себе цену». Застенчивых, воспитанных девушек всегда хвалят, считается, что не умеющие вести себя девушки только позорят своих матерей.

В азербайджанских семьях не уважают девушек, которые развязно ведут себя с другими людьми, особенно с молодыми мужчинами, не уважают старших, неуместно смеются, много говорят, вызывающе одеваются. С этой точки зрения особое место уделяется воспитанию у девушек чувства застенчивости. Было установлено, что чувство застенчивости у девушек связано с личными особенностями матери и ее отношения к дочери, то есть чувство застенчивости формируется внутри взаимоотношений матери и дочери.

В современный период в азербайджанских семьях ответственно относятся к правильному формированию самосознания девушек, и роль национально-духовных ценностей в этом велика. Известно, что в результате интеграции в развитые страны в поведении молодых девушек наблюдается целый ряд качеств западного мира, противоречащих национально-духовным ценностям азербайджанского народа. С этой точки зрения в азербайджанских семьях в первую очередь стараются привить самое главное национально-духовное достоинство – чувство ответственности. Молодая девушка, которой присуще чувство ответственности, открыто демонстрирует результаты проделанной работы, ответственно выполняет работу, выпавшую на ее долю, а не из страха быть наказанной. С целью не осрамить семью, род, народ сторонится действий, позорящих ее честь. Сегодня во многих семьях привитие девушкам поведенческой ответственности не на должном уровне приводит к безответственности в действиях и поведении девушек в общественных местах. Такая безответственность наблюдается у девушек, которых избаловали с детства.

В воспитании девушек в азербайджанских семьях, наряду с матерью, отец также играет важную роль. Взаимоотношения матери и отца – мощное средство воздействия в воспитании девушки, их подготовки к семей-

ной жизни. Мать в первую очередь создает атмосферу уважения к отцу в семье и использует его в качестве воспитательного средства. Слова «отец идет», «если узнает отец» в азербайджанских семьях - важная моральная санкция.

В современный период особое внимание в духовном развитии девушек и подготовке их к семейной жизни уделяется также таким понятиям, как счастье, доверие. Именно поэтому в азербайджанских семьях нормы типа «опозоренное имя девушки» равносильно ее смерти и играют большую роль в истинном психологическом мастерстве воспитания девушек. Наши предки видели корень человеческого счастья в верности мужа и жены. Сегодня в воспитании девушки привитию этого чувства придается особое значение, так как крепкая семья, построенная на верности мужа и жены, вопрос психологии народа и зеркало духовной жизни.

Одним из важных вопросов, которому уделяется внимание в ходе подготовки молодых девушек к семейной жизни, является отношения свекровь – невестка, невестка – зюловка, так как эти отношения играют важную роль в будущей счастливой семейной жизни девушки. Именно поэтому девушек подготавливают к этим отношениям в семье отца. Согласно взаимоотношениям в азербайджанской семье, невестка должна быть вежливой со всеми в семье мужа и должна принять его мать не как свекровь, а как свою мать. Она должна с уважением относиться ко всем родственникам мужа, должна вести себя так, чтобы к ней все относились с уважением, не должна никому раскрывать секретов своего дома, не должна говорить неправду. Такие невестки заслуживают в доме мужа особое уважение и заботу.

В азербайджанских семьях, балуют девочек, оказывая им особую заботу. Большинство родителей особо заботятся о том, чтобы их дочери получили образование, стараются повысить их интеллектуальный уровень; главная задача семьи – правильное формирование девочки как личности. С этой целью девочек освобождают от тягот жизни, лелеют и угрождают во всем, чтобы они в будущем были счастливыми, не нуждались ни в чьей помощи. Ради этого родители готовы на все, они смиряются со всеми трудностями. Девочки же, в свою очередь, в разумных целях используют созданные для них семьей, государством условия, приобретают всесторонние, широкие знания в соответствии с требованиями современной эпохи, учатся в самых престижных университетах и формируются как личность, усваивая общечеловеческие ценности.

Одним из актуальных социально-психологических проблем отношения к молодым девушкам в современный период – неправильное отношение к девушкам в некоторых семьях, неправильная организация подготовки к семейной жизни, сосредоточение внимания девушек только на учебе. Поэтому такие девушки не представляют себя ни в роли матери, ни в роли жены, они посвящают свою жизнь образованию, и с социально-психологической точки зрения чувствуют себя готовыми к жизни, а это в последующем приводит к целому ряду проблем. Немало и таких девушек, который ведут легкий образ жизни, смотрят на семейную жизнь сквозь пальцы, придают большое значение не истинным качествам азербайджанской семьи, а внешнему миру. В правильном формировании психологии девушек, неправильно осознающих сущность современной интеграции, большое значение играет беспечное отношение родителей к своим девочкам еще с малых лет. Девочки, к которым пренебрежительно относятся родители, считают себя человеком, которых никто не любит и не уважает, в будущем они не уверены, что смогут кого-то оценить по достоинству, полюбить.

Одна из социально-психологических проблем отношения к девушкам в современный период – неправильное формирование молодых девушек как личности в отдельных деревнях Азербайджана, слабая борьба с

пережитками прошлого, мешающими получить высшее образование, направляющими их только в русло семейной жизни, уничижающими их права. Как и во многих развитых странах мира, в Азербайджане на первый план выходит проблема женщины, отношения к ней. И женщины (молодые девушки) ищут пути решения ее, с этой целью создают организации. На сегодняшний день в нашей республике действуют Государственный Комитет по проблемам семьи, женщин и детей, более 30-ти негосударственных женских организаций. Действующее с 1920-го года Азербайджанское государственное общество женщин в современный период проводит ряд мероприятий по устранению насилия в отношении девушек из отдельных районов и деревень, по формированию их как личностей.

Исследования, проведенные в области этнопсихологии и юридической психологии рядом известных психологов, касаются подобных проблем [2, 3, 4]. Эти исследования приобретают большое значение и могут быть использованы в качестве ценных источников в исследовании целого ряда аспектов проблем, связанных с формированием девочки как личности в азербайджанских семьях и подготовки ее к семейной жизни.

Хотелось бы отметить, что в современный период влияние научно-технического прогресса, кино и телевидения, Интернета на все области человеческой жизни, в том числе на формирование нравственности молодых девушек и подготовки к семейной жизни, очень велико. С этой точки зрения большая роль в воспитании и социализации подрастающего поколения принадлежит средствам массовой информации.

В данной статье мы попытались кратко рассмотреть вопрос отношения к молодым девушкам в азербайджанских семьях и их подготовки к семейной жизни; большое значение здесь придается национально-духовным ценностям в формировании нравственности личности девочек: «самое страшное в судьбе народа – его нравственное падение, то есть духовное разложение. Подобное разложение происходит именно в то время, когда человек отходит от своих духовных корней, то есть его можно сравнить с деревом, которое невозможно сохранить живым, ведь его корни засохли. Так же и народ – если он отойдет от своих нравственно – психологических корней, его невозможно будет сохранить как цельный организм, как могучий народ» [4, с. 234].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиев Б.Н. Общая теория судебно-психологической экспертизы. Баку: 1997 (на азербайджанском языке)
2. Алиев Р. Этнопсихология: глобализация и национальность. Баку: Нурлан, 2007 (на азербайджанском языке)
3. Ализаде А.А., Аббасов А.Н. Семья (учебное пособие для учащихся IX классов) Баку: Просвещение, 1986 (на азербайджанском языке)
4. Байрамов А.С. Вопросы этнической психологии. Баку: Наука и жизнь, 1996 (на азербайджанском языке)
5. Байрамов А.С., Ализаде А.А. Актуальные вопросы социальной психологии. Баку: Азернешр, 1986 (на азербайджанском языке)
6. Сафизаде Ферейдон. О дилеммах самосознания в постсоветском Азербайджане // Кавказские Региональные Исследования, Том 3, No 1, 1997 // <http://poli.vub.ac.be>
7. Не только найти работу, но и удержаться на ней // <http://www.archive.n.zerkalo.az>
8. Кто должен воспитывать дочь – мать или отец? // <http://joy.az/interesting>
9. Бахтавер Б. Семейный фактор в процессе социализации подростков // Вектор науки ТГУ. 2010. № 2, с. 20-22
10. Агаджани Т.Х. Роль игры в психическом развитии детей (по материалам города Тегерана) // Вектор на-

уки ТГУ. 2010, № 3, с.15-19

11. Ахмедова Н.С. Содержание и характер ролевых конфликтов в молодой семье (социально-психологический анализ) // Вектор науки ТГУ. 2010, № 3, с.26-28

12. Алиев А.А. Социально-психологические особен-

ности изменений национальных культур в процессе глобализации // Вектор науки ТГУ. 2012, № 1. с.25-28

13. Джавадова Р.Р. Некоторые вопросы исследования межличностной аттракции // Вектор науки ТГУ. 2012, № 1, с. 124-127.

## PSYCHOLOGICAL ISSUES TRAINING GIRLS FOR FAMILY LIFE

© 2013

*S.M. Guliyeva*, a senior lecturer in psychology  
Sumgait State University, Sumgait, Azerbaijan

*Annotation:* A comprehensive study of the way of thinking of the people, his psychology, national and ethnic values is one of the important issues that need to solve contemporary social psychology. The article deals with questions of the organization of targeted assistance in establishing their girls as individuals, shaping morale, to prepare them for marriage.

*Keywords:* girls as a group, the Azerbaijani family, preparation for family life.

УДК 378

## ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИХ СИСТЕМ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЗАВУЧА ШКОЛЫ

© 2013

*Л.И. Джафарова*, студент  
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

*Ключевые слова:* аналитическая деятельность; технология анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) «Landrail»; автоматизированная информационно-аналитическая система; управление образовательным учреждением; программное обеспечение аналитической деятельности.

*Аннотация:* В статье рассматривается автоматизированная информационно-аналитическая система технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) «Landrail», применяемая в образовательных учреждениях для реализации управленческой и аналитической деятельности.

Информатизация школы не может не затронуть сферу внутришкольного управления. Это проявляется в изменениях аппаратной составляющей информационно-образовательной среды школы, к которой можно отнести создание автоматизированных рабочих мест (АРМ) директора и его заместителей.

АРМ призваны освободить администрацию школы от низкопроизводительного, малоэффективного, а порой и рутинного труда по составлению и ведению различных отчетных документов, высвобождая время для творческой профессиональной работы управленца в целях обеспечения развития образовательного учреждения. Однако АРМ директора школы и его заместителей, как необходимый элемент информационно-образовательной среды, «автоматически» не решает проблемы информатизации. Необходимо желание и умение директора и сотрудников образовательного учреждения целесообразно, в соответствии с поставленными задачами, использовать технику, программное обеспечение, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и интернет-ресурсы, т.к. используя ИКТ, директор инновационной школы повышает эффективность управленческих действий [1].

В любом учебном заведении свои правила и условия работы. И его руководство вкладывает немало усилий для того, чтобы контролировать все объекты школы или вуза, поддерживать обратную связь с учащимися и их родителями, составлять необходимые отчеты и графики и многое другое. Чтобы облегчить эту работу в рамках «Комплексной программы научно-исследовательских работ «Развитие профессионально-педагогического образования: научные основы и инновации» в Тольяттинском государственном университете разработан программный вариант технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) «Landrail» [2; 3; 4].

Теперь контролировать жизнь школы или вуза в режиме реального времени будет данная автоматизированная система.

ТАРРОС «Landrail» - комплексное решение автоматизации государственных и муниципальных образовательных учреждений [5-9]. Система ТАРРОС полностью соответствует современным мировым тенденциям и требованиям в области управления образовательным

процессом. С ее помощью легко объединить не только подразделения и филиалы одного учебного заведения, но и множество учебных заведений на уровне города, области, страны.

Внедрение АИС позволит решить такие первоочередные для учебного заведения задачи, как:

- построение единого информационного пространства;
- обеспечение инновационного подхода к организации учебного процесса;
- прозрачность учебного процесса;
- автоматизация всех сфер деятельности учебного заведения;
- организация электронного документооборота;
- формирование статистической, аналитической и других видов отчетности;
- неограниченное количество автоматизированных рабочих мест пользователей системы с настройкой прав доступа к информации;
- создание оперативных резервных копий, позволяющих полностью восстановить данные и т.д. [10].

АИС представляет собой совокупность программно-аппаратных средств, обеспечивающих взаимодействие человека с электронной вычислительной машиной (ЭВМ), т.е. такие функции как:

- возможность ввода информации;
- обработка информации ЭВМ;
- возможность различного вывода информации на экран монитора, принтер и другие устройства.

Задачей проектирования ИС является создание условий для удобного доступа к данным и работы с ними.

Требования к составу выполняемых функций: система должна обеспечивать быстрое и удобное получение информации;

интерфейс системы должен быть удобным и понятным пользователю;

пользователь должен иметь определенную возможность ввода, корректировки, удаления и просмотра имеющейся информации;

структура используемой БД должна быть подобрана оптимально.

Система должна обеспечивать просмотр, обработку, ввод новых данных, поиск данных по определенному критерию [11].

Построение эффективной АИС является первым этапом исследования и формализации бизнес-процессов деятельности предприятия. В течение процесса проектирования применяется несколько типов моделей. Каждая модель сформирована для удовлетворения отдельных целей. Их информационные источники и последовательность создают логическую модель.

На сегодняшний день в сфере образования происходят интенсивные процессы формирования новых информационных ресурсов и предоставления новых образовательных сервисов, в том числе, сетевых [12]. Процесс информатизации образования происходит в настоящее время на различных уровнях: от федеральных отраслевых целевых программ до муниципальных и школьных инициатив. Каждый регион имеет собственную программу информатизации образования, включая и программы повышения квалификации педагогических работников в области использования ИКТ в образовательном процессе, но, к сожалению, даже учет местной специфики не позволяет избежать сходных трудностей по их реализации. Несогласованность государственных и негосударственных программ, дублирование структур, решающих одинаковые задачи; повторение ошибок, неэффективных решений, слабость горизонтальных связей, отсутствие стандартов информационного обмена – все это приводит к торможению процесса формирования единого информационного образовательного пространства страны, разобщенность региональных структур повышения квалификации в сфере информатизации образования.

ИБ ТАРРОС «Landrail» формируется в соответствии со следующими принципами:

- неоднократность ввода данных;
- вся информация вводится только на основе первичной документации;
- принцип полноты информации (т.е. ИБ должна содержать всю необходимую информацию для решения задач);
- недопущение информационной избыточности (одна и та же информация не должна храниться в разных таблицах БД);
- принцип целостности информации, то есть в информационном фонде должны быть разработаны средства обеспечения достоверности хранимой информации, средства поддержки непротиворечивости данных, обеспечения своевременности актуализации данных, обеспечения защиты данных от технических сбоев ЭВМ;
- принцип доступности информации за счет развитых средств диалога пользователя с базой;
- принцип оперативности выдачи ответов на запросы [1; 10].

В АИС ТАРРОС «Landrail» используется реляционная модель БД, потому что она основана на математической логике и является простейшей и наиболее привычной формой представления данных в виде таблиц. Строка таблицы эквивалентна записи файла БД, а столбец – полю записи. Помимо этого реляционная модель обладает рядом основных преимуществ:

- наибольшая наглядность модели для пользователя: все данные в РМ представлены с помощью всего одной информационной конструкции, формализующей привычное для пользователей табличное их представление;
- независимость данных от программного продукта для их обработки: изменение в структуре той или иной таблице не ведет к необходимости доработки СУБД;
- связность данных, так как реляционное представление дает ясную картину взаимодействия атрибутов из разных отношений;
- наличие теоретически обоснованных методов нормализации отношений позволяет получать БД с заранее заданными свойствами (в основном, с гарантией минимальной избыточности представления данных).

При обработке данных желательно использовать массивы нормативно-справочной информации. Это дает

преимущества в скорости поиска, выбора, сортировки и т.д. При этом необходима возможность просмотра полученных результатов перед оформлением и передачей выходной информации. Очень актуальным становится вопрос выбора режима: пакетный или диалоговый.

Пакетный режим позволяет уменьшить вмешательство пользователя в процесс решения задачи и требует от него только выполнения операций по вводу и корректровке данных, но вместе с этим появляется вероятность полной загрузки ЭВМ, что не всегда удобно для пользователя.

Практика показывает, что использование АИС с применением методов построения модели на основе диалога обеспечивает более гибкую связь пользователя с ЭВМ.

Диалоговый режим имеет ряд преимуществ: удобен при работе с базой; обеспечение защиты при несанкционированном доступе; обеспечивает непосредственное участие пользователя в процессе решения задачи; управляемость процессом; быстрый доступ, поиск и выдача информации в любой момент времени, выбор различных режимов работы; осуществление быстрого перехода от одной операции к другой.

Существует несколько типов диалога: управляющие команды, запросы, меню, диалог на ограниченном естественном языке.

В системе ТАРРОС «Landrail» используется метод меню с многоуровневой структурой. В ходе автоматизации предоставления образовательных услуг учебным заведением средствами ТАРРОС «Landrail» были выделены, основные аспекты, положительно влияющие на деятельность образовательного учреждения:

- задаются параметры, в рамках которых производится анализ с определением алгоритма действия;
- анализ осуществляется в табличной форме, что позволяет четко отслеживать все заданные параметры;
- технология анализа удобна как для сотрудника, анализирующего свой личный вклад, так и для администрации учебным заведением, для оценки уровня управленческих действий.

Кроме того, технология, лежащая в основе ТАРРОС «Landrail» видоизменяема под конкретные задачи любого учебного учреждения [13; 14].

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дмитриев Д.А. Применение автоматизированных информационно-аналитических систем в аналитической деятельности управления образовательным учреждением // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4. С. 367-370.
2. Пудовкина Н.Г., Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Аналитическая компетентность и уровни реализации аналитической функции управления. Тольятти: ТГУ, 2011. 231 с.
3. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти, 2003.
4. Пудовкина Н.Г., Коростелев А.А. Аналитическая деятельность руководителей образовательных учреждений: теория и практика. Тольятти: ТГУ, 2011. 228 с.
5. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : выявление противоречий на основе ТАРРОС «Landrail» // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 123-127.
6. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : оценка уровня информационного обеспечения // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. № 3. С. 36-42.
7. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : планово-организационное содержание на основе ТАРРОС «Landrail» // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 54-59.
8. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : целевое содержание на основе ТАРРОС «Landrail» //

Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4. С. 200-209.

9. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность управления: теоретический аспект // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. № 2. С. 35-39.

10. Дмитриев Д.А. современные информационно-аналитические системы в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. - 2012. - №3. - с.24-29.

11. Дмитриев Д.А. Разработка программного обеспечения аналитической деятельности управления образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. № 2. С. 25-28.

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

13. Коростелев А.А. Технология анализа результатов работы образовательной системы на основе информационного обеспечения // Информатика и образование. 2008. № 7. С. 121-124.

14. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н. Технологизация аналитической деятельности руководителей образовательных учреждений. Монография / Тольятти, 2009.

## THE APPLICATION OF INFORMATION AND ANALYTICAL SYSTEMS IN MANAGEMENT HEAD OF STUDIES

© 2013

*L.I. Jafarova*, student  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Keywords:* analytical activity; technology analysis of performance of the educational system (TARES) «Landrail»; automated information analysis system; the management of the educational institution; software analytical activities.

*Annotation:* The article deals with the automated information analysis system technology analysis of performance of the educational system (TARES) «Landrail», used in educational institutions for the implementation of the management and analysis.

УДК 372.881.1

## КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИНДИКАТОР УРОВНЯ ЖИЗНИ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

© 2013

*Н.В. Дудко*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин  
*Сумской областной институт последипломного педагогического образования, Сумы (Украина)*

*Аннотация:* Статья посвящена анализу системы мониторинга качества высшего образования в Украине.

*Ключевые слова:* качество высшего образования, информационное общество, мониторинг качества образования, украинская образовательная реальность.

Качественное образование рассматривается в наше время как один из основных индикаторов качества жизни, инструмент социального и культурного согласия и экономического роста [2, с.109]. Не случайно среди характеристик так называемого индекса развития человеческого потенциала (ИРЧП), по которому Программа развития ООН сравнивает уровень социального и экономического развития стран, показатель образовательной деятельности является одним из трех основных индикаторов (благополучия, образования и здоровья) в интегрированной оценке качества жизни человека.

Проблему качества образования справедливо связывают с развитием информационного общества, в котором опережающее развитие общественного интеллекта и системы образования становится решающим фактором прогресса человечества. Информация в этих условиях приобретает наибольшую ценность и является стратегическим продуктом государств. Поэтому в высокотехнологическом информационном обществе качество образования является ключевым аргументом в обеспечении такого уровня жизненной и профессиональной компетентности человека, который бы удовлетворял нужды развития общества, а также нужды государства в социально активных гражданах и высококвалифицированных специалистах.

Осознавая важность владения качественным образованием, большинство стран мира объявило эту проблему национальным приоритетом и предпосылкой собственной национальной безопасности [2, с.110]. Образование и наука, влияя на все без исключения формы организации макросоциальной системы, на все ее структурные элементы, являются универсальными факторами модернизации страны, ее технологической, военной, экологической безопасности. Не случайно показатели образовательной и научно-инновационной политики в международной практике уже давно введены в систему параметров национальной безопасности [4,

с.39]. Качество образования – это многомерная модель социальных норм и требований к личности, образовательной среде, в которой происходит ее развитие, и системы образования, которая реализует их на всех этапах обучения человека. Качество оценивается, во-первых, как общественный идеал образованности человека; во-вторых, как результат его учебной деятельности; и, в-третьих, как критерий эффективности функционирования образовательной системы.

Качественный уровень образования обеспечивается с помощью соответствующих механизмов, которые получили название мониторинга, который понимается как система собирания, обработки и распространения информации о деятельности образовательной системы, которая обеспечивает непрерывное отслеживание ее состояния и прогноз развития. Объектами мониторинга становятся как отдельные подсистемы образования (среднее, высшее образование), так и разные аспекты и процессы, которые происходят в этой системе (учебные достижения учеников, студентов).

На сегодня уже существуют определенные индикаторы оценивания национальных образовательных систем. Например, в образовательной системе Евросоюза предлагается оценивать качество образования по шестнадцати комплексным показателям, которые касаются четырех самых важных сфер качества:

- уровень учебных достижений (7 показателей);
- успешность обучения и доступ к образованию (3 показателя);
- мониторинг системы управления образованием (2 показателя);
- ресурсное обеспечение и структура образования (4 показателя) [4, с.40].

Наряду с этим многие страны вводят у себя независимые оценивания систем образования и учебных заведений, применяя квалитетрические методы измерений результатов образовательного процесса. В частности,



Болгария, Латвия, Литва, Польша, Румыния, Словакия, Чехия и другие страны активно внедряют технологии независимого оценивания учебных достижений учеников, на основании которых осуществляется аттестация выпускников средних школ и их зачисление в высшие учебные заведения. Эти меры дают возможность правительствам этих стран реально оценить свои достижения и недостатки, определить стратегию необходимых изменений в государственной политике и очертить пути преодоления кризисных явлений, которые возникают в процессе ее осуществления.

В 2006 г. к этим процессам теоретически приобщилась и Украина. Теоретически, поскольку по данным авторов аналитического доклада «О состоянии мониторинга качества образования в Украине», 2012, который был подготовлен Центром тестовых технологий и мониторинга качества образования при поддержке Образовательной программы Международного фонда «Возрождение», в Украине нет системы мониторинга качества образования [1]. По данным авторов отчета, Украина – единственная среди 47-ми стран Европейского пространства высшего образования, где нет независимого негосударственного агентства по оцениванию качества образования, хотя наше государство с марта 2008 года является правительственным членом Европейского реестра обеспечения качества образования (вместе из 19 другими странами – участниками Болонского процесса). «За 20 лет, с того времени, как существует образовательная система в рамках независимой Украины, в нашем государстве ни разу не проводился основательный и всесторонний мониторинг деятельности образовательной системы», – подчеркнул директор МБО «Центр тестовых технологий и мониторинга качества образования» Игорь Ликарчук [1]. При этом И.Ликарчук подчеркнул, что для того, чтобы иметь систему мониторинга качества образования в Украине, необходимо иметь образовательные цели и стандарты, а также специалистов, которые профессионально могли бы проводить такой мониторинг.

В условиях современной миграции в рамках не только отдельной страны, но и регионов возникает острая проблема быстрой адаптации для получения обучения и работы, что и побуждает общество к радикальным изменениям в образовании. Касается эта проблема не только Украины. Большинство стран мира сегодня недовольны собственной системой образования. Все сходятся в одном. Ориентируясь на современный рынок работы, высшее образование к приоритетам должно относить умение оперировать такими технологиями и знаниями, которые удовлетворяли бы нуждам информационного общества. Важным сегодня становится не только умение оперировать собственными знаниями, а и быть готовым изменяться и приспосабливаться к новым нуждам рынка труда, оперировать и управлять информацией, активно действовать, молниеносно принимать решение и учиться на протяжении всей жизни.

Для того чтобы понять, в какой мере готово к этим процессам отечественное образование, нужно, по крайней мере в общих чертах, проанализировать, что собой представляет украинская образовательная реальность, которая переполнена парадоксами. Назовем лишь некоторые из них.

**Парадокс первый.** Утверждение экономического детерминизма как основы отечественной государственной политики. В итоге результат известен: образовательная и научно-инновационная система стали периферийным вектором внутренней политики государства.

**Парадокс второй.** Тяжело найти в нашей отечественной истории период, когда бы в составе правящей политической элиты было так много людей с научными степенями и учеными званиями, и в то же время когда бы образование и наука были в таком катастрофическом финансово-экономическом состоянии. Результат: посто-

янная экономия на финансировании образования и науки; фактическая ликвидация дошкольного образования в сельской местности; профанация профессионально-технического образования, которое еще не так давно не только готовило высококвалифицированных рабочих, а и предоставляло реальную помощь самым бедным слоям населения, – одевало и кормило своих учеников.

В условиях резкого старения рабочих кадров, снижения количества рабочих высокого уровня квалификации (в экономике Украины таких, по разным источникам, около 10 %, тогда как в европейских – почти 50 %) большинство ПТУ продолжают готовить выпускников по профессиям, которые не имеют спроса у субъектов хозяйствования. Поэтому две трети работодателей считают качество подготовки и уровень квалификации выпускников низким и не отвечающим нуждам производства. Как свидетельствуют статистические данные, наблюдается стойкая тенденция уменьшения трудоустроенных выпускников ПТУ до 62—72 % [5].

**Парадокс третий.** Желание быть богатыми и цивилизованными и в то же время пренебрежение реальными шансами для этого. Исторический опыт свидетельствует: практически все страны, которые были в состоянии достичь в короткие промежутки времени экстраординарных темпов экономического развития («экономического чуда»), осуществляли серьезные финансовые «вливания» в образовательную сферу. Наряду этим, в индустриально развитых странах именно этот экономический взлет и высокий уровень жизни стали базой стабильности демократии западного типа. Эта закономерность прослеживается в послевоенной Германии, Японии, Южной Корее, Италии и многих других странах. Наши старания «войти в цивилизацию» с черного хода, игнорируя образовательный фактор, стимулирует наш «движение» к ней прямо в противоположную сторону. Результат: потеря социального оптимизма педагогов, падение интереса к образованию и снижению его качества, мировоззренческий конформизм молодежи, потеря гуманитарных ценностей и катастрофическое старение кадрового педагогического состава.

**Парадокс четвертый.** Реформирование образования любой ценой, часто не заботясь о его качестве, а ориентируясь на ускоренное движение в европейское образовательное пространство. Отсюда – бессистемность, непрозрачность, научная необоснованность реформ и игнорирование исторической традиции в развитии отечественного образования. Результат: стремление вырваться из жестких объятий старой системы координат путем «частных» педагогических инициатив, которые строятся на поспешно выдуманных или заимствованных у мировых педагогических авторитетов программах и методах обучения без любых обоснований и общественного обсуждения, обусловило анархию на всех уровнях сложной системы образования и превратило реформу образования в ее подобие.

**Парадокс пятый.** Объединение правового фетишизма с юридическим нигилизмом. На протяжении первых пятнадцати лет независимости Украины корни многочисленных проблем в образовательной политике большинство видело в отсутствии или недостатках законодательной базы. На эти же недостатки ссылались и представители исполнительной власти, нередко, в то же время, игнорируя те законы, которые уже действовали. Со временем (практически, до 2000 года) мы получили все минимально необходимые законодательные решения, касающиеся системы образования, которые предусматривают и регионализацию образования, и автономизацию высших учебных заведений, и демократизацию управления, и соответствующую социальную защиту просвещенцев [5]. Но они и не выполнялись в полной мере, и не отменялись. Постоянно провозглашая преданность правовому государству, исполнительная власть,

периодически меняя свой цвет, каждый раз делала и делает вид, что законы для нее не писаны, объявляла их «некачественными» или «популистскими». Результат: законы есть, а живем – как можем.

Для того чтобы отечественное образование стало важнейшим индикатором качества жизни в обществе, инструментом социального и культурного согласия и стремительного экономического роста, нужно осуществить по крайней мере несколько радикальных шагов.

Первый шаг. Создание в стране приоритетного образования и научно-технологической сферы даст возможность сформировать критическую массу поддержки образовательных и инновационных реформ в обществе. Инновационная идеология, инновационная культура, инновационные стимулы станут ключевыми в общегосударственной идеологии развития. Достижение нового развития общества можно обеспечить на основе качественно новых знаний, воплощая передовые технические достижения в конкурентную экономику и обеспечивая высокие стандарты жизни.

Второй шаг. Нужна реформа образования – системная, прозрачная и научно обоснованная. Реформа не ради реформы или ради движения в Болонский процесс, а реформа ради повышения уровня качества образования, которое бы обеспечило жизненный успех человека и общества вообще. А это предусматривает масштабную инвентаризацию системы образования, ее объективный мониторинг с возможной структурной реорганизацией и достройкой ее отдельных звеньев. Как справедливо отмечают специалисты, в эпицентре всех образовательных трансформаций должно быть содержание образования, закрепленное в государственных стандартах, учебных программах, учебниках и других методических ресурсах, – оно должно постоянно обновляться согласно нуждам каждого конкретного периода [1; 2; 6]. Но обеспечить этот динамизм изменений можно лишь на пути отхода от чрезмерной централизации в определении содержания образования [7; 8]. Новая, модернизированная модель образования должна строиться на двух уровнях: нормативном (общегосударственном) – по государственным стандартам образования и выборочном (региональном), который должен быть исключительно компетенцией регионов и учебных заведений. При этом общегосударственная составляющая содержания образования, которая должна обеспечивать единый уровень фундаментального образования, не должна превышать больше 70 процентов, а выборочная должна составлять около 30 процентов. Лишь такая модель может изменить направленность учебного процесса, обеспечить использование усвоенных знаний для практической жизни (как профессиональной, так и общественной), быть мобильной и способной к изменению интеграции образования, науки и производства. Такая модель должна стать одним из векторов стратегии реформирования образования.

Третий шаг. Реорганизация управления образованием. Современная система управления образованием является по сути государственной. Она не учитывает региональные особенности, тенденции к росту автономности учебных заведений, конкурентности образовательных услуг, ориентации образования не на воспроизведение, а на развитие. Новая модель управления должна иметь высокопрофессиональное, аналитическое и прогностическое сопровождение. Она должна быть открытой и демократической. В ней должны органически объединяться средства государственного управления с общественным влиянием. А для этого нужно не только оптимизировать организационно-управленческие структуры и осуществить эффективное перераспределение функций и полномочий между Киевом, органами местного самоуправления и учебными заведениями, а и создать систему мониторинга эффективности управленческих решений и их влияния на качество образовательных услуг на всех уровнях, наладить подготовку и повышение компетент-

ности управленцев, отработать систему экспертиз образовательных инноваций и обобщения положительного опыта и т.п. [2, с.111].

Четвертый шаг. Кадровое сопровождение инновационной экономики тяжело представить без новой научной элиты, лидеров в образовании, без создания условий для обучения в течение всей жизни. Сегодня во всем мире делается акцент на непрерывном образовании. В большинстве высокотехнологических стран мира одновременно учится около 50 процентов взрослого населения. Поэтому одним из главных ресурсов инновационного развития должно стать создание современного механизма функционирования системы повышения квалификации. Государство должно осуществлять прогноз объемов и направлений профессиональной подготовки в учебных заведениях разного типа и форм собственности, создавать условия для профессионального обучения безработным с учетом изменений на рынке труда.

Кардинальных изменений требует система обучения и воспитания талантливой молодежи, широкого привлечения ее к управленческой деятельности и работе в университетских технополисах. Современной отечественной системе образования не хватает Национальной программы поддержки одаренных детей, которая предусматривала бы на уровне государства четкие механизмы отбора, финансовой поддержки и обучения в руководящих университетских центрах страны. Результативность такого подхода доказана международным опытом США, Японии, Финляндии и других стран мира.

Лишь при таких условиях украинское образование может стать конкурентным в европейском и мировом образовательном пространстве, а человек будет защищен и мобилен на рынке работы. Сделав эти и другие шаги, касающиеся трансформации государственной внутренней политики и реформирования образования, украинское общество имеет шанс на протяжении 15-20 лет обеспечить внедрение новейших информационных технологий и существенно приблизиться к уровню и образу организации жизнедеятельности развитых стран мира.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аналітична доповідь про стан моніторингу якості освіти в Україні / І. І. Бабін, Л. М. Гриневич, І. Л. Лікарчук та ін. – Х.: Факт, 2011. — 96 с.
2. Вернидуб Р. Інституційний рівень управління якістю освіти / Роман Вернидуб // Директор школи, ліцею, гімназії : Науково-практичний журнал. - 2012. - № 3. - С. 108-111.
3. Дудко Н.В. О проблемах вхождения Украины в общеевропейское образовательное пространство // Вектор науки ТГУ. Серия Педагогика, психология. № 1. 2011. С. 64-67.
4. Дудко Н.В. Общая философия развития украинской системы высшего образования // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 39-42.
5. Загальні відомості про вищу освіту в Україні <http://www.mon.gov.ua/education/higher/higher>
6. Монахов В.М., Ярыгин А.Н., Коростелев А.А., Васекин С.В., Зелик О.Н., Власов Д.А., Никулина Е.В., Грачев О.Б. Педагогические объекты. Педагогическое проектирование. Know how технологии. Учебное пособие / Тольятти, 2004.
7. Коростелев А.А. Обеспечение готовности студентов к инновационной деятельности на основе формирования инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 125-128.
8. Пудовкина Н.Г., Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Аналитическая компетентность и уровни реализации аналитической функции управления. Монография / Тольятти, 2011.

QUALITY OF THE FORMATION AS INDICATOR LEVEL OF LIVING  
INFORMATION SOCIETY

© 2013

*N.V. Dudko*, candidate of the pedagogical sciences, assistant professor of the pulpit  
social-humanitarian discipline  
*Sumskoy regional institute pedagogical formation, Sumy (Ukraine)*

*Annotation:* Article is dedicated to analysis of the system of the monitoring quality higher education in Ukraine.

*Keywords:* quality of the higher education, information society, monitoring quality formation, Ukrainian educational reality.

УДК 373.1

ВЛИЯНИЕ ЕНТ НА АУТОДИСТРУКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ

© 2013

*Б.А. Дюсенбаева*, магистр педагогики, преподаватель кафедры психологии  
*А.Ж. Шайкенова*, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры казахского языка  
*М.К. Дюсенбаева*, студентка 1 курса специальности «Журналистика»  
*Северо-Казахстанский государственный университет, Петропавловск (Казахстан)*

*Аннотация:* В данной статье рассматривается проблема, направленная на выявление суицидоопасной депрессий, которая является важнейшим фактором совершенствования и повышения, профилактических мероприятии по предупреждению и выявлению суицидоопасной депрессий подростков.

*Ключевые слова:* агрессивное поведение, аддиктивное поведение, антисоциальное поведение, аутистическое поведение, аутодеструктивное поведение, суицид, самоубийца, суицидальное поведение, суицидальное поведение, суицидальная попытка, дезадаптация.

В настоящее время процедура выпускного экзамена в школе проводится в форме ЕНТ, который не только оценивает знания учащегося – выпускника, но является еще и своеобразной проверкой социальной и психологической готовности к постоянно меняющимся условиям современной реальности.

Каждый, кто задействован, в подготовке к ЕНТ знает, что стремление ученика не только правильно и полностью выполнять задания за три астрономических часа, но и аккуратно и корректно записать решения, порождает у него стрессовую ситуацию. В связи с этим необходимо психологически подготавливать учеников к предстоящему испытанию.

Созданная в школьной системе программа психологической подготовки учеников к ЕНТ позволяет разорвать противоречия между традиционными формами подготовки к экзаменам и своеобразным созданием эмоционального фона развития личности учащегося в условиях ЕНТ, а также стремление ученика к самоопределению и несостоятельностью близких взрослых в оказании ему действенной психологической поддержки.

Актуальность этой проблемы обусловлена также отсутствием психологической грамотности у большинства подростков и населения, включая знания о регуляторных возможностях психики человека и о природных возможностях человека к развитию своих способностей

В настоящее время не существует универсальной психодиагностической методики для определения суицидального риска у подростка, находящегося в кризисной ситуации и это считается актуальной задачей на сегодняшний день.

По мнению Г.Н. Носачев [1], Е.А. Дубицкая [1], Э. Гролмана [1], что растущая сложность человеческой жизни, изменившееся отношение к ней, возросшая требовательность к достойному существованию приводят к признанию, что суицид является чем-то большим, чем частное, личное решение.

Ученые Т.Н. Курбатова [2], С.В Горбатов [2] выражают, что суицид демократичен и характерен для всех слоев общества.

С другой стороны, суицидальный феномен представляет собой статистически устойчивое социальное явление, распространенность которого подчиняется определенным закономерностям, связанным с социально-экономическими, культурно-историческими и этническими условиями развития как государств, так и их отдельных регионов.

Изучая проблемы суицида среди молодежи мы пришли к выводу, что в целом ряде случаев подростки решались на самоубийство в целях обратить внимание родителей, педагогов на свои проблемы и протестовали таким страшным образом против бездушия, безразличия, цинизма и жестокости взрослых.

Стремление быть свидетелем реакции окружающих на свою смерть или надежда на «второе рождение» характерно для суицидентов детского и подросткового возраста. Ребенок признает возможность двойственного бытия: считаться и быть умершим для окружающих и в то же время самому наблюдать их отчаяние, быть свидетелем собственных похорон и раскаяния своих обидчиков.

Е.В. Хохлова [3] отмечает, что лишь в 10% у подростков имеется истинное желание покончить с собой (покушение на самоубийство), в 90% суицидальное поведение подростка – это «крик о помощи». Неслучайно 80% попыток совершается дома, притом в дневное время или вечернее время, т.е крик этот адресован ближним прежде всего. Результаты исследования представлены на рисунке 1.



Рис.1. Количество детей совершивших попытку суицида

Демонстративное суицидальное поведение – это разыгрывание театральных сцен с изображением попыток самоубийства безо всякого намерения действительно покончить с собой, иногда с расчетом, что вовремя спасут.

Все действия предпринимаются с целью привлечь или вернуть утраченное к себе внимание, разжалобить, вызвать сочувствие, избавиться от грозящих неприятностей (например, наказаний за совершенные правонарушения или проступки), чтобы наказать обидчика, об-

ратив на него возмущение окружающих, или доставить ему серьезные неприятности [4].

В результате исследования основном самоубийство совершают лица мужского пола. Подтверждением этому являются результаты анализа суицида подростков Севера – Казахстанской области (СКО). Так, за последние анализируемые годы 40 несовершеннолетних совершивших суицид являются мальчиками.

Большее число покушений на самоубийство среди несовершеннолетних РК за анализируемый период совершили девочки. Результаты исследования представлены на рисунке 2.

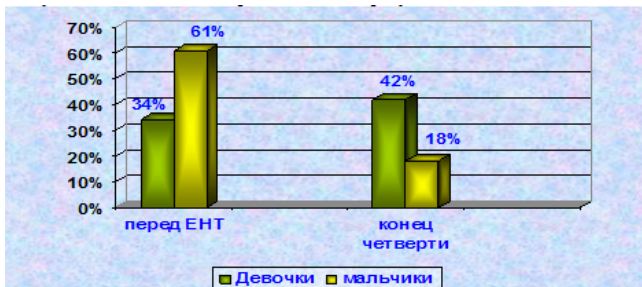


Рис. 2. Суицидальные попытки несовершеннолетних девочек и мальчиков

Суицидальные попытки несовершеннолетних девочек носят показательный характер. Об этом свидетельствуют и способы суицида с помощью употребления лекарственных средств.

По данным Всемирной организации здравоохранения, Республика Казахстан занимает 3 место по количеству суицидов в мире и 1 место по количеству случаев суицида у девушек в возрасте 15-19 лет среди 24 стран Европейского региона [5].

Самый высокий уровень суицида приходится на 9 и 11 классы. 100 % несовершеннолетних Северо-Казахстанской области, совершивших суицид за последние 5 лет, находились в возрасте от 12 до 18 лет. Результаты исследования представлены на рисунке 3.

### Анализ по классам

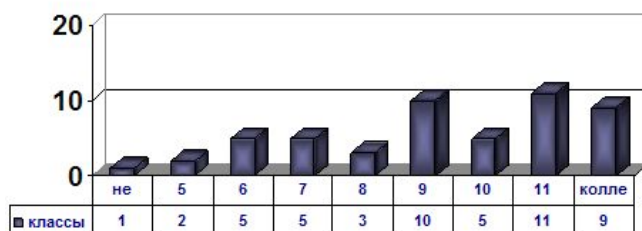


Рис. 3. Результаты суицида по классам

Анализируя представленные на Рисунке результаты, мы попытались понять, почему в период марта и мая месяцев из года в год стабильно держится высокий уровень суицида среди несовершеннолетних.

По-видимому, это связано с предэкзаменационной депрессией, которая влияет на уровень суицида подростков.

Умению сдавать экзамены учащихся, как ни странно, никто из учителей специально не учит. Вместе с тем соответствующие психологические навыки очень полезны, они не только повышают эффективность подготовки к экзаменам, но и вообще способствуют развитию навыков мыслительной работы, умению мобилизовать себя в решающей ситуации, овладевать собственными эмоциями и т.п.

У детей есть очень важная психологическая особенность, которую не все экзаменаторы учитывают. Для

выпускника очень важен результат ЕНТ, так как он боится разочаровать родителей, он хочет, чтобы вы гордились его успехами и достижениями, и поэтому каждое свое решение он будет перепроверять, так как боится ошибиться.

Множество современных страхов деформирует сознание человека, приводит к его извращению, порождая в современных людях паралич воли, депрессии, апатии, покорность и приспособление к складывающимся условиям жизни [6].

Беспокойство и тревога в ситуации экзамена могут быть еще большими врагами, чем не самое блестящее знание предмета.

Почти каждый выпускник перед экзаменом мечтает не только об успешной сдаче этого экзамена, но и о том периоде, когда никаких экзаменов ему уже не придется сдавать вовсе. Ему грезится, что наступит момент, он станет взрослым и никогда больше в его жизни не будет экзаменов. Задача взрослых научить детей выдерживать любые экзамены в жизни.

По данным исследований экзаменационный стресс выдержать может только абсолютно здоровый человек. Напряжение, которое испытывают сдающие экзамен, можно приравнять к выполнению работы на пределе физических возможностей. Хотя по нашим данным причиной суицида только одного ребенка стала не сданный экзамен. А по моему не следует утешать себя столь низким показателем по этому вопросу. Выпускники никогда не признаются окружающим о своих страхах и тревогах перед ЕНТ.

Беседуя с выпускниками, мы выяснили, что у многих из них к концу обучения вся временная перспектива сужается до одного-двух месяцев, и ее содержание составляют только два мотива: первый – хорошо окончить школу и второй – поступить в вуз. При этом выпускники особенно тщательно начинают готовиться последние 3 месяца перед сдачей ЕНТ.

Высокий процент неуспешных причин связан с тем, что к суициду детей часто подталкивают незначительные конфликты, безнадежность ситуации, ощущение беспомощности, или депрессия и сложная кризисное состояние. Для ребенка или подростка конфликты, приводящие к суициду, складываются из незначительных, по мнению взрослых, неурядиц.

Всё это делает незначительную конфликтную ситуацию суицидоопасной, особенно для подростка, что не всегда недооценивается окружающими взрослыми. Более детальное изучение особенностей суицидального поведения детей и подростков области поможет подобрать более актуальные меры выявления склонных к суициду подростков и своевременной профилактики.

Это еще раз доказывает необходимость комплексно подходить к проблеме профилактики суицидального поведения несовершеннолетних, особенно выпускников школ, готовящихся к сдаче ЕНТ.

Часто учащиеся оказываются заложниками сложной ситуации в школе, на улице и не чувствуют поддержки родителей, понимания одноклассников и учителей, тем самым ещё больше ощущают одиночество и непонимание.

Диагностика предсуицидального синдрома имеет важное профилактическое значение. Лица, находящиеся, а в предсуицидальном периоде, нуждающиеся в индивидуальной, групповой и (или) семейной психотерапии. Поэтому мы рекомендуем проводить специальные тренинги с выпускниками, склонными к аутодиструктивному поведению.

Полученные экспериментальные данные, характеризующие изменение уровня тревожности, одиночества, депрессии и суицидоопасной депрессии у выпускников школ СКО, помогут педагогам-психологам, учителям в формировании, влиянии, расширении самосознания посредством развития рефлексивных и коммуникативных способностей выпускника в ситуациях взаимодействия с

самим собой и с другими людьми.

Юность по своему тяжелый период жизни, в котором цена ошибки не «двойка», а порой бесполезно прожитые годы.

Ответственность каждого шага неизмеримо возрастает и каждая ошибка может обернуться существенными последствиями, иногда драматического характера.

В школьной жизни главное не «пятерки» в школьном аттестате, а главное – найти себя за эти годы, найти свой путь, по которому успешно можно идти дальше по жизни.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Носачев Г.Н., Дубицкая Е.А. Представления общества о суициде и больных депрессией. Суицидология. 2011, №3. С.43-44

2. Курбатова Т.Н., Горбатов С.В. Агрессия и де-

структивное поведение. Психология и право, 2012, №3, С. 77-87.

3. Хохлова Е.В. Как избежать трагедии от психологических травм в детстве – к суммидам в юности. Социальная педагогика. 2012, №3 С. 32-37

4. Рослякова Е.Ю. Особенности проявлений склонности к деструктивному поведению в группах старших подростков с различным уровнем внеучебной активности. Новости науки и техники. Серия : Медицина . Психиатрия . 2007.№2 . С. 131-137.

5. Гребенщикова Л.Г. К вопросу о соотношении понятий «деструктивное», «агрессивное», «девиантное» поведение. Сборники конференции НИЦ «Социосфера», 2011, №19, С.61-67.

6. Амбрумова А.Г., Жезлова Л.Я. Методические рекомендации по профилактике суицидальных действий в детском и подростковом возрасте.- М., 1978

#### INFLUENCE OF ENT ON AUTODISTRUKTIVNOE CONDUCT OF TEENAGERS

© 2013

*B.A. Dyusenbaeva*, master's degree of pedagogics of department of psychology

*A.Zh. Shaykenova*, candidate of philological sciences, departments of kazakh

*M.K. Dyusenbaeva*, a student

*North-Kazakhstan State University, Petropavlovsk (Kazakhstan)*

*Annotation:* A problem, directed on the exposure of suicidopasnoy depressions, is examined in this article, which is the major factor of perfection and increase, prophylactic measure on warning and exposure of suicidopasnoy depressions of teenagers.

*Keywords:* aggressive conduct, addiktivnoe conduct, antisocial conduct, autisticheskoe conduct, autodestruktivnoe turning, suicid, suicide, suicidal conduct, suicidal conduct, suicidal attempt, dezadaptaciya grey.

УДК 373

ББК 74.00

3 -17

#### ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

© 2013

*B.V. Zайko*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин и методики их преподавания в системе дошкольного и начального образования

*Б.Х. Панеш*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин и методики их преподавания в системе дошкольного и начального образования

*Адыгейский государственный университет, Майкоп (Россия)*

*Аннотация:* В настоящей статье рассматриваются реализации интегративного подхода в естественно-математической подготовке дошкольников и учащихся современной начальной школы. Раскрывается теоретический и методический аспекты интеграции и преемственности в социально-личностном развитии детей младшего возраста. Предлагается прогностическая модель интегрированной программы «Я и мой мир», обеспечивающей комплексное социально-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста в поликультурном образовательном пространстве.

*Ключевые слова:* социально-личностное развитие, поликультурное образовательное пространство, социальные отношения, интеграция, преемственность, прогностическое моделирование, инокультурная среда, межнациональное взаимодействие.

Процессы интеграции в науке, характерно проявляются на каждом историческом этапе развития наук, непосредственно находят своё отражение в образовании. Особенно отчётливо это проявляется в области естественно-математического образования. Очевидно, эти процессы обусловлены как логикой развития самой науки, так и развитием общества в целом в условиях поликультурного пространства. Необходимость интегративных процессов настоящего этапа развития образования обусловлена такими аспектами, которые не были характерны для предыдущих этапов становления науки [1].

Деятельность человека по своим масштабам и мощи способна изменить всю окружающую человека Природу. Сегодня это выдвигает на первый план новые проблемы современности. Современные противоречия, носящие глобальный характер, формируют условия для рассмотрения интегрального единства и целостности мира, подхода к миру как к целостной системе.

Можно сказать, что формирование целостной картины мира выступает в качестве необходимых и достаточных условий реализации интегративного подхода к естественнонаучному образованию [2].

На современном этапе развития общества сложилась ситуация острейшего дефицита культуры общения, доброты и внимания друг к другу, наблюдаются трудности в вопросах профилактики и коррекции таких негативных проявлений детей как грубость, эмоциональная глухота, враждебность и т.п. Захлестнувшая весь мир волна нетерпимости оказывает негативное влияние и на детей, которые нередко становятся такими же жестокими, нетерпимыми или равнодушными, как окружающие их взрослые [3].

Особое внимание обращается на образовательные учреждения как пространство *социально-личностного становления подрастающего поколения*. И особенно – на образовательное пространство вузов, где происходит

освоение социальных отношений, включение молодого человека в различные виды социально-культурной деятельности.

На сегодняшний день интеграция и преемственность как дидактический принцип рассмотрена многими исследователями (И.Ю. Алексашина, В.С. Безрукова, В.В. Сериков, Ю.С. Тюнников). Вопросы интеграции и преемственности выходят из области дидактики в поле методик и технологий [4].

Актуальность рассмотрения данной проблемы связана с несоблюдением преемственных связей в целях, задачах, содержании, методах обучения и воспитания и изменением требований общества к результатам воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях поликультурного образовательного пространства.

Целесообразной эта проблема является с точки зрения возрастной периодизации в развитии ребенка и создания для него *условий благоприятной адаптации* к школьному обучению. Целесообразность исследования данной проблемы доказывают и современные теоретические выводы учёных, и реальные наблюдения за первоклассниками в школьной практике, которые дают основания полагать, что у значительной части детей *кризис возрастного развития* происходит именно под влиянием начавшегося школьного обучения. Ребенок попадает в новую социальную среду, где значимые для детсадовского возраста ценности, связанные с игрой, прежние интересы, мотивы действий мгновенно теряют внешнее подкрепление [5].

Основной задачей данного исследования является то, что в работе с детьми необходимо определять уровень развития ребёнка с учётом его возрастных особенностей в условиях соблюдения *принципа преемственности* в работе с детьми. Это означает, что, *интегрируя* учебно-воспитательную работу с детьми, необходимо добиваться результативности педагогического процесса, детерминирующей личностное развитие ребёнка, что позволяет, развивая способности ребёнка, творчески решать различные вопросы и проблемы в социуме.

Поэтому одной из задач решения данной проблемы также является необходимость использования в работе с детьми самых эффективных форм, методов, способов с учётом интеграции предметов изучения и соблюдения принципа преемственности в подготовке детей [6].

В современных условиях развития образования преемственность между дошкольным и начальным звеньями рассматривается как одно из условий непрерывного образования ребенка. Однако это не означает, что основная цель дошкольного образования — это подготовка к школе. К сожалению, сегодня многие авторы рассматривают проблему целесообразного отбора содержания дошкольного образования как более раннее изучение программы первого класса и сводят цели непрерывного образования к формированию уже в дошкольном детстве узкопредметных знаний, умений и навыков. В этом случае преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом определяется не тем, развиты ли у будущего школьника качества, необходимые для осуществления новой деятельности, сформированы ли предпосылки деятельности учения, а только тем, готов ли он к изучению обязательных предметов, заложенных в учебном плане начальной общеобразовательной школы (математики, природоведения, русского языка и др.).

Следует заметить, что преемственность — это ещё и объективная необходимая связь между новым и старым в процессе развития ребёнка, то есть преемственность обусловлена процессами поступательного развития мышления ребёнка, при котором более высокая форма его развития, будучи преемственно связана с низшей, не отменяет ее, а включает в себя и подчиняет себе, то есть идёт процесс накопления осознанных знаний.

Преемственность в образовательном процессе является важнейшей проблемой, предваряющей собственно

построение систем взаимосвязанных образовательных звеньев.

Основные задачи, требующие решения на данном этапе, можно определить следующим образом.

1. Анализ теоретических основ социально-личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях поликультурного образовательного пространства.

2. Определение общих и специфических целей образования на каждой из ступеней (дошкольное образовательное учреждение и начальная общеобразовательная школа) и определение на основе их поступательной взаимосвязи *преемственных целей*, сохраняющихся и развивающихся на обоих этапах.

3. Построение на этой основе единой взаимосвязанной и согласованной *методической системы образования*, ее целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации с обоснованием преемственных связей этих параметров на разных возрастных этапах.

4. Построение *единой содержательной линии в предметных областях*, обеспечивающей *интегративный* подход в работе как с детьми дошкольного возраста, так и в начальной общеобразовательной школе, исключая необоснованные содержательные перегрузки образовательных областей на дошкольном этапе, ориентацию на форсированное обучение («натаскивание») предметным знаниям и умениям, дублирующее школьные программы.

Решение этого комплекса задач может быть достигнуто созданием непрерывных интегрированных программ дошкольного и начального образования, обеспечивающих преемственность в учебно-воспитательном процессе в названных звеньях обучения. Началом такой работы является созданная авторами данной статьи (разделы математика и ознакомление с окружающим) и других учёных Адыгейского государственного университета модель программы «Я И МОЙ МИР» (две части), в которой, начиная с младшего возраста (четвёртый год жизни) разработана интегрированная программа по направлениям личностного развития ребёнка с учётом поликультурного образовательного пространства [7].

На сегодня известно, что основным видом деятельности в дошкольном детстве является игровая деятельность, а вот задача формирования и развития познавательной деятельности дошкольника рассматривается в дошкольной педагогике всего лишь как некое дополнение к основной задаче — развитию игровой деятельности. Такое «дополнительное положение» познавательной деятельности в решении первостепенных задач педагогической деятельности воспитателя и может привести к тому, что неразвитость и несформированность познавательной деятельности дошкольника становится главным бедствием в решении проблемы преемственности дошкольного и начального образования. Поэтому и стоит полагать, что именно эта причина является главной во всех проблемах школьной неуспешности ребенка на начальном этапе образования. А поскольку школьная неуспешность на начальном этапе, как правило, пролонгируется в среднее, а оттуда — в старшее звено, мы совершенно закономерно получаем «эффект снежного кома».

Новая парадигма дошкольного воспитательно-образовательного процесса требует некоторой переработки ее дидактических основ с точки зрения личностно-деятельностного подхода к развитию ребёнка, который пока не в полной мере проявлен в дидактике дошкольного образования. Поэтому в работе с дошкольником необходимо предусмотреть как обязательное условие возможность самореализации ребенка на всех этапах работы с обозначенным содержанием. Иными словами, дошкольник всегда должен видеть и понимать применимость своих знаний и умений в значимой для него практической деятельности. В качестве такой практической деятельности может выступать игра, наблюдение,

детское экспериментирование, конструктивная деятельность любых видов, художественно-изобразительная и музыкально-двигательная деятельность, литературно-языковая деятельность, общение, физическая двигательная и разнообразная трудовая деятельность (хозяйственно-бытовая, труд в природе, художественный труд). Применяя свои знания и умения в различных видах значимой для него деятельности, ребенок будет самоутверждаться и самореализовываться как личность. А задача педагога — сделать этот процесс успешным для ребенка, т.е. таким образом организовать условия этой деятельности, чтобы ребенок комфортно чувствовал себя в социуме, умел справиться со всеми проблемами, используя свои знания, умения и навыки. При этом, чем выше методическое мастерство педагога, тем незаметнее для ребенка становится его помощь в преодолении возникающих трудностей. Именно в этом случае будет происходить достижение ребенком эмоционального благополучия, стимулирование активности детей в различных видах деятельности, развитие компетентности в сфере отношений к миру, к людям, к себе. И именно в этом случае учебная мотивация будет формироваться у ребенка как следствие его самореализации в успешной и значимой для него деятельности. И тогда ребёнок безболезненно перейдёт из детского образовательного учреждения в начальную школу, и с удовольствием будет продолжать работу в начальных классах далее. От решения этих задач как на теоретическом, так и на методологическом и содержательном уровнях будет зависеть успешность научно обоснованного решения проблем интеграции и преемственности непрерывного дошкольно-начального образования.

Таким образом, исследование данной проблемы предполагает:

- обоснование сущности и структуры социально-личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях поликультурного образовательного пространства;
- разработку адаптационной модели, способствующей социально-личностному развитию детей дошкольного образовательного учреждения и начальной общеобразовательной школы;
- раскрытие педагогических условий, способствующих социально-личностному развитию детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в услови-

ях поликультурного образовательного пространства.

Разработанный проект модели программы «Я и мой мир» и его реализация в учебно-методических пособиях и технологиях может стать полезным для социально-личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях поликультурного образовательного пространства и для создания системы воспитания и обучения детей младшего возраста с учётом преемственности и интегративного подхода к работе с детьми.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ляпцев А.В. Роль курса «Концепция современного естественнонаучного образования» в естественнонаучной подготовке учителя / Современные ракурсы естественнонаучного образования // Методика как наука и учебный предмет. Выпуск 2. СПб., 2000. С. 37-54.
2. Прохоров Д.А. Интегративный подход в элективных курсах как средство формирования ключевых компетенций учащихся // Гимназия в условиях модернизации общего образования: Материалы научно-практической конференции 25-26 марта 2004. СПб.: Издательство «Осипов», 2005. С. 66-69.
3. Яворук О.А. Теоретико-методические основы построения интегративных курсов в школьном естественнонаучном образовании: Дис. на соис. учён. степени докт. пед. наук. Челябинск: ЧПГУ, 2000; Берулава М.Н. Интеграционные процессы в образовании // Интеграция содержания образования в педагогическом вузе. Бийск, 1994. С. 3-9.
4. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. – М.: Логос, 1999. – 270 с.
5. Анохина Г.М. Механизм обучения в личностно ориентированной технологии естественнонаучного образования. – Майкоп: журнал «Вестник Адыгейского государственного университета», - 2008, - выпуск 7. - С. 20-24.
6. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. –Ростов н/Д: Учитель, 1999. 560 с.
7. Зайко В.В., Панеш Б.Х., Цеева Л.Х. Программа «Я и мой мир»: для детей младшего и старшего дошкольного возраста. ФГУП НТЦ «Информрегистр» 08 февраля 2013, 224 с.

### INTEGRATIVE APPROACH TO THE IMPLEMENTATION OF CONTINUITY IN THE SOCIAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE

© 2013

**V.V. Zaiko**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of natural and mathematical subjects and their teaching methods in preschool and primary education system

**B.Kh. Panesh**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of natural and mathematical subjects and their teaching methods in preschool and primary education system

*Adyghe State University, Maykop (Russia)*

*Annotation:* The implementation of an integrated approach to natural-mathematical training of preschool children and students of modern primary school is discussed in the article. Theoretical and methodological aspects of integration and continuity in the socio-personal development of young children are revealed. It is proposed the predictive model of the integrated program “My world and me”, which is provided the complex of socio-personal development of preschool and primary school children in the multicultural educational space.

*Keywords:* socio-personal development, multicultural educational space, social relation, integration, continuity, predictive simulation, another cultural environment, interethnic interaction.

УДК 159.922.1

## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К БРАЧНОЙ ЖИЗНИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

© 2013

*И.С. Ильченко*, преподаватель кафедры психологии

*Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)*

**Аннотация:** В статье представлен анализ теоретических исследований по проблеме психологической готовности личности к брачной жизни в современной психологической науке. Раскрыта сущность подготовки к брачной жизни как сложного целостного процесса, показателем результативности которого является готовность личности строить свои взаимоотношения в браке.

**Ключевые слова:** психологическая готовность, взаимоотношения, брак, брачная жизнь.

Проблема готовности личности к брачной жизни уже не одно десятилетие привлекает внимание научных работников и становится все более актуальной. Особый интерес вызывает низкая способность партнеров адаптироваться к условиям брака и полноценно исполнять брачные роли и обязанности, что приводит к разводам, а, в последние годы, вообще к отсутствию необходимости официально регистрировать отношения. Доказательством этого является переменчивая демографическая ситуация в стране, которая показывает значительные изменения в статистических данных об уровнях заключения браков и разводов. Государственная служба статистики Украины удостоверяет резкий спад количества разводов: если в период 2008 – 2011 гг. среднее число разводов составляло 146,1 тыс., то в 2011 г. оно уменьшилось до 61,9 тыс. Однако, по данным Минюста, за последние 5 лет и количество браков сократились на 30%. Одной из причин уменьшения количества разводов эксперты называют уменьшение количества заключенных браков. Такую ситуацию они объясняют рост количества гражданских, или, как их еще называют, – консенсусных браков.

Гражданский брак в Украине приобретает широкую популярность среди молодежи, поскольку он чаще всего является испытательным и воспринимается как менее ответственный. Кроме того, многие молодые люди предпочитают преимущество гражданскому, а не официальному браку именно из-за легкости его разрыва, что негативно влияет на формирование сознательного отношения к действительному назначению брака – созданию прочной основы для рождения и воспитания детей. Именно поэтому, на наш взгляд, актуальным является вопрос готовности личности к брачной жизни, как условия приобретения ею системы установок и навыков брачного взаимодействия, которые определяют ее эмоционально-позитивное отношение к браку и позволяют адаптироваться к новой роли.

В связи с усилением интереса научных работников к этой проблеме, проводятся масштабные исследования. В частности, в трудах Т. Андреевой представлен социально-психологический аспект готовности к браку [1]. Е. Антипова, представила модель взаимодействия учреждений образования и семьи в формировании педагогической культуры родителей [2]. В. Каган освещает формирование проблемы медико-психологической готовности к бракосочетанию [8]. С. Голод значительного внимания уделяет факторам благополучия и стойкости брачной жизни, определяя их как разные виды совместимости [4]. О. Кляпец рассматривает социально-психологические аспекты счастливого и крепкого брака [8]. Т. Буленко исследует проблемы адаптации к супружеской жизни [3]. В. Кравец определяет социальные предпосылки подготовки молодежи к семейной жизни [10]. Не полностью исследованным остается психологический аспект готовности к брачной жизни.

Цель статьи заключается в осуществлении теоретического анализа и обобщении результатов научных исследований по проблеме психологической готовности личности к брачной жизни в современной психологической науке.

Готовность к брачной жизни является важным условием построения крепких, стабильных и долговременных семейных отношений. Хотя до недавня и считалось, что молодая особа по достижению определенного возраста, автоматически приобретает готовность к созданию семьи, однако научные работники допускают необходимость специальной подготовки молодежи к жизни в браке.

Следовательно, Л. Шнейдер рассматривает готовность к браку как систему социально-психологических установок личности, которая определяет эмоционально-психологическое отношение к образу жизни и ценностей супругов. По ее мнению, готовность к браку – это интегральная категория, которая содержит целый комплекс аспектов таких, как:

- формирование определенного морального комплекса – готовность личности принять новую систему обязанностей по отношению к своему брачному партнеру;

- подготовленность к межличностному общению и сотрудничеству. Поскольку семья является малой группой, то необходимым условием ее нормального функционирования есть согласованность ритмов жизни брачных партнеров;

- способность к самоотверженности по отношению к партнеру. Такая способность предусматривает готовность к соответствующей деятельности, которая базируется на альтруистической направленности личности;

- эмпатичный комплекс (наличие качеств, связанных с проникновением во внутренний мир человека). В этой связи увеличивается роль психотерапевтической функции брака, успешной реализации которой способствует развитие способности к сопереживанию;

- высокая эстетическая культура чувств и поведения личности;

- умение решать конфликты конструктивным способом, способность к саморегуляции психики и поведения. Отмеченные умения считаются решающими в процессе адаптации к брачной жизни [14, с. 118–119].

Н. Ильчишин выделяет следующие составляющие готовности личности к брачной жизни: физическая и физиологическая зрелость будущих супругов, социальная готовность, сексуальная готовность, инструментальная (хозяйственная) готовность, психологическая и педагогическая готовность. Особого значения ученая представляет именно психологической готовности и определяет ее как таковую, что предусматривает установку на построение стойких брачно-семейных отношений, способность к распределению и выполнению супружеских ролей и обязанностей, умения создавать благоприятный психологический микроклимат в семье и осознания факторов формирования психологически здоровой семьи. Важным является и реалистичность построения модели будущей семьи с учетом собственных брачно-семейных приоритетов, материально-экономических возможностей и тому подобное [7, с. 78].

Взгляды Н. Ильчишин нашли свое продолжение в труде Л. Яворской, которая в основу психологической готовности к брачной жизни возлагает способность к супружескому взаимопониманию и выделяет следующие



его факторы:

1. Любовь как основной мотив заключения брака. В этом случае идет речь о действительной любви, а не иллюзорном ее восприятии. Так, Н. Пезешкиан выделяет такие карикатуры или неправильные установки на любовь: любовь как расслабление; как удовлетворение любопытства; как достижение; любовь как соперничество; как стремление к собственности; как обязательность поколений; любовь из вежливости; как самоутверждение; из деловых убеждений; любовь как освобождение; как защита; как компенсация. Следовательно, любовь может быть одним из основных решающих факторов в супружеском взаимопонимании, но тогда, когда она настоящая, а не иллюзорная.

2. Супружеская совместимость, под которой понимают взаимность чувств, совместимость характеров, темпераментов, общность интересов, представлений, взглядов, привычек, поведения. Супружеская совместимость, как способность супругов согласовывать свои действия и оптимизировать взаимоотношения в разных видах совместной деятельности, образует иерархию уровней [11]: 1-й уровень – физическая и психофизиологическая совместимость, которая предусматривает телесную совместимость, совместимость темпераментов, сенсомоторную согласованность действий; 2-й уровень – сексуальная совместимость; 3-й уровень – интеллектуальная совместимость; 4-й уровень – совместимость характеров; 5-й уровень – согласованность функционально-ролевых ожиданий; 6-й уровень – единство ценностных ориентаций; 7-й уровень – личностная и социальная зрелость супругов. Стопроцентной совместимости не существует, но чем больше общего между супругами в физической, эмоциональной, интеллектуальной и духовной сферах, тем лучше они будут понимать друг друга.

3. Способность к супружеской адаптации и распределению ролей. Психологическая сущность адаптации заключается во взаимном уподоблении, согласовании, сближении мыслей, чувств и поведения на основе, в первую очередь, таких психологических механизмов познания друг друга, как идентификации и рефлексии.

4. Представление о браке как определяющем факторе супружеского взаимопонимания. Представление о семейной жизни рассматривается в аспекте картины мира человека, так как картина мира – это реализация потребности человека ориентироваться в мире не только физически, но и интеллектуально, на основе ума, и собственного опыта [14, с. 19]. Но достаточно часто представление людей о своей семейной жизни, о будущем муже/жене формируются под воздействием иллюзорной картины мира, которая навязывает слишком идеалистичные, оторванные от реальности представления. Иллюзорная картина мира – это искривленные стереотипы, страхи, проекции, предубеждения в представлениях о мире и самих себе.

В. Торехтй ввел в научный оборот понятие «способность к браку», которое можно считать синонимом психологической готовности к супружеской жизни. Она содержит такие составляющие как:

- способность заботиться о другом человеке, самоотверженно ему служить, активно делать добро относительно него;
- способность сочувствовать, «входить» в эмоциональный мир партнера, понимать его радости и неприятности, неудачи, поражения и победы, находить и воссоздавать духовное единство с другим человеком;
- способность к кооперации, сотрудничеству, межличностному общению, наличие навыков и умений для осуществления многих видов домашнего труда, организации быта;
- высокая этическая и психологическая культура, которая предусматривает умение быть терпимым и снисходительным, великодушным и добрым, принимать другого человека со всеми его чудачествами и недостатками, прощать его [1].

В целом ученые сходятся на том, что смысловой компонент психологической готовности к брачной жизни предусматривает формирование ценности любви и преданности, самоуважения и уважения личности партнера, саморазвития и поддержки развития партнера. Поэтому очень важно сформировать у супружеской пары навыки принятия взвешенных решений и умения отыскивать конструктивные пути решения конфликтных ситуаций.

Особенного значения современные научные работники передают чертам зрелой личности, которая теоретически должна быть «способной» вступить в брачные отношения. В понимании Г. Олпорта, ими являются [12]:

- способность к теплым отношениям, супружеской интимности (любви к близким людям без собственнического характера) и сочувствию (проявляется в терпимости к отличию в ценностях и установках);
- эмоциональная незабоченность и самопринятие (способность руководить своими эмоциональными состояниями таким образом, чтобы это не мешало благополучию других);
- реалистичность восприятия, опыта и домогательств (проявляется в способности видеть вещи такими, какие они есть, а не такими, какими хотелось бы их видеть);
- самообъективность (четкое представление о своих сильных и слабых сторонах);
- наличие у зрелого человека дела, деятельности, которую ему важно делать.

Перечисленные черты могут иметь отношение не только к супружескому взаимопониманию, но и также обуславливать готовность личности к браку. Поскольку именно зрелая личность имеет способность к реалистичному восприятию других людей (без идеализации партнера), построения успешных супружеских отношений и преодоления неминуемых проблем на разных стадиях жизненного цикла семьи.

Особенного внимания заслуживают взгляды О. Зритневой. Исследовательница определяет готовность личности к брачным отношениям как социально-психологическое образование, которое интегрирует принятие ценностей социального института семьи, личностный смысл знаний и умений в сфере психологии семейных взаимоотношений, рационального ведения домашнего хозяйства, семейной педагогики, межличностного общения в семье [6, с. 58].

Содержание готовности личности к брачной жизни является комплексом общетеоретических и специальных знаний, совокупность умений, которые будут приведены в действие при наличии у будущего семьянина гуманистической направленности.

Похожую позицию относительно этой проблемы занимает и Е. Граненкова. Она отмечает, что структурными компонентами готовности молодежи к брачным отношениям есть: мотивационно-ценностный, интеллектуально-познавательный, действенно-практический и эмоционально-волевой [5, с. 29].

На формирование позиции молодежи относительно брака и семейной жизни оказывает влияние родительская семья. Дети перенимают от родителей форму поведения, подсознательные реакции, различные позитивные или негативные привычки, значимые качества, модели брачных отношений. На основе концепции дублирования родительских качеств индивид учится мужской и женской роли, имеет тенденцию бессознательно использовать в семье модель родительских отношений без их критической оценки.

Продолжая рассуждение по поводу последнего фактора формирования готовности к браку, следует отметить взгляды С. Ковалева. Ученый утверждает, что существует парадокс брачно-семейных представлений юношей и девушек, который заключается в значительном расхождении качеств желательного спутника жизни и предполагаемого партнера в повседневном общении, из числа которых этот спутник обычно и избирается. Так, качества личности, которые считаются значимыми

для мужчины/женщины, в реальном общении молодых людей не имеют решающего значения [9].

Таким образом, в приведенной статье рассмотрены основные теоретические подходы к проблеме готовности личности к брачной жизни. Изучая взгляды ученых на проблему формирования готовности к брачной жизни следует отметить следующее: почти все ученые придерживаются мнения, что готовность к браку является интегративным образованием, которое синтезирует определенное количество структурных составляющих, число которых четко не определено. Психологическая готовность рассматривается как личностное и социально-психологическое явление с внешними и внутренними связями, которые определяют подготовленность личности в этой сфере ее жизнедеятельности.

Среди многих аспектов проблемы формирования психологической готовности к брачной жизни можно выделить правильное понимание роли семьи и брака личностью, что, в свою очередь, связано с особенностями формирования у нее установок, ориентаций на вступление в брак.

Дальнейшие исследования в этом направлении имеет смысл сосредоточить в частности на изучении гендерных особенностей психологической готовности к брачной жизни, которая может способствовать эффективно-му решению этой проблемы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Т. В. Психология семьи: Учеб. пособие / Т. В. Андреева – СПб.: Речь, 2007. – 348с.
2. Антипова Е. В. Модель взаимодействия учреждений образования и семьи в формировании педагогической культуры родителей / Е. В. Антипова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Серия «Педагогика, психология». – № 1(8). – 2012. – С. 34–37.
3. Буленко Т. В. Соціально-психологічні основи функ-

ціонування сучасної студентської сім'ї / Т. В. Буленко // Науковий вісник ВДУ. – Луцьк: Вежа, 1998. – № 9.

4. Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ / С. И. Голод. – СПб.: Петрополис, 1998. – 271 с.
5. Граненкова Е. С. Психологическая готовность к семейной жизни: подходы к изучению / Е. С. Граненкова // 125 лет Московскому психологическому обществу: юбилейный сборник РПО: В 4-х томах: Том 3 / Отв. ред. Богоявленская Д. Б., Зинченко Ю. П. – М.: МАКС Пресс, 2011. – С.291 – 293.
6. Зритнева Е. И. Формирование готовности старшеклассников к браку и семейной жизни / Е. И. Зритнева. – Диссертация... кандидата педагогических наук : 13.00.01. – Ставрополь, 2000. – 212 с.
7. Ильчишин Н. О. Подружня зрілість як чинник стабільності подружніх стосунків та задоволеності шлюбом / Н. О. Ильчишин // Наукові студії із соціальної та політичної психології: збірник статей. – К., 2008. – Вип. 21(24). – С. 77 – 85.
8. Кляпець О. Я. Підготовка молоді до подружнього життя: методичні рекомендації / О. Я. Кляпець, Т. О. Ляріна. – К.: Міленіум, 2009. – 104 с.
9. Ковалев С. В. Психология семейных отношений / С. В. Ковалев – М.: Мысль, 1987. – 465 с.
10. Кравець В. П. Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді / В. П. Кравець. – К.: Київ. правда, 2000. – 688 с.
11. Олейник Ю. Н. Исследование уровней совместимости в молодой семье / Ю. Н. Олейник // Психологический журнал. – 1986. – № 2. – С. 59 – 67.
12. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды / Г. Олпорт – М.: Мысль, 2002. – 410 с.
13. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни / Н. Пезешкиан – СПб.: Речь, 2004. – 288 с.
14. Шнейдер Л. Б. Семейная психология / Л. Б. Шнейдер – М.: Мысль, 2005. – 765 с.

### A PROBLEM OF FORMING OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF PERSONALITY TO MARRIAGE LIFE IN MODERN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

© 2013

*I. S. Ilchenko*, teacher of department of Psychology  
*Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychnya, Uman (Ukraine)*

*Annotation:* In the article the analysis of theoretical researches is presented on issue of psychological readiness of personality to marriage life in modern psychological science. Essence of preparation is exposed to marriage life as difficult integral process, the index of effectiveness of which is a willingness of personality to build the mutual relations in marriage.

*Keywords:* psychological readiness, mutual relations, marriage, marriage life.

УДК 373.1:37.013.77

### К ВОПРОСУ О ПРОЕКТИРОВАНИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД

© 2013

*Э.Н. Ильясова*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии  
*Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»*,  
*Стерлитамак (Россия)*

*Аннотация:* В данной статье рассмотрена сущность интегративного подхода, показана его роль в системе педагогического и психологического знания. Особое внимание уделено вопросам конструирования и реализации развивающей информационной образовательной среды в условиях современной школы на основе концептуальных идей интегративного подхода. В контексте своего исследования, автор описывает принципы, которые легли в основу использования интегративного знания в развивающей информационной образовательной среде, представляет научные основания педагогической интеграции.

*Ключевые слова:* развивающая информационная образовательная среда, интеграция, внутриличностная интеграция, интегративный подход, интегративные пути, педагогическая интеграция, принципы построения интегративного знания.

Глобальная информатизация общества, формирование информационной образовательной среды и экономики, основанной на знаниях, требуют масштабного обновления системы образования. Главный смысл модернизации образования заключается в достижении

качественных образовательных результатов, что тесно связано с современными видами учебной деятельности, определяемыми использованием инновационных образовательных технологий, методов, организационных форм и средств обучения. Одним из важнейших усло-

вий применения таких видов учебной деятельности является переход от информационной образовательной среды, конструируемой на базе средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) к развивающей информационной образовательной среде (РИОС). Принципиально новые дидактические возможности этой среды обеспечивают реализацию инновационных технологий, способствующих достижению современных образовательных результатов.

Необходимо отметить, что в процессе проектирования развивающей информационной образовательной среды определяющее значение имеет выбор теоретико-методологических подходов, которые бы удовлетворяли требованиям, предъявляемым к исследованиям в контексте базисных категорий постнеклассической науки. Рассматривая возможности постнеклассического этапа научной рациональности (по В.С. Стёпину) можно отметить, что он имеет преимущества, поскольку выделяет «человекомерность» научного знания, рассматривая это как глобальную тенденцию науки [16]. Эффективность этого этапа научного познания связана с учетом всего комплекса антропологических факторов, развитием социальной среды, интерактивных межсубъектных коммуникаций. Научное открытие, рассматриваемое в таком гуманитарном контексте, в своей потенции содержит возможность развития благоприятных перспектив, что является важным для практической деятельности, всегда устремленной в будущее. Человек включается в контекст науки не только в качестве объекта исследований, а в качестве особого параметра порядка, влияющего на результат научного знания. В связи с этим интегративный подход, полностью отвечает тем нормативам, которые могут быть предъявлены к организации исследования в современных условиях.

Отправной точкой в обосновании интегративного подхода служит сходство взглядов отечественных философов (И.А. Акчурина, Б.М. Кедров, Э.С. Маркарян, В.Н. Сагатовский, П.Н. Федосеев, И.Т. Фролов, М.Г. Чепиков и др.), психологов (П.Я. Гальперин, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.А. Менчинская, А.Н. Леонтьев, Ю.А. Самарин, Н.Ф. Талызина и др.), педагогов (В.С. Безрукова, О.Г. Гилязова, М.А. Данилов, Ю.М. Колягин, О.Л. Алексеенко, Ю.А. Кустов, Ю.Ю. Кустов и др.) на основные предпосылки данного явления. Так, философским обоснованием методологии интегративного подхода можно считать исследования В.Н. Сагатовского, который в своей работе «Философия развивающейся гармонии» изложил учение о социально-антропологической целостности, единстве отдельного и совокупного человека, в котором «человеческое в человеке» формируется индивидуальным путем [14].

Рассматривая интегративный подход с психологической точки зрения, считаем необходимым обратиться к работе С.Л. Рубинштейна «Человек и мир», где представлено единство онтологического и гносеологического в проблеме человека [13].

Внутриличностная интеграция основана на идее интегративной природы человека и принципе целостности. Согласно Б.Г. Ананьеву, «внутриличностная интеграция возможна и необходима благодаря многообразному, многоплановому и во многом противоречивому динамичному сосуществованию в человеке качеств и признаков открытой и закрытой систем, когда его сознание является одновременно субъективным отражением объективной действительности и внутренним миром личности. Именно во внутреннем мире складываются комплексы ценностей, жизненных планов и перспектив, глубоко личностных переживаний, образов и концептов, притязаний и самооценок, которые объективируются в практической деятельности человека» [2].

По мнению ряда исследователей (А.А. Карпов, В.В. Козлов, В.А. Мазиллов) методологический фундамент интегративного подхода состоит из методологических принципов многомерности истины, позитив-

ности, соотнесенности, онтологического плюрализма. Интегративный подход, по мнению авторов, «...это творческий и многомерный синтез концепций, которые определяют различные аспекты человеческой активности как в теоретико-методологическом, так и в исследовательском и психотехническом отношениях [9].

Смысл интегративного подхода на уровне индивидуальности, по мнению В.В. Козлова, заключается в том, что психика человека является многоуровневой системой, обнаруживающей в личностно структурированных формах опыт индивидуальной биографии, рождения, а также безграничного поля сознания, трансцендирующего материю, пространство, время и линейную причинность, которое мы при ближайшем приближении можем обозначить как интерперсональные и трансперсональные уровни организации психического. Осознание является интегрирующей открытой системой, позволяющей различить различные области психического объединять в целостные смысловые пространства... Интеграция на уровне личностно подразумевают осознание конфликтных напряжений между фрагментами и уровнями психики и открытое принятие того, что раньше отвергалось. Способность к интеграции опыта является основным критерием психического здоровья. Низкая способность к интеграции ведет к формированию деструктивных реакций личности и в крайних выражениях – к социальной девиации и психопатологической симптоматике, но и при этом варианте личность функционирует интегративно и целостно» [8].

В российской и зарубежной дидактике идея интеграции имеет глубокие истоки. Как отмечает исследователь А.Я. Данилюк, «проблема интеграции активно обсуждалась педагогами еще тогда, когда ею серьезно не интересовались ни философы, ни методологи, ни политики. Эта категория в педагогике представляет собой продукт сложных диалектических превращений научного сознания, подчиняющегося не каким-то конъюнктурным устремлениям, но впитавшего в себя достижения мировой культуры и порой драматический опыт развития отечественного образования» [6].

Исторически сложилось, что понятием «интеграция» длительное время оперировали в педагогике, почти не определяя его. Оно предполагало как бы интуитивно понятным и не требующим объяснения, но недостаточность интуитивных представлений рано или поздно становится очевидной: «...содержание, которое интуитивно связывается с определенным понятием, как правило, полисеманлично» [3].

«Интеграция – это состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы в целое» [5]. В процессе интеграции возрастает объем и интенсивность взаимодействия между элементами системы, повышается ее целостность, устойчивость и эффективность действия.

Интегративный подход в педагогике подразумевает связанность различных форм и систем обучения, воспитания и развития, что способствует более эффективным, комплексным решениям методологического обеспечения образовательного процесса. В.А. Слостенин полагает, что «...интеграция – не эмпирическое объединение произвольного множества элементов процесса обучения, связанных лишь ситуативно, а переход количества в качество. Это внутренняя взаимосвязанная и взаимообусловленная целостность процесса обучения, обладающая свойствами, отсутствующими у составляющих её компонентов (целей, содержания, методов, форм и т.д.). Это открытие новых связей и отношений между компонентами путём включения в новые системы связей» [15].

Серьезную попытку рассмотрения интеграции как педагогического феномена сделала В.С. Безрукова. Показав несколько примеров интеграции в системе профессионального образования, автор делает выводы: «в целом состоянии теоретической и практической педагогики говорит о нарастании в ней интегративных тенден-

ций, о преобладании интеграции в содержательной, а не в процессуальной стороне образования, о проявлении интегративных процессов, прежде всего, в укрупнении педагогических образований, о сложности и многообразии видов, вариантов, механизмов педагогического интегрирования ... Интеграцию можно определить как новую форму взаимосвязи (общего и профессионального, инженерного и экономического образования), которой присущи нерасторжимость компонентов, новая объективность – монообъект, новая структура, новые функции» [4].

На основании анализа знаний, научных исследований и социальной практики формирования человека и конструирования педагогических систем, А.Н. Нюдюрмагомедов выделяет широкий спектр понятия «интеграция».

Так, в научно-исследовательских функциях, по мнению автора, интеграция как педагогическое понятие имеет следующие дефиниции:

- путь, позволяющий выявлять, вводить и конструировать иерархические связи между элементами педагогических систем;
- средство построения педагогических моделей;
- путь, ведущий систему к своей целостности;
- путь, позволяющий раскрыть закономерности в педагогических явлениях, процессах и системах;
- путь к целостному, комплексному исследованию педагогических явлений и процессов.

В аспекте конструирования и реализации целостного влияния на человека можно также выделить следующие интегративные пути:

- выявление сущего и личного в творчестве и свободе личности человека;
- построение модели целостной личности и ее локальных структур;
- построение механизмов взаимодействия рационального, эмоционального и нравственного в деятельности и поведении человека;
- выявление границ дозволенного в педагогическом воздействии;
- построение моделей профессиограмм, квалификационных характеристик, критериев компетентности специалиста.

Интегративные пути в аспекте формирования обобщенных знаний о мире:

- путь к вскрытию сущности мировоззрения;
- средство установления оптимальной структуры межпредметных связей в содержании образования и обучения;
- утверждение статуса праксиологии в обучении и способах усвоения различных циклов наук;
- путь построения структурно-логических связей знаний и процессов при усвоении циклов учебных дисциплин учащимися;
- средство конструирования и развития обобщенных умений познавательной и практической деятельности учащихся;
- установление принципов конструирования учебных, научных и вспомогательных средств, обеспечивающих процесс профессиональной подготовки студентов;
- выявление механизмов интегрирования учебного и жизненного опыта в процесс и содержание подготовки студента;
- построение системы задач, требующих обобщенного вариативного подхода к решению.

Педагогическая интеграция охватывает и процессы междисциплинарных (коэволюционных) связей разных компонентов образования:

- выявление межпредметных и внутривидовых связей в разных циклах учебных дисциплин;
- выявление и обоснование принципов построения интегративных курсов в общем и профессиональном образовании;
- установление оптимального соотношения обще-

человеческих и национальных ценностей в воспитании и образовании;

- решение проблем интеграции социального, психологического, педагогического, научного и методического компонентов в образовании;
- решение проблем взаимных связей учебной и внеучебной деятельности учащихся в профессиональном образовании [11].

Построение определений педагогической интеграции возможно на разных основаниях:

- высшая форма взаимосвязи (разделов образования, этапов образования), которой присущи нерасторжимость компонентов, новая объективность – монообъект, новая структура, новые функции вступающих в связь объектов (основание для определения специфических характеристик интеграции как высшей формы взаимосвязи);
- высшая форма выражения единства целей, принципов содержания, форм организации процесса обучения и воспитания, осуществляемых в нескольких разделах образования, направленная на интенсификацию системы подготовки учащихся (основание для определения – содержание образования);
- создание укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи различных компонентов нескольких разделов подготовки учащихся (основание для определения понятия – укрупненные педагогические единицы) [12].

Данный подход позволяет рассматривать педагогическую интеграцию применительно к отдельным содержательно-предметным уровням, формам, видам деятельности педагога. Отсюда: педагогическая интеграция, по мнению Е.Н. Пузанковой и Н.В. Бочковой, «в самом широком значении слова – это процесс и результат развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности. При этом развитие – это процесс поступательного изменения физических, душевных и духовных свойств человека, то есть выход его на принципиально новый уровень целостности. Становление – возникновение физических, душевных и духовных новообразований в человеке. Формирование – обретение физическими, душевными и духовными новообразованиями относительной устойчивости, определенности и законченности» [12].

Интегративный подход с позиции общечеловеческих интересов и ценностей, по мнению М.А. Адамко, способствует стиранию граней между различными частями знаний, то есть способствует интеграции учебных дисциплин, созданию холистичной образовательной среды. Это приводит к принципиальному изменению роли педагога в жизни обучающегося. Главной становится не столько его образовательная функция: обязанность донести до учащихся определенный багаж знаний, сколько его способность раскрыть возможности обучающегося, его личностный потенциал, и, в конечном счете, действие в подготовке профессионально грамотного и компетентного во всех сферах жизнедеятельности специалиста, то есть происходит переход от традиционных ЗУНов (знание-умение-навык) к продуктивной деятельности ученика и педагога [1].

И.А. Зимняя и Е.В. Земцова под интегративным подходом понимают, целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов, объединяемых общностью как минимум одной их характеристик, в результате чего создается его новое качество [7].

Таким образом, как системное явление интегративный подход в образовательном процессе проявляется во внутренних связях между составляющими его процессами обучения, воспитания и развития, в целом средствами и методами обучения, предметной и ценностно-смысловой деятельностью субъектов образовательного процесса в частности. Именно эти основные проявления интегративного подхода обнаруживаются при проекти-

ровании развивающей информационной образовательной среды (РИОС) в современной школе.

Рассмотрим более подробно проявление сущностных признаков интеграции в проектируемой нами РИОС.

Первое, что обнаруживается в интеграции, – это взаимодействие разнородных, ранее разобобщенных элементов, частей, фрагментов, сторон и т.п. Именно наличие разнородных элементов РИОС делает возможным зарождение качественно новых образований.

В РИОС интегрированы такие, с одной стороны, разнородные, а с другой, взаимодополняющие медиаобразовательные среды, как реальная и виртуальная. Каждая из них представляет собой достаточно разработанную и самостоятельную научно-практическую область, но именно их интеграция придает РИОС целостность и системность, существенно повышая тем самым ее эффективность.

Отметим также то, что для достижения личностно-совершенствования в развивающей информационной образовательной среде тесно интегрируются процессы обучения, воспитания и развития. Интегративный подход в РИОС реализуется также в организации активного взаимодействия всех участников образовательного процесса – педагогов, психологов и самих обучающихся для достижения цели личностного становления.

Во-вторых, интеграция проявляется в качественных и количественных преобразованиях взаимодействующих элементов РИОС. Реализация РИОС позволяет создавать индивидуальные программы личностного совершенствования учащегося. На протяжении образовательного процесса в эти программы предполагается внесение корректив как в процесс психолого-педагогической диагностики, изменяя как количество, так и качество измеряемых параметров, так и в процесс коррекции, увеличивая или сокращая количество коррекционных мероприятий и изменяя их качество, варьируя интенсивность воздействий.

В-третьих, интегративный процесс в РИОС имеет свою логико-содержательную основу. Это своего рода программа, ориентирующая в главных чертах на то, что должно воспроизводиться в образовательном процессе школы в соответствии с поставленной целью – формированием компетентной, конкурентоспособной личности на рынке труда. Именно для достижения этой цели в РИОС предполагается разработка индивидуальных программ личностного роста, в которых связаны воедино процессы обучения, воспитания и развития.

В-четвертых, интегративный процесс в РИОС имеет собственную структуру, в которой можно выделить относительно обособленные и вместе с тем сподчиненные между собой связи, уплотнения, имеющие более высокую концентрацию корреляций. Структура интегративного процесса РИОС подчинена логике развертывания целостности. Предметом психолого-педагогической диагностики и коррекции в РИОС современной школы является личность учащегося. В этой связи структура РИОС должна соответствовать и быть своеобразным отражением структуры личности, так как только в этом случае функции данной системы будут соответствовать цели, для достижения которой она создана.

В-пятых, следует отметить педагогическую целенаправленность и относительную самостоятельность процесса интеграции в РИОС. Развертывание на единой логико-содержательной основе взаимодействия разнородных элементов РИОС ведет к возникновению определенной целостности, выполняющей свои относительно самостоятельные функции. С другой стороны, реализация процесса интеграции детерминирует возникновение новых взаимодействий, новых систем с новыми качествами.

В связи с этим, реализация проектируемой нами РИОС осуществляется с помощью интегративного знания.

В.И. Кузнецов и Г.М. Идлис, писали, что «...Одна

из основных предпосылок формирования интегративного знания в школе – семиотический подход с учетом неоднородности образовательной среды. Она может характеризоваться с помощью оппозиционных пар, например: природа и культура, картина мира и образ мира, протокол и текст, тело и дух, объяснение и понимание, рациональное и эмоциональное и т.п. Интегративное знание существует только в условиях перехода от одних альтернативных понятий и образов к другим. Второй его предпосылкой является целостность познавательной, коммуникативно-поведенческой, эмоционально-ценностной сфер деятельности школьника. За счет этого обеспечивается преемственность в развитии знаний и умений учащихся по годам обучения в пределах одного или нескольких родственных и неродственных учебных курсов; использование знаний, умений и навыков, приобретенных при изучении одних учебных предметов, в процессе освоения других; оптимальный выбор дидактических средств, методов и организационных форм обучения» [10].

Вслед за В.И. Кузнецовым и Г.М. Идлис, мы считаем, что состав и уровни представления интегративного знания определяются рядом принципов. Предложенные авторами принципы легли в основу использования интегративного знания в развивающей информационной образовательной среде. Рассмотрим каждый из принципов.

*Принцип согласования частнонаучной информации с общенаучной и общекультурной* означает взаимодействие разных областей интегративного знания. Например, в школьном курсе биологии объединительным началом выступает информация о возникновении и сущности жизни. Рассмотрение явлений с точки зрения происходящих в живой природе биоэнергетических процессов ведет к механизму во взглядах учащихся на данную проблему. Это диктует необходимость поиска иного основания для объединения частнонаучного биологического знания, например, о клеточном метаболизме, требует его выхода на общенаучный и общекультурный уровни. Процесс интеграции предусматривает, что творческие задания, выполняемые учащимися в одном учебном курсе, должны использоваться в других дисциплинах. Долгосрочную разработку ученических проектов по интегративной тематике следует начинать с частнонаучного знания с последующим выходом на общенаучную и общекультурную проблематику.

*Принцип спирально-концентрического поиска познавательных ориентиров* заключается в том, что целью обучения становится не столько формирование новых знаний, сколько перестройка уже имеющихся. Содержание общего образования не вмещает тот объем информации, который потребуется будущим выпускникам в течение жизни. Кроме того, многое из усвоенного в школе остается невостребованным. Развитие познавательных ориентиров по спирали предполагает расширение и углубление интегративного знания сначала на основе определения его системообразующих компонентов и структурных связей, а затем за счет процессов самоорганизации интеллектуальной сферы личности. Задача учителя состоит не столько в созидании самого интегративного знания в процессе обучения, сколько в преобразовании его на уроках в способ целостного видения и освоения учениками окружающего мира.

*Принцип доминанты и комплементарности* означает, что взаимодействие частнонаучной, общенаучной и общекультурной областей происходит при выделении в них «сквозного» содержания – основания для интеграции (объектной, проблемной, методологической и т.п.) – и оппозиционных пар, в пределах которых существует интегративное знание. Это дает возможность учителю, по мнению авторов, создавать в процессе обучения условия для комплементарного взаимодействия на уровне дискурсивно-логического, образно-интуитивного мышления школьника; формировать навыки индукции, абстрагирования, структурирования, систематизации,

обобщения отдельных фактов, явлений, понятий, теорий и т.п.

*Принцип минимизации фактологических знаний при увеличении их дидактической емкости* предполагает в построении содержания интегративного знания приоритет деятельностной основы над информационной. Другими словами, лучше один объект рассмотреть с десяти сторон, чем десять предметов изучать по отдельности, причем каждый с одной стороны. Сейчас фактологичность содержания общего образования явно избыточна. Отдельные явления действительности описываются понятиями низшего уровня, усвоение которых учащимися базируется на запоминании. Для повышения дидактической емкости интегративного знания в нем необходимо выделить такие категории, как материя, вещество, поле, масса, энергия, движение и т.п.

Руководствуясь *принципом соответствия содержания интегративного знания методам, средствам, формам обучения*, педагог может организовать усвоение материала в диалоговом режиме, с постановкой эвристических вопросов, обеспечивая продуктивную учебно-познавательную деятельность учащихся, приобщая их к поиску путей решения нестандартных задач. Теоретическая часть интегративного знания в этом смысле благодатна для постановки проблем, а прикладная – для организации практической работы школьников как на интегративных уроках, так и во внеурочное время, например при выполнении научно-исследовательских межпредметных проектов. Из дидактических средств, способствующих усвоению интегративного знания, особо выделим вопросно-ответную форму обучения.

*Принцип модульной организации интегративного знания* ориентирует учителя на разработку комплекса организационно-содержательных модулей предъявления учащимся учебного материала. Центральное место в них занимают обобщенные, систематизированные естественнонаучные, гуманитарные и метапредметные знания. Модульная организация при изучении, например, исторических эпох, основных этапов развития науки, видов искусств и т.п. обеспечивает природосообразное сочетание интегративных факторов, управляющих процессами усвоения учебного материала [10].

Исходя из этого, отметим, что множество семантически значимых в содержании общего среднего образования предметных текстов и контекстов [17], доступное восприятию школьника, интуитивно осознается им как нечто целостное.

Однако слабая дидактическая оформленность интегративного знания в учебном материале не позволяет ученику справиться с «хаосом» разнопредметного содержания, структурировать информацию по единым основаниям [18]. Поэтому представляется целесообразным выделить системообразующие компоненты интегративного знания, актуализирующие его содержание, придать ему четко выраженную структуру. В качестве таковых назовем следующие виды знания: историко-научное, историко-культурологическое, проблемно-ориентированное.

При определенных педагогических условиях они могут обеспечить интеграцию содержания общего среднего образования; превратить отдельные предметные знания школьников в убеждения, из которых вначале складываются мировоззренческие уровни освоения действительности (мироощущение, мировосприятие, миропонимание), а впоследствии формируется и мировоззренческая личность.

Таким образом, при проектировании РИОС в каче-

стве основного теоретико-методологического ориентира может выступать интегративный подход, основные концептуальные идеи которого были рассмотрены в данной статье.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адамко М.А. Интегративный подход в контексте решения задач компетентностного обучения / М.А. Адамко. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/595604>
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев – СПб.: Питер, 2010. – 288 с.
3. Ахлибинский Б.А. Категориальный аспект понятия интеграции науки [Текст] / Б.А. Ахлибинский // Вопросы философии. – 1981. – № 3. – С. 50-56
4. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизм реализации // Интегративные процессы в педагогической теории и практике. – Свердловск, 1990. – С. 5-26.
5. Большая советская энциклопедия [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1972. – Т. 10. – С. 307
6. Данилюк, А.Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании [Текст] / А.Я. Данилюк // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 8
7. Зимняя, И.А. Интегративный подход к оценке единой социальной социально-профессиональной компетентности выпускников вузов [Текст] / И.А. Зимняя, Е.В. Земцова // Высшее образование сегодня. 2008. – № 5. – С. 14-19
8. Козлов В.В. Интегративный подход в современной психотерапии и психологии / В.В. Козлов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.zi-kozlov.ru/articles/1126-integrativeapproach>
9. Карпов А.А. Исследование игровой зависимости: интегративный подход / А.А. Карпов, В.В. Козлов, В.А. Мазилов. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.problemgambing.ru/professionals/151-issledovanie-igrovoi-zavisimosti-integrativnyi-podhod>
10. Кузнецов В.И., Идлис Г.М. Естествознание и образование: Итоги перемен и неотложные задачи. – Москва: Агар, 2005. – 184 с
11. Нюдюрмагомедов А.Н. Интеграционные процессы в педагогическом образовании [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / А.Н. Нюдюрмагомедов. – Ростов н/Д, 1999. – 365 с.
12. Пузанкова Е.Н. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики / Е.Н. Пузанкова, Н.В. Бочкова // Образование и общество [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.jeducation.ru/1\\_2009/9.html](http://www.jeducation.ru/1_2009/9.html)
13. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 224 с.
14. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии / В.Н. Сагатовский. – СПб.: ООО «Петрополис», 1999. – 288 с.
15. Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
16. Степин В.С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.
17. Коновалова Е.Ю. Учебные цели как критерии типологии вторичных текстов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 146-149.
18. Коновалова Е.Ю. Проблемы корреляции первичных и вторичных учебных текстов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 108-111.

TO THE QUESTION OF DESIGNING DEVELOPING INFORMATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE MODERN SCHOOL: INTEGRATIVE APPROACH

© 2013

*E.N. Ilyasova*, candidate of pedagogical sciences  
Sterlitamak Branch of the federal state budgetary educational institution «Bashkir State University»,  
Sterlitamak (Russia)

*Annotation:* In this article the essence of the integrative approach, showing its role in the educational and psychological knowledge. Special attention is paid to the design and implementation of developmental information educational environment in a modern school on the basis of the conceptual ideas of the integrative approach. In the context of his research, the author describes the principles that form the basis of integrative knowledge in developing educational information environment is the scientific foundations of educational integration.

*Keywords:* developing informational educational environment, integration, intrapersonal integration, integrative approach, integrative way, pedagogical integration, principles of integrative knowledge.

УДК 378.172

ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ 1-2 КУРСОВ, ОТНЕСЕННЫХ  
К СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЕ

© 2013

*К.М. Кангужина*, кандидат биологических наук, профессор кафедры «Спортивные дисциплины»  
*В.К. Тулаев*, доцент кафедры «Спортивные дисциплины»  
*Т.А. Моргунова*, старший преподаватель кафедры «Физическая культура и туризм»  
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

*Аннотация:* Занятия физическим воспитанием в ВУЗе предусматривают не только укрепление здоровья учащихся, совершенствование их двигательной координации и повышение уровня физических качеств, но и освоение техники большинства видов физических упражнений, входящих в программу. В укреплении здоровья и профилактике заболеваний среди студенческой молодежи значимую роль играет лечебная физическая культура. Особое значение физические упражнения приобретают для человека с отклонениями в состоянии здоровья. Именно такая ситуация наблюдается у студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе.

*Ключевые слова:* специальная медицинская группа; лечебная физическая культура; физическое развитие, показатели гемодинамики.

Одной из наиболее актуальных проблем высших учебных заведений была и остается проблема физического воспитания студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе (СМГ). Особая актуальность данной проблемы обуславливается, прежде всего, тесной связью между физической подготовленностью и общим состоянием здоровья. Выполнение физических упражнений, повышение двигательной активности самым непосредственным образом оказывают оздоровительное влияние на организм человека [1,2].

В современных условиях высшей школы особого внимания требует организация и методика использования оздоровительных технологий в проведении занятий по физическому воспитанию со студентами, имеющими те или иные отклонения в состоянии здоровья. По данным медицинского обследования такие студенты отнесены к специальной медицинской группе (СМГ) и занимаются физической культурой по специальным учебным программам. Карпов В.Ю., Сапожникова Ю.И. [3] предлагают вести подбор содержания и методики учебных занятий по физическому воспитанию со студентами, отнесенными по состоянию здоровья к специальным медицинским группам и оценивать характер системных реакций на физическую нагрузку студентов в соответствии с различными видами их заболеваний.

Укрепление здоровья студентов, а также профилактика заболеваний и формирование здорового образа жизни на сегодняшний день являются важными задачами, которые решаются с помощью лечебной физической культуры. Регулярные физические тренировки стимулируют, тренируют и приспособляют весь организм студентов к возрастающим физическим нагрузкам. В итоге занятия лечебной физической культурой (ЛФК) приводят к функциональной адаптации занимающегося [4].

Таким образом, занятия ЛФК имеют большое значение для здоровья студентов, относящихся к специальной медицинской группе, позволяя им улучшить уровень своего здоровья. ЛФК воспитывает у занимающихся

сознательное отношение к использованию физических упражнений, прививает гигиенические навыки, воспитывает правильное отношение к закаливанию организма, позволяет повысить работоспособность, успеваемость, качество жизни, так как здоровье - основа благополучия человека в современном мире [5].

Специалисты по физической культуре, в частности, В.П. Липовка, Е.В. Ивченко [4] подчеркивают, что в вузах существует проблема организации физкультурно-оздоровительной работы со студентами в специальной медицинской группе (СМГ), которую необходимо решать, привлекая специалистов [6].

Для решения данной проблемы в СКГУ им. М. Козыбаева была поставлена задача: провести комплексное исследование состояния здоровья студентов СМГ, а также выявить возможность использования результатов в практической деятельности специалистов по оздоровительной физической культуре.

В исследовании приняли участие студенты 1 и 2 курсов университета, занимающиеся в СМГ. Студенты (юноши и девушки 17-19 лет, всего 96 человек) прошли обследование: в начале и в конце учебного семестра. В процессе исследования изучались: физическое развитие (антропометрические и физиометрические показатели), физическая подготовленность, состояние сердечно-сосудистой системы и функции внешнего дыхания по общепринятым методикам, проведено анкетирование с целью составления карты студента.

С целью оценки физической подготовленности студентов 1 курса проведено тестирование, которое включало в себя: определение ЧСС в покое, частоты дыхания в покое, показатели теста Штанге и теста Генчи, функциональной пробы (таблица 1). Анализ результатов тестирования студентов показал, что неудовлетворительная физическая подготовка наблюдается более, чем у трети занимающихся (38%), хорошая - у менее, чем половины студентов (43%) и лишь у 19% - отличная.

Полученные данные свидетельствуют о слабом здоровье студентов и о необходимости комплексного подхода к занятиям физической культурой в СМГ. В целом

наблюдается тенденция к снижению двигательной активности студентов I курса, частые нарушения режима сна и питания.

Таблица 1  
Оценка физической подготовленности студентов I курса

Тесты	Выше нормы	Соответствует норме	Ниже нормы
ЧСС в покое (за 1 мин.)	12%	63%	25%
Частота дыхания в покое (за 1 мин.)	7%	47%	46%
Тест Штанге	4%	15%	81%
Тест Генчи	11%	54%	35%
Функциональная проба	60%	36%	4%
Общий показатель	19	43%	38%

При анализе антропометрических признаков отмечено, что показатели студентов СМГ не отличаются от показателей их сверстников, занимающихся в основной группе, по основным антропометрическим признакам. У студентов СМГ от курса к курсу, а также в течение учебного полугодия наблюдалось повышение отдельных морфологических показателей, таких как длина тела и окружность грудной клетки (ОГК). Однако наблюдается небольшое снижение массы тела к окончанию учебного семестра, как у юношей, так и у девушек первого и второго курсов (табл. 2).

Возможно, одной из главных причин такой тенденции является повышенное психоэмоциональное напряжение в период экзаменационной сессии, что и влекло за собой нарушение режима питания, сна и отдыха.

Сравнительный анализ физиометрических показателей характеризует их положительную динамику, как в возрастном, так и в половом аспектах. Данная тенденция особенно заметна в показателях жизненной емкости легких (ЖЕЛ), экскурсии грудной клетки и становой силы. При анализе данных показателей в рассматриваемых группах юношей и девушек 1 и 2 курсов (таблица 3), обнаруживаются существенные различия ( $P < 0,05$ ) в показателях ЖЕЛ, результатах динамометрии правой и левой кисти: показатели имеют достоверные различия у студентов в зависимости от возраста и пола.

Анализ гемодинамических показателей позволяет отметить, что студенты 1 курса характеризуются более высокими показателями частоты сердечных сокращений (ЧСС) и наиболее низкими показателями как систолического (САД), так и диастолического (ДАД) объемов артериального давления. В показателях пульсового артериального давления (ПАД) данная тенденция не обнаруживается. Наименьшие показатели САД и ДАД, отмечены у студентов 1 курса, а именно, у девушек в начале учебного семестра. Кроме того отмечается снижение показателей ЧСС, САД и ДАД к концу учебного полугодия (таблица 4). Данные негативные изменения можно также объяснить тем, что большая умственная нагрузка в условиях вынужденной гиподинамии в период подготовки к сдаче экзаменов в зимнюю экзаменационную сессию способствовало повышению психоэмоционального напряжения. Ведь именно сердечно-сосудистая система и система внешнего дыхания являются основными индикаторами общего состояния здоровья организма.

Таблица 2

Основные антропометрические признаки студентов 1-2 курсов

Показатели	Курс	Девушки		Юноши	
		Начало учебного семестра	Конец учебного семестра	Начало учебного семестра	Конец учебного семестра
Длина тела (см)	1 курс	160,2±5,1	160,5±5,9	172,7±7,6	173,7±7,1
	2 курс	161,0±4,1	161,4±4,3	176,0±4,5	176,4±4,2
Масса тела (кг)	1 курс	53,0±5,6	52,8±5,5	71,2±14,9	71,7±14,8
	2 курс	53,3±4,9	52,6±5,3	73,1±16,5	72,7±15,9
Окружность грудной клетки (см)	1 курс	86,2±3,2	86,5±3,5	96,4±9,2	96,8±9,0
	2 курс	91,3±5,6	91,4±4,9	98,5±10,7	98,7±10,4

Таблица 3

Основные физиометрические показатели физического развития студентов 1-2 курсов

Показатели	Курс	Девушки		Юноши	
		Начало учебного семестра	Конец учебного семестра	Начало учебного семестра	Конец учебного семестра
ЖЕЛ (мл)	1 курс	2378±498,5*	2585±503,8*	3400±324,7	3633±295,8*
	2 курс	2617±513,8*	2633±553,3*	3667±591,7	3770±614,3*
Экспирсия грудной клетки (см)	1 курс	3,3±0,8	3,3±0,79	4,6±0,6	5,0±0,8
	2 курс	3,6±1,2	3,9±1,4	4,8±0,6	5,3±0,9
Динамометрия правой кисти (кг)	1 курс	22,6±3,8*	23,4±4,2*	39,0±8,9*	40,7±9,4*
	2 курс	27,0±4,9*	27,8±4,8*	46,0±5,8*	47,8±8,1*
Динамометрия левой кисти (кг)	1 курс	20,3±4,5*	20,7±4,5*	34,3±9,4*	35,0±7,7*
	2 курс	21,1±4,4*	21,5±4,4*	43,5±5,8*	44,3±6,5*
Становая сила (кг)	1 курс	49,0±8,1	49,3±8,3	107,0±15,4	107,8±15,2
	2 курс	55,0±8,4	58,2±8,7	125,8±15,5	132,4±13,3

\*- достоверные изменения, где ( $P < 0,05$ )



Показатели функций центральной гемодинамики студентов

Показатели	Курс	Девушки		Юноши	
		Начало учебного семестра	Конец учебного семестра	Начало учебного семестра	Конец учебного семестра
ЧСС, уд/мин	1 курс	88,7±5,8	84,4±5,3	82,7±6,1*	82±5,9*
	2 курс	75±5,8*	80*±5,9	71,7*±4,9	71,0±4,8*
САД, мм.рт.ст.	1 курс	106,7±6,9*	105±7,9*	118,3±5,9*	118,0±5,6*
	2 курс	114,3±5,8	112,7±5,7	120,5±6,5*	119,5±6,4*
ДАД, мм.рт.ст.	1 курс	63,3±3,8*	65,8±3,8*	73,3±4,2*	73,0±4,0*
	2 курс	71,8±5,7*	69,8±5,8*	76,5±5,5*	75,3±4,9*
ПАД, мм.рт.ст.	1 курс	43,4±3,9	39,2±3,6	45,0±2,9	45±2,9
	2 курс	42,5±3,9*	42,9±3,4*	44,0±3,9*	44,2±3,8*

\*- достоверные изменения, где (P<0,05)

В ходе исследования проводилось анкетирование студентов с целью составления карты первокурсника.

Анализ результатов анкетирования показал следующие результаты:

1. Количество студентов, оценивающих свое поступление в вуз как стресс высокого уровня - 36,1%, среднего - 38,2%, низкого уровня - 25,7%.

2. Количество молодежи, занимающейся спортом (вне уроков ФК), во время обучения в школе - 32%, при поступлении в вуз - 25%.

3. Все обследуемые студенты планируют успешно сдать экзамены за первый семестр и затрачивают для этого максимальные усилия.

4. Количество студентов, справляющихся с учебной нагрузкой и соблюдающих режим дня и питания, представлено в таблице 5.

Педагогическое исследование в группах студентов с помощью анкетирования в начале и конце учебного семестра убедительно показало существенное повышение интереса занимающихся к оздоровительным занятиям по программе, составленной на основе учебно-методического комплекса дисциплины с 25,4% до 75,5%, совершенствование уровня активной и положительной мотивации с 19,8% до 80,9%.

Таблица 5

Результаты анкетирования студентов 1 курса

Параметр исследования	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Количество студентов, справляющихся с учебной нагрузкой	63,7%	24,3%	12,0%
Количество студентов, соблюдающих режим питания	17,6%	70,0%	12,4%
Количество студентов, соблюдающих режим питания	33,3%	53,2%	13,5%

Полученные данные изученных физиологических показателей студентов СМГ свидетельствуют о значительном напряжении и наличии кардио-респираторной дезадаптации основных функциональных систем организма. Комплексное физиолого-педагогическое исследование

показало, что эффективность научно организованного оздоровительного процесса и его воздействия на соматические и физиологические возможности к самореализации в процессе мышечной деятельности, имеет положительную направленность. При выборе физических упражнений для оздоровительно-лечебного воздействия важно понимать, что решающее значение в этом важном вопросе играет не величина нагрузки, а степень готовности целостного организма к её выполнению. Эту особенность также необходимо учитывать в процессе физической подготовки.

Таким образом, систематические занятия имеют большое значение в обеспечении более высокого уровня работоспособности студентов СМГ. Решение поставленных задач также связано с привлечением студентов к ежедневным занятиям физической культурой, созданием необходимых для этого условий, повышением качества занятий физической культуры и поиском новых организационно-методических форм проведения занятий. Разработана система рекомендаций для занятий физической культурой и спортом, которая направлена на повышение и оптимизацию ресурсов организма студентов, занимающихся в СМГ.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арещенко А.И., Вишнякова Н.П., Рахимбекова Г.Х. Технология учебного процесса физического воспитания в специальном учебном отделении. – Алматы: Казахский университет, 2009.
2. Барчуков И.С., Нестеров А.А. Физическая культура и спорт: методология, теория, практика. – М.: Академия, 2006.
3. Карпов В.Ю., Сапожникова Ю.И. Проектирование содержания и методики учебных занятий по физическому воспитанию коррекционной направленности со студентами специальных медицинских групп. Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2008. № 8. С. 41-44.
4. Артамонова Л.Л., Панфилов О.П., Борисова В.В. Лечебная и адаптивно-оздоровительная физическая культура. – М.: Владос-Пресс, 2010.
5. Дубровский В.М. Лечебная физическая культура: учебник для вузов. М: Владос, 1998.
6. Липовка В.П., Ивченко Е.В., Липовка А.Ю. Структура и содержание занятий оздоровительной направленности со студентами СПбГУП специальной медицинской группы. Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. Т. 75. № 5. С. 78-80.

ASSESSMENT OF FIRST AND SECOND YEAR COURSE - STUDENTS RELATED  
TO A SPECIAL MEDICAL GROUP

© 2013

**K.M. Kanguzhina**, candidate of biological sciences, professor of department "Sports disciplines"  
**V.K. Tulaev**, doesn't professor of department "Sports disciplines"  
**T.A. Morgunova**, senior lecturer of department "Physical culture and tourism"  
*North Kazakhstan state university named after M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)*

*Annotation:* Physical education at the University includes strengthening of students' health, improvement of their motor coordination, increase of level of the physical qualities, development of technology the most types of exercises included in the program. Significant role plays a medical physical culture for health promotion and prevention of diseases among the students. Special significance physical exercises gain for students with disabilities in the state of health. This is situation observed among students related to a medical group.

*Keywords:* special medical group, therapeutic physical culture, physical development, haemo dynamics indicators.

УДК 378.14

ВОЗМОЖНОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ УМЕНИЙ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

© 2013

**Б.А. Карев**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начертательной геометрии и инженерной графики  
*Дальневосточный государственный университет путей сообщения, Хабаровск (Россия)*  
**Н.В. Чопова**, старший преподаватель кафедры начертательной геометрии и инженерной графики  
*Южно-Сахалинский филиал Дальневосточного государственного университета путей сообщения, Южно-Сахалинск (Россия)*

*Аннотация:* Современные преобразования, происходящие во всех сферах общества и российского образования, приводят к переосмыслению сущности процесса обучения и воспитания, поисков новых подходов к осуществлению образовательной деятельности студентов, эффективно влияющих на становление профессионально-значимых умений, как основных профессиональных компетенций современного специалиста. При отсутствии необходимых педагогических условий, важнейшим из которых является наличие в вузе компетентностно-ориентированной среды, обучение студентов не будет соответствовать современным требованиям социально-экономического развития российского общества.

*Ключевые слова:* профессионально-значимые умения, педагогические условия, инженерная графика, становление.

Одной из основных задач, лежащих в основе модернизации системы высшего образования, является задача становления профессионально-значимых умений студента в профессиональном обучении. Решение этой непростой задачи связано, в частности, с созданием в техническом вузе особых педагогических условий, реализованных с помощью новых технологий и средств обучения, которые соответствовали бы различным образовательным и профессиональным потребностям студентов.

Под педагогическими условиями становления профессионально-значимых умений при изучении инженерной графики мы понимаем совокупность внешних и внутренних обстоятельств процесса обучения дисциплине, от реализации которых зависит процесс становления профессионально-значимых умений студентов.

Чаще всего понятие «становление» характеризуется в неразрывной связи с «развитием» или «формированием», объединяя, и даже подменяя эти термины друг другом, в особенности, если речь идёт о становлении и развитии личности. Сущность категории «профессиональное становление» может быть выявлена в сопоставлении её с категориями «развитие» и «формирование» [1].

Отделить становление от развития нелегко: размышляя о становлении и развитии личности, мы рассматриваем, как правило, именно тот период, когда личность формируется, но ещё не выявилась вполне. Когда мы говорим о развитии какого-то объекта, мы обычно имеем в виду, что этот объект как-то совершенствуется, усложняется, развивается.

Т.В. Кудрявцев рассматривает «профессиональное становление» как длительный процесс развития личности с начала формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности [4].

Осмысление вопроса о становлении профессионально-значимых умений при изучении инженерной графи-

ки студентов строительных специальностей в педагогическом аспекте позволило выявить ряд противоречий:

- между требованиями современного производства к профессионально-значимым умениям выпускников строительных специальностей технического вуза и возможностью реализовать эти умения в ходе образовательного процесса с учетом образовательных программ подготовки специалиста данного профиля;

- между общетехнической направленностью преподавания инженерно-графических дисциплин и отсутствием учета конкретных особенностей строительной специальности (из-за уменьшения количества часов на изучение темы);

- между потребностью современного общества в компетентных специалистах, способных реализовать свои профессионально-значимые умения и недостаточной разработанностью этой проблемы в процессе обучения студентов технического вуза.

Таким образом, названные противоречия обусловили наличие проблемы: становление профессионально-значимых умений при изучении инженерной графики студентов строительных специальностей.

Профессиональные умения и навыки – это действия, доведенные до определенного уровня автоматизма, они образуют «техники» в труде специалиста [3, 71].

В исследованиях М.И. Рожкова и В.В. Сохранова анализировалась система формирования профессиональных умений, которая представлена в виде цепочки: социальный опыт – дидактическое знание – профессиональные умения и навыки – профессиональный опыт [5, 151].

Профессионально значимые умения – совокупность особых умений, которые являются основными критериями профессиональных компетенций личности, позволяющих ей наиболее успешно выполнять определенную профессиональную деятельность. Под необходимыми в профессиональной деятельности профессионально-зна-

чимыми умениями будем подразумевать способность студентов определять структуру и содержание своего действия в профессиональной ситуации на основе реализации профессиональных компетенций.

А.А. Дорофеев выстраивает диаду взаимно дополняющих друг друга качеств личности выпускника технического вуза: уровень развития личности и профессиональную компетентность. К последней относит: актуальную квалифицированность; когнитивную, коммуникативную и креативную готовность; владение разными методами анализа производства; осознанное позитивное отношение к будущей профессиональной деятельности; понимание тенденций развития производства и общества; устойчивые и развивающиеся профессионально значимые личностные качества: ответственность, целеустремленность, решительность и другие [2].

Понятия «компетенция», «профессиональная компетенция» рассматриваются в работах А.А. Вербицкого, М.А. Чошанова, И.А. Зимней, Д.Г. Арсеньева, Ю.Н. Емельянова, Е.И. Огарева, С.Р. Гидровича, А.А. Дорофеева, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторским, В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной, Дж. Равена и других ученых.

В психолого-педагогической и специальной литературе достаточно широко рассмотрены вопросы, связанные с инженерным образованием, развитием инженерно-конструкторских умений, творческих умений и умений репродуктивной деятельности студентов технических вузов. Но вопросы подготовки студентов строительных специальностей к профессиональной деятельности, в частности, решение проблемы становления профессионально-значимых умений студентов строительных специальностей, не достаточно освещены в работах педагогов-исследователей. Некоторые авторы рассматривают общие методологические аспекты подготовки инженеров, другие – возможности применения компьютерных технологий при изучении отдельных дисциплин. Однако в целом ряду рассматриваемых проблем не разработано целостное представление о становлении профессионально-значимых графических знаний и умений студентов строительных специальностей, их технического интеллекта и технических способностей для осуществления профессиональной деятельности.

Важными для нашего исследования в области обучения инженерной графике являются работы авторов: Д.Ф. Каревой, С.Ю. Ситниковой, И.С. Булатовой, Л.Н. Сайгак, И.Б. Кордонской, А.А. Зенкина, Д.И. Григорьева, Д.А. Пospelова, А.В. Соловова, В.А. Штоффа, Н.С. Семенова, Ю.Ф. Катхановой, С.А. Фрейберг, Т.В. Хрусталевой, Е.Л. Кузьменко, О.Б. Болбат, Е.А. Гаврилок и других.

Одним из главных результатов обучения инженерно-графическим дисциплинам – умение строить чертёж (на основе наблюдения и измерения изображаемого предмета). Важнейшими компонентами этого умения являются:

- система знаний о способах изображения объёмных предметов на плоскости и о правилах построения чертежа

- система знаний об элементах чертежа

- система навыков работы с чертёжными инструментами.

Совокупность профессиональных умений, относящихся к разряду особенных, является предметно-профессиональной, отвечает требованиям к получению квалификации, содержит наибольшее количество позиций, формирование которых осуществляется средствами учебной и воспитательной деятельности.

К средствам учебной деятельности, в которых формируются и развиваются указанные профессиональные умения, относятся: семинарские и лабораторно-практические занятия, моделирование профессиональных ситуаций, решение профессиональных задач операциональной, альтернативной и рефлексивно-оценочной направленности, а также все виды и формы профессиональной деятельности студентов.

Педагогический эксперимент, используемый нами для решения поставленной проблемы и доказательств справедливости гипотезы того, что: процесс становления профессионально-значимых умений студентов строительных специальностей технического вуза в процессе изучения инженерной графики будет эффективным, если:

- будут выявлены педагогические условия обеспечения формирования профессионально-значимых умений, как основных профессиональных компетенций;

- сформирована готовность студентов строительных специальностей и преподавателей к практическому применению специальной технологии формирования профессионально-значимых умений студентов при изучении инженерной графики в техническом вузе;

- будет разработан и последовательно использован в процессе преподавания инженерной графики учебно-методический комплекс, включающий рабочую программу, учебный план, методические материалы и направленный на формирование профессионально-значимых умений у студентов строительных специальностей;
- применена диагностика и мониторинг процесса становления профессионально-значимых умений студентов строительных специальностей при изучении инженерной графики в техническом вузе;

- научно обоснована и экспериментально проверена модель обучения, которая обеспечит активное включение студентов в процесс усвоения профессионально-значимых умений, ориентированных на их будущую профессиональную деятельность посредством инженерной графики.

Экспериментальная работа по проблеме исследования проводилась в условиях естественного педагогического процесса при преподавании инженерной графики студентам строительных специальностей в Сахалинском институте железнодорожного транспорта (филиале Дальневосточного Государственного Университета путей сообщения).

В процессе постановки педагогического эксперимента нами был разработан комплекс профессиональных инженерно-графических задач, направленных на становление профессионально-значимых умений как основных профессиональных компетенций.

В него вошли следующие модули:

- объёмное моделирование деталей, узлов строительных конструкций;

- создание проектно-конструкторской документации в электронной форме к моделям деталей и сборок, планов, фасадов, разрезов;

- модификация моделей деталей и узлов изделий строительного черчения средствами САПР.

Прослушав вступительные пояснения и указания преподавателя, студенты приступают к индивидуальной работе, выбирая уровень заданий и темп решения, соответствующие их познавательным потребностям и возможностям. В случае затруднений студенты обращаются за помощью к преподавателю. По завершении самостоятельной работы студенты могут осуществить самоконтроль в форме компьютерного тестирования, чтобы в случае необходимости вернуться к соответствующему этапу или воспользоваться помощью преподавателя. Экономия учебного времени дает возможность успевающим студентам заняться углубленным изучением некоторых вопросов, решением нестандартных задач, научной работой. Освоив навыки решения задач инженерной графики в компьютеризированной обучающей среде, студенты приступают к работе по реализации индивидуальных проектов.

В процессе выполнения описанных выше видов учебной деятельности у студентов происходит формирование инженерно-графического мышления, вырабатываются личностные качества, относящиеся к ключевым компетенциям специалиста. Следующим этапом является демонстрация студентами в ходе выполнения

контрольных работ своей инженерно-графической компетентности.

Оценка аналитического уровня сформированности профессионально-значимых умений предполагает диагностику умений обучающихся осуществлять теоретическое моделирование и основывается на следующих критериях:

- готовность к учению, умение концентрироваться на учебе;

- способность к рефлексивному и критическому мышлению;

- умение решать проблемы, возникающие в ходе выполнения графического задания или расчетно-графической работы, принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, нести за них ответственность;

- осуществлять поиск путей повышения производительности;

- использовать специальные (теоретические и практические) знания (в том числе и инновационные) в конкретной области или на стыке областей;

- умение осуществлять самостоятельную работу по

самообразованию;

- видеть разные способы решения задач;

- владение профессиональной терминологией;

- понимать, осознавать, критически оценивать принципы и механизмы деятельности и др.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. 2-е изд. М.; Воронеж, 1997.

2. Дорофеев А.А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования, Высшее образование в России. – 2005, № 4, с 30 – 33.

3. Дубынина М.Г. Психология профессионального образования: Учебное пособие. – Омск: Изд-во СибАДИ, 2008. – 116 с.

4. Кудрявцев Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. 1981. № 2. с.67 – 69.

5. Сохранов В.В. Формирование у учащейся молодежи опыта саморегуляции поведения. Пенза: Пенз. обл. отделение пед. общества, 1992. - 142 с.

#### POSSIBILITIES OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT SKILLS FORMATION IN THE STUDY OF ENGINEERING GRAPHICS IN TECHNICAL UNIVERSITY

© 2013

**B.A. Karev**, doctor of pedagogic sciences, professor, head of the Department of Descriptive Geometry and Engineering Graphics

*Far East state university of means of communication, Khabarovsk (Russia)*

**N.V. Chopova**, the senior lecturer of the Department of Descriptive Geometry and Engineering Graphics

*Yuzhno-Sakhalinsk branch of Far East State University of Means of Communication, Yuzhno-Sakhalinsk (Russia)*

*Annotation:* Modern transformations taking place in all spheres of society and of the Russian education, lead to a rethinking of the process of teaching and upbringing, seeking for new approaches to the implementation of educational activity of students, effectively influencing the formation of professionally important skills as the main professional competences of a modern specialist. In the absence of the necessary pedagogical conditions, the most important of which is the presence of the University of competence-oriented environment, the training of the students will not meet modern requirements of socio-economic development of the Russian society.

*Keywords:* professional significant skills, pedagogical conditions, engineering graphics, formation.

УДК 15.018

#### ОСОБЕННОСТИ МЕТАФОРИЧНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2013

**В.В. Карих (Канащенкова)**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования

*Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск (Россия)*

*Аннотация:* Приобщение ребенка к изобразительному искусству (живописи) важно для художественного развития, так как при этом приобретает социкультурный опыт. В дошкольном возрасте дети получают начальные сведения об искусстве, общаясь с разными его видами и жанрами. В целостном процессе приобщения к миру художественной культуры и эстетическим ценностям происходит активизация нравственно-эстетических чувств, художественно-познавательных интересов, художественного мышления.

*Ключевые слова:* художественное мышление, метафоричность художественного мышления, живопись, дошкольник, изобразительная деятельность.

В настоящее время, когда глубокие преобразования происходят во всех сферах жизни нашего общества, особенно актуально встал вопрос о путях художественно-эстетического воспитания личности. Большое место в этом процессе отводится художественному воспитанию детей, подготовке их к художественно-творческой деятельности [1].

Как подчеркивают деятели искусств и исследователи художественного творчества (А.В. Бакушинский, Л.С. Выготский, Е.И. Игнатъев, Е.П. Крупник, Н.Б. Неменский и др.) изобразительное искусство в силу своего содержания, метода познания и творчества, воздействует особенно эффективно и предполагает развитие особого мышления – художественного.

Теоретический анализ исследовательских позиций А.А. Андреева, В.И. Баранова, Л.А. Лилова, Б.С. Мейлаха, О.И. Никифоровой и др., относительно феномена художественного мышления, позволяют сделать

вывод о том, что природная сущность последнего напрямую связана не только с художественной творческой деятельностью самого художника, но и деятельностью реципиента одновременно. Так как художественный образ осмысливается через призму трансформации личностно значимых общечеловеческих ценностей, субъектного художественно-эстетического опыта в новый и неповторимый художественный образ.

Анализ литературы позволил нам выделить такое специфическое свойство художественного мышления как метафоричность (К. Горанов, И.А. Гризова, В.В. Кожин, Е.П. Крупник и др.).

«Метафоричность заключается в особом переносе, возникающем в результате перевода означаемого посредством означающего из практического плана в «мифический» план с помощью эксплицитного или имплицитного сравнения. В смысловой структуре метафорического образа сосуществуют два плана: переносное

значение (образует скрытый, внутренний инносказательный план) и прямое значение (представляет его обычный «натуральный» смысл). Сопряжение переносного и прямого происходит не в качественной раздельности, как в обычном сравнении, а сразу в новом нерасчлененном единстве художественного образа, где категория отвлеченности переходит в категорию конкретности» [2, С.52]. Эта особенность объясняет появление в научной литературе синонимов термина «метафоричность»: «внутренняя форма» (А. Потебня, 1926), (Л. Выготский, 1956), «двойной план» (С. Эйзенштейн, 1964), «подтекст» и «подводное течение» (К. Станиславский, 1980).

По мнению исследователей, метафоричность является одним из основных способов создания художественного образа, потому что позволяет раскрывать один объект через другой путем выявления сущности предмета при сопоставлении и перенесении признаков одного предмета, уже ранее знакомого нам, на другой, при «просвечивании» одного из них через другой (Е.А. Маймин, Р.В. Сигнеева, Б.В. Томашевский и др.). Новый образ рождается здесь за счет столкновения старых образов, при этом каждое из них изменяется, но не теряет своей автономности. Такое столкновение активизирует чувственные компоненты старых образов, способствует возникновению сложной динамической системы, в которой пульсируют новые смысловые образы (О.Л. Свиблова), по принципу «вещь-свойство-отношение» (Р.В. Сигнеева).

Метафоричность, как утверждает R. Barthes, характеризуется «институализованной субъективностью», поскольку именно субъективная установка художника способствует отражению существенных сторон действительности через индивидуальное и неповторимое, в свете *объема субъектного опыта* (выделено нами – В.К.), а также содействует «самозарождению» художественной микромодели индивидуально-авторского видения мира (Е.П. Крупник). Значит, метафоричность есть не скольжение по поверхности явления, а проникновение в ее сущность, поэтому совершенно обоснованно названа авторами «системообразующим свойством художественного мышления», так как в ней есть и образ, и понятийное содержание (И.А. Гризова).

В контексте нашего исследования метафоричность художественного мышления интересна тем, что способствует порождению новых образов и одновременно эксплицирует этот процесс. Кроме того, дает возможность рассматривать метафоричность как разновидность эвристики, интуитивный поиск новых художественно-творческих решений (В. Р. Dauenhauer).

Занимаясь проблемой творчества, Е.А. Маймин выделил следующую типологию метафоричности: а) гиперболический тип, заключающийся в «художественном преувеличении» какого-либо признака между предметами одного рода; б) метонимический, заключающийся в создании образа не на сходстве, а на различных внутренних и внешних связях объекта (связи могут быть: по смежности, по отношению целого к частям, по отношению действия и атрибута действия) [3]. Указывают на тесную взаимосвязь художественного мышления и метонимической «художественной речи» (т.е. переименование предмета) в своих исследованиях и Б.С. Мейлах, Е. Громов (1971).

Изучая особенности метафоричности художественного мышления детей старшего дошкольного возраста, мы основывались на том, что от степени развития метафорично-художественной мысли зависит способность ребенка к широкому охвату целостной картины мира, умение художественно обобщить и представить в образной форме сущность актуально-значимых разнообразных явлений окружающей действительности.

Для выявления особенностей метафоричности художественного мышления было проведено обследование 140 детей шестилетнего возраста.

При проектировании диагностической процедуры

мы ориентировались на принципы, сложившиеся в рамках культурно-исторической концепции психического развития человека (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.): системности; индивидуального подхода; психологического анализа по «единицам» - особенностям художественного мышления.

Отобранные диагностические методики по своему содержанию были комплексными. Их основное назначение состояло в количественно-качественном анализе самого процесса художественного мышления; в оценке его конечного продукта - художественного образа (материального или вербального).

Процедура диагностирования художественного мышления была специфична и состояла из трех диагностических заданий, условно обозначенных нами как М (метафоричность): первые два задания были направлены на анализ особенностей в монологической технике, выявление субъектной позиции «Я - Реципиент». Третье задание заключалось в обследовании собственно процесса создания продукта художественного мышления в диалогической технике, выявлении субъектной позиции «Я - Художник». Дифференциация субъектных позиций «Я» ребенка в процессе диагностики позволила изучить характер взаимосвязи художественного мышления с субъектным опытом. Следует отметить, что предлагаемые задания ставили перед детьми ту или иную художественную задачу, особенно это было значимо при выполнении третьего задания.

Примененная нами процедура диагностического исследования включала:

М<sub>1</sub>. Методика «Художественная метафора -1» (разработана нами), целевая направленность которой заключалась в выявлении умения понимать метафоричность художественного образа.

М<sub>2</sub>. Методика «Художественная метафора -2» (разработана нами), направлена на выявление умения распознавать художественную метафору в процессе осмысления образа

М<sub>3</sub>. Методика «Оживающая метафора» (модифицированная нами методика А.А. Мелик-Пашаева), направленная на выявление умения самостоятельно создавать метафорический изобразительный образ.

Сводные результаты уровневой дифференциации по метафоричности художественного мышления детей шестого года жизни представлены на рис. 1.

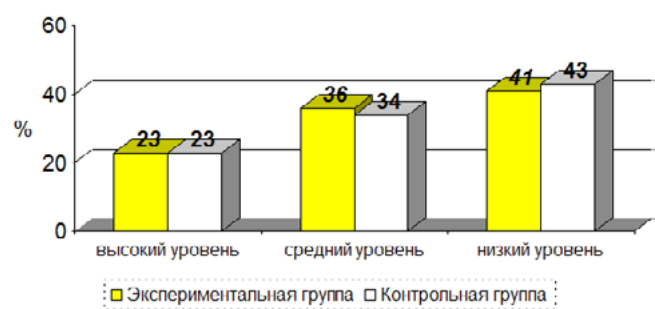


Рис. 1. Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровню метафоричности художественного мышления

Из гистограммы видно, что наибольшую группу составили дети с низким уровнем метафоричности художественного мышления, что составляет 42% от общего количества детей). Высокий уровень метафоричности продемонстрировали 23% от общего количества обследованных детей, как в контрольной, так и экспериментальной группе.

В связи с количественным доминированием детей с низким уровнем метафоричности художественного мышления представим ее содержательную характеристику. Детям, отнесенным к данному уровню свойственно отсутствие понимания художественной метафоры

(51%-Э.г., 48%-К.г.); неправильное объяснение метафоры с выделением несущественных бессмысленных признаков (8%-Э.г., 14%-К.г.); затруднение в создании метафоричного изобразительного образа, созданный образ реальный, «ассоциативно-назывной» (64%-Э.г., 67%-К.г.).

Анализ эмпирических данных свидетельствует о том, что при низком уровне художественной метафоричности, дети не вычлениют художественную метафору (51%-Э.г., 48%-К.г.). Количественно-качественное ранжирование признаков метафоричности по предложенным детям ответам показал, что 57%-Э.г., 55%-К.г. выделяет «реальный план», преимущественно по внешней форме. Остальная часть 43%-Э.г., 45%-К.г. либо называет хаотично любой элемент композиционной структуры художественного образа, либо отвечает: «не знаю» и пожимает плечами.

Выполнение задания, связанного с распознаванием художественной метафоры показало, что наименьшее количество детей 8%-Э.г., 14%-К.г. находятся на низком уровне. Причем половина из них (50%-Э.г., 60%-К.г.) свойственно неправильное объяснение метафоры с выделением несущественных бессмысленных признаков. Идентичная картина наблюдалась и при подборе подходящего для картинки слова. Кроме того, дети не дифференцируют происхождение как реального, так и ирреального изображения отвечая односложно: «не знаю». Это мы склонны рассматривать, как особенность раскрывать содержание художественного образа детей с низким, обедненным субъектным художественно-эстетическим опытом, низким уровнем ассоциативного поля и возникающими предметными ассоциациями по смежности.

Выполнение детьми диагностического задания, направленного на создание детьми изобразительного метафорического образа свидетельствуют о том, что большинство детей (64% детей Э.г. и 67%-К.г.) не сумели создать метафорический художественный образ. Детские рисунки отличаются схематичностью, стереотипностью, «реальным планом» в раскрытии художественного сюжета в рамках предложенной идеи, аккумулирующие в себе ассоциативно-назывной «натуральный смысл». Композиционное решение не отражает идейно-

смысловой целостности и концептуальной завершенности метафорического художественного образа и сконцентрировано на внешней форме образа, передающего прямое значение при полном отсутствии внутренней формы, образующей скрытый смысл, иносказательный план.

Затруднения детей, связанные с созданием монотипно-метафорического изобразительного образа, мы склонны рассматривать, как неготовность работать в мифическом, воображаемом плане, как не умение использовать символические, ассоциативные средства для выражения своих мыслей и их реализации в художественном образе.

Итак, можем сделать вывод о том, что детям старшего дошкольного возраста с низким уровнем метафоричности художественного мышления свойственно затруднение при дифференциации художественной метафоры; неправильное объяснение метафоры с выделением несущественных бессмысленных признаков; детские изобразительные образы отличаются схематичностью, «реальным планом» раскрытия сюжетно-тематического содержания, аккумулирующие в себе ассоциативно-назывной «натуральный смысл» (41%-Э.г., 43%-К.г.).

Таким образом, большее количество детей отнесенных нами к низкому уровню эмпирически доказывают, что для детей шестого года жизни развитие метафоричности, есть зона ближайшего, а не актуального развития, во-первых, и указывают на дальнейшее изучение метафоричности как свойства художественного мышления и его развития у детей дошкольного возраста, во-вторых.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Величко Ю.В. Основные направления развития творческих способностей детей дошкольного возраста в условиях современной системы образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 65-68.
2. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства [Текст] / Е.П. Крупник. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. – 240с.
3. Маймин Е.А. Искусство мыслит образами [Текст] / Е.А. Маймин. – М.: Просвещение, 1977.- 144 с.

#### FEATURES OF METAPHORICALNESS OF ART THINKING OF CHILDREN OF THE ADVANCED PRESCHOOL AGE

© 2013

*V.V. Karikh (Kanashchenkova)*, candidate of psychology sciences, the senior lecturer of chair of psychology and preschool education pedagogics  
*East Siberian State Academy of Education, Irkutsk (Russia)*

*Annotation:* Familiarizing of the child with the fine arts (painting) is important for art development as sociocultural experience is thus gained. At preschool age children receive initial data on art, communicating with its different types and genres. In complete process of familiarizing with the world of art culture and to esthetic values there is an activization of moral esthetic senses, art and informative interests, art thinking.

*Keywords:* art thinking, metaphoricalness of art thinking, painting, preschool child, graphic activity.

УДК 37.018.46

#### ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

© 2013

*О.В. Карынбаева*, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики, психологии и логопедии  
*Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, Биробиджан (Россия)*

*Аннотация:* В статье анализируются различные подходы к определению понятия «компетентность педагога». Определяются ключевые компетенции учителей классов интегрированного обучения. Обобщается опыт работы по повышению профессиональной компетентности педагогов в области интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность педагога, формы работы по повышению профессиональной компетентности педагогов, интегрированное обучение и воспитание, дети с ограниченными возможностями здоровья.

На современном этапе развития системы специально-

является интегрированное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (обучение

и воспитание детей с отклонениями психофизического развития в учреждениях общей системы образования), особо актуальной становится проблема повышения компетентности педагогов к его реализации.

Важность данной проблемы отмечают многие специалисты. Тем не менее в отечественной системе специального образования ситуация сложилась таким образом, что достаточно глубоко изучены концептуальные положения образовательной интеграции, определены необходимые психолого - педагогические условия реализации разнообразных моделей интегрированного обучения и воспитания, доказана необходимость специальной подготовки учителей и повышения их профессиональной компетентности, в то время как теоретические предпосылки и практические рекомендации по их совершенствованию разработаны недостаточно.

Анализ подходов в работах специалистов (К.А. Абульханова-Славская, В. А. Адольф, Н.М. Борытко, А.А.Дубасенюк, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, А.К.Маркова, И.Н. Пономарева, В.А. Сластенин и другие) к вопросам определения понятия «профессиональная компетентность» показывает их неоднозначность.

А.А. Дубасенюк, обобщив различные подходы зарубежных и отечественных исследователей к определению сущности компетентности, приходит к выводу о том, что это интегральная характеристика личности, определяющая ее способность решать проблемы и типичные задачи, которые возникают в реальных жизненных ситуациях, в разных сферах деятельности на основе использования знаний, учебного и жизненного опыта в соответствии с усвоенной системой ценностей [1].

К.А. Абульханова-Славская определяет профессиональную компетентность как интегральное состояние личности в результате интериоризации знаний, умений и навыков [2].

В.А. Адольф под профессиональной компетентностью понимает комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, обеспечивающих эффективность построения учебно-воспитательного процесса [3].

По мнению А.К.Марковой профессиональная компетентность – это способность и умение самостоятельно и ответственно выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека [4].

В словаре Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова профессиональная компетентность учителя трактуется как «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [5].

В.А. Сластенин определяет понятие профессиональная компетентность как единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению профессиональной педагогической деятельности [6].

*Н. М. Борытко рассматривает компетентность как единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций, которая характеризует не только деятельность, но и самого педагога как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром. Благодаря этому свойству, по мнению автора, компетентность интегрирует профессиональные и личностные качества педагога, направляет их на овладение знаниями и целенаправленное применение в прогнозировании, планировании и реализации деятельности, активизирует педагога в развитии собственных способностей, в стремлении к самореализации в социально полезной деятельности, обеспечивает его профессиональное становление уже в период обучения в вузе [7].*

Г.А. Степанова, А. В. Демчук, Ю.В. Шаркунова профессиональную компетентность в педагогической деятельности представляют как действительную реальность (при наличии объективных и субъективных пред-

посылок), где методологические принципы и условия алгоритмического взаимодействия образовательной системы, включающей в себя и профессионально важные качества личности, определяют успешность и удовлетворенность этой деятельностью [8].

В целом глубокий анализ различных подходов к семантике понятия «профессиональная компетентность» позволил определить, что оно соединяет в себе общечеловеческие и профессионально значимые ценности, гибкость профессионального мышления и способность к самореализации в социокультурной среде.

Педагогическая компетентность учителя, работающего в условиях интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, понимается нами как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, включающей уровень овладения специально-педагогическими, методическими и психолого-педагогическими знаниями и умениями.

Наше исследование было направлено на обобщение опыта работы по повышению профессиональной компетентности учителей классов интегрированного обучения и проходило в три этапа.

Определению форм и специфики содержания повышения профессиональной компетентности предшествовала длительная подготовительная работа, которая проходила на первых двух этапах. На первом этапе (теоретическом) решались задачи выявления ключевых компетенций педагогов интегрированного обучения и определения основных форм их повышения. С этой целью нами были проанализированы работы специалистов (Л.Н.Блинова, В.А.Васильева, А.Д.Гонеев, И.В.Белякова, Н.Н.Малофеев, В.Г.Петрова, Л.М.Шипицына, Л.А.Ясюкова и других), а также изучен Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700 Специальное (дефектологическое) образование.

В результате к ключевым компетенциям учителя, работающего в условиях интегрированного обучения мы отнесли такие, как способность осознавать социальную значимость работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы, способность к эмпатии и адекватному восприятию лиц данной категории, готовность к организации коррекционно-развивающей среды, готовность к взаимодействию с семьями лиц с ограниченными возможностями здоровья, способность к планированию, организации и совершенствованию собственной коррекционно-педагогической деятельности, способность проектировать коррекционно-образовательное пространство, способность к моделированию и осуществлению психолого-педагогического сопровождения, способность к саморазвитию и самореализации, способность брать на себя ответственность за результат педагогической деятельности и другие.

Второй этап (диагностический) направлен на выявление основных трудностей и степени готовности учителей к интегрированному обучению в условиях общеобразовательных учреждений. На данном этапе были использованы такие методы исследования, как наблюдения на уроках и во внеурочной деятельности, беседы, анкетирование.

Результаты второго этапа показали, что наряду с общей осведомленностью педагогов о процессах интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в системе образования и пониманием необходимости их внедрения в практику совместного обучения, были выявлены определенные трудности. Они заключались в недостаточной профессионально-личностной готовности к принятию инновационных процессов в системе образования, в проблемах организации психолого-педагогической поддержки и сопровождения развития детей с ограниченными воз-

можностями здоровья в условиях общеобразовательной школы, в определении специфических форм, методов и приемов работы в урочной и во внеурочной деятельности, в организации индивидуального и дифференцированного подходов, в формировании межличностных отношений учеников класса, а также был выявлен определенный круг проблем в работе с родителями.

Результаты первых двух этапов исследования стали основой для определения и построения работы по повышению профессиональной компетентности педагогов на третьем (формирующем) этапе.

С этой целью нами была сформирована группа педагогов в составе 60 человек, которые участвовали в разнообразных организационных формах повышения своей компетентности в области интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных школ.

В работе с педагогическими кадрами мы использовали традиционные (лекции, групповые и индивидуальные консультации, круглые столы, анализ специальной литературы и др.) и активные формы работы (решения проблемных ситуаций, семинары- дискуссии, семинары-диспуты и другие).

Групповые консультации были посвящены вопросам модернизации системы специального образования и проходили по темам «Реформирование системы специального образования», «Интеграция и интегрированное обучение в системе специального образования», «Актуальные педагогические проблемы» и т.д. Основная задача таких консультаций состояла в формировании у педагогов системы знаний о современном этапе развития специального образования. Индивидуальные консультации были направлены на решение проблем более частного характера (проблемы методики изучения различных тем по предметам, учета индивидуальных особенностей психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения и воспитания, коррекции нарушений эмоциональной сферы детей и др.).

Проведение круглых столов по темам «Преимущества и недостатки интегрированного обучения и воспитания», «Проблемы педагогов при моделировании интегрированной образовательной среды» способствовало определению позиций педагогов относительно внедрения идей интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную школу.

Участие в региональных учебно-методических семинарах для педагогов и воспитателей школ города, района и области («Научно – методическое обеспечение коррекционно-воспитательного процесса младших школьников», «Актуальные проблемы и перспективы развития специального образования в ЕАО», «Психолого-педагогическая поддержка развития детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных школ») способствовало обмену мнениями в контексте проблемы педагогической интеграции, решению актуальных проблем совместного обучения. Семинары такого масштаба проходили два дня. План работы и место проведения варьировались согласно тематике мероприятия. Но независимо от этого обязательным были выступления с докладами и их последующее обсуждение; посещение и анализ уроков; подведение итогов. Стоит отметить, что большинство таких семинаров было проведено совместно с дефектологами на базе специальной (коррекционной) школы VIII вида №12 г. Биробиджана. Считаю такую форму организации работы оптимальной. Ведь именно в специальном учебном заведении, по словам Н.Н. Малофеева, десятилетиями накапливался успешный опыт обучения детей с особыми образовательными потребностями. Именно в этих учреждениях сосредоточен основной кадровый потенциал специалистов.

Также в рабочем порядке были проведены семинары

– дискуссии, семинары – диспуты. Они были направлены на решение задач специфики выбора формы, методов и приемов обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Проведение деловых игр влияло на закрепление полученных знаний и формировало умение выбирать способы взаимодействия педагогов в системе отношений «учитель - родители», «учитель - ученики» адекватно ситуации и т.д.

Педагоги прошли повышение квалификации на базе ДВГСА по гранту Федерального агентства по науке и инновациям в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно – педагогические кадры инновационной России» по теме «Оптимальные условия сопровождения развития детей в образовательных учреждениях» по программе «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья» (72 часа), включающей следующие модули «Современные приоритеты в развитии системы психолого-педагогического сопровождения детей в общеобразовательных учреждениях», «Психолого-педагогические основы оптимизации деятельности педагога», «Теория и методика преподавания дисциплин».

Одним из показателей профессиональной компетентности учителя является его способность к самообразованию, поэтому данной форме мы уделили особое внимание. При планировании работы были учтены трудности и потребности учителей. Для этого предварительно проводились индивидуальные консультации, беседы, наблюдения на уроках и в процессе организации воспитательной работы с последующим анализом и т.д. В работе по самообразованию предусматривались такие формы, как анализ специальной психолого-педагогической литературы с последующей подготовкой докладов и выступлением на семинарах, посещение тренингов, уроков коллег, анализ собственных уроков.

С целью осуществления научно-методического сопровождения развития профессиональной компетентности педагоги участвовали в научно – практических конференциях. Такая работа способствовала развитию исследовательской компетенции педагогов. Доклады отражали основные проблемы, а также результативность работы педагогов по моделированию интегрированной образовательной среды. Все это способствовало самоанализу их педагогической работы.

Таким образом, особое место в структуре подготовки педагогов уделяют повышению их компетентности в области интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных школ. При использовании обозначенных форм и методов обучения педагог попадает в ситуации, требующие от него самоопределения, определение своих профессиональных проблем и трудностей, поиск путей их решения, что способствует его переходу из объекта профессионального обучения в субъект повышения своей компетентности.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Дубасенюк А.А. Особенности профессионального становления учителя в контексте компетентностного подхода // Вектор науки ТГУ. 2010. № 2. С. 38-42.
2. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. 1994. Т.15. № 4. С. 9-55.
3. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 1998. 310с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Мысль, 1999. 308 с.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. Заведений. М.: Академия, 2000. 176с.
6. Слостенин, В.А., Хозяинов Г.И. Элементарная единица педагогического процесса и механизмы ее



функционирования // Методология современной общей и спортивной педагогики: материалы Всероссийской научно-практической конференции. М., 2004. С.118-122.

7. Борытко Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>.

8. Степанова Г.А., Демчук А.В., Шаркунова Ю.В. Концептуальный алгоритм формирования профессиональной компетентности будущих учителей к работе с

детьми, имеющие ограниченные возможности здоровья // Педагогическое образование и наука. 2012. № 5. С. 88-92.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700 Специальное (дефектологическое) образование. Квалификация (степень) «бакалавр». Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.01.2010 г. №49.

## IMPROVEMENT OF TEACHERS PROFESSIONAL COMPETENCE ON INTEGRATED TRAINING OF CHILDREN WITH DISABILITIES

© 2013

*O.V. Karynbaeva*, senior teacher of the chair of correctional pedagogy, psychology and logopedia  
*Amur River Region State Sholom-Aleihem University, Birobidzhan (Russia)*

*Annotation:* The article analyzes various approaches to the definition of the concept “competence of the teacher.” Also, the article identifies the key competence of teachers of integrated education as well as summarizes the work experience on improvement of the professional competence of teachers in the area of integrated training and education of children with disabilities.

*Keywords:* teachers professional competence, forms of work aimed at improvement of teachers professional competence, integrated training and education of children with disabilities.

УДК 372.41

## МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК ПРИНЦИП ИНТЕГРАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

© 2013

*Г.С. Квасных*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования

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

*Аннотация:* В статье раскрывается понятие межпредметных связей как принципа интеграции обучения, особенности использования межпредметного материала в процессе обучения.

*Ключевые слова:* межпредметные связи, интеграция, типы межпредметных связей, межпредметный материал.

На современном этапе узкопредметная структура содержания школьного образования является главной причиной разобщенности знаний учащихся, приобретаемых ими в рамках отдельных учебных предметов, их несостоятельности в формировании в сознании детей целостной картины мира. Традиционно в педагогике эта проблема решалась с использованием принципа интеграции, а также осуществлением межпредметных связей. В современных условиях важным становится интеграция усилий участников образовательного процесса, дидактических возможностей учебных предметов на организацию продуктивной деятельности учащихся. В условиях сохранения многопредметности в организации школьного образования разрозненные гуманитарные и естественнонаучные знания несостоятельны в достаточной степени и не могут способствовать приобретению учащимися таких качеств, которые мотивировали бы их к различным видам деятельности в школе и последующей жизни.

Деятельность человека в своем многообразном проявлении является условием его развития. Учебная деятельность, как и любая деятельность человека, должна быть продуктивной, то есть завершается достижением определенных результатов. Современные требования к образованию таковы, что результатом учебной деятельности учащихся становятся не только предметные знания, умения и навыки, но и компетенции. Приобретение учащимися компетенций является показателем продуктивности учебной деятельности. Следовательно, продуктивная деятельность учащихся как интегрированная деятельность проявляется в творческом использовании приобретенных знаний, умений и навыков по отдельным предметам для решения этой учебной и жизненной ситуации. В реальной практике организация продуктивной деятельности учащихся сталкивается с рядом трудностей, что обусловлено перегруженностью содержания учебного предмета, выходящего за пределы познавательных возможностей учащихся в каждом классе. Один из путей выхода в сложившейся ситуации связан с

возрождением интегрированных уроков и с использованием в учебном процессе межпредметных связей.

Проблема межпредметных связей приобретает особую актуальность в период перехода школы Казахстана на 12-летнее образование. Дальнейшее совершенствование образования обязывает на более качественном уровне обеспечить реализацию межпредметных связей не только при подготовке учебных планов, программ, учебников, но и в повседневной работе учителя. Оно нацеливает учителей на необходимость использования всех внутренних резервов для обеспечения глубоких и прочных знаний учащихся, подготовки их к будущей жизни.

Межпредметные связи исследованы в педагогической литературе в различных аспектах: как дидактическое средство повышения эффективности усвоения знаний, познавательной активности учащихся, их самостоятельности в процессе овладения знаниями, формирования их познавательных интересов и др.

Продуктивная деятельность учащихся на уроках как интегрированная деятельность проявляется в творческом использовании приобретенных знаний, умений и навыков по отдельным предметам для решения учебных и жизненных ситуаций. Задача педагога - соединить в сознании, в чувствах детей живой мир и мир слов, раскрыть их взаимообусловленность, что самым непосредственным образом будет способствовать гармоничному развитию личности младшего школьника.

Интеграционный процесс означает новообразование целостности, которое обладает системными качествами общенаучного, межнаучного или внутринаучного взаимодействия, соответствующими механизмами взаимосвязи, а также изменениями в элементах, функциях объекта изучения, обусловленных обратной связью вновь образуемых системных средств и качеств [1].

В психолого-педагогической литературе выделяются следующие условия интеграции предметов:

1) Объекты исследования должны либо совпадать, либо быть достаточно близкими;

2) в интегрированных учебных предметах используются одинаковые методы исследования;

3) интегрированные учебные предметы строятся на общих теоретических концепциях и общих закономерностях [2].

Межпредметная интеграция – это основополагающий методический принцип, способствующий сближению различных учебных дисциплин, объединяющей знания, умения и навыки учебно-исследовательской деятельности по различным предметам в целостную систему [3].

Многие исследователи производят классификацию межпредметных связей по временному критерию. Так, например Н.М. Скаткин выдвигает три вида связей (временных) между основами наук и производительным трудом.

Н.М. Верзилин, П.Г. Кулагин, Ю. Вайткевичус, Н.А. Лошкарева, исходя из временного фактора, классифицирует межпредметные связи на синхронные и асинхронные.

Ш.Н. Ганелин дает классификацию межпредметных связей между предметами одного и того же цикла и разных циклов.

К.П. Королева классифицирует межпредметные связи по структурным элементам смежных учебных дисциплин: связи между фактами и понятиями; связи между методами исследования и научного мышления; связи формирования общих умений и навыков; связи обучения способом показательной деятельности.

По-другому рассматривают эту проблему И.Д. Зверев и В.Н. Максимова. Используя системный подход, они классифицируют межпредметные связи по трем основным типам: содержательно-информационные, оперативно-деятельностные и организационно-методические. Системный подход направлен на раскрытие многоаспектности межпредметных связей в обучении: содержания, методов, форм организации.

Системное применение межпредметных связей развивает кругозор, глубину мышления, способствует быстрому восприятию происходящих явлений изучаемого материала и помогает развивать навыки использования потенциальных знаний в прикладных дисциплинах.

Являясь разнохарактерным, разнофункциональным элементом уроков межпредметные связи реализуются в единстве трактовок аналогичных явлений, понятий, законов. При изложении темы во взаимосвязанных дисциплинах необходим рациональный отбор учебного материала опорой на одни и те же основополагающие законы и теории. Процесс презентации знаний в разноаспектных связях является сложным поэтому преподаватель может использовать свои профессиональные, теоретические и прочие знания, практику, опыт, разнообразные дидактические средства для достижения цели урока.

Учебный предмет в современной школе по своей структуре и назначению является интегрированным, так как он представляет соответствующую отрасль науки в содержании школьного образования. В условиях многопредметности для решения проблемы формирования целостного, системного знания об изучаемом объекте следует интегрировать знания, опираясь на возможности внутриспредметной связи, межпредметной связи и межцикловых связей. Установление внутриспредметной связи является актуальным для базового предмета, на основе которого в последующем осуществляется процедура обобщения сведений из содержания других предметов для реализации межпредметной связи. В рамках этого базового учебного предмета устанавливаются общие и устойчивые связи между рассматриваемыми объектами, раскрываются соответствующие законы, правила. Эта цепочка понятий, законов и т.д. как интегрированных узлов, указывает на установление партнерства с дисциплинами в рамках одной образовательной области. Следовательно, в рамках образовательной области устанавливается межпредметная связь путем под-

бора дополнительных учебных материалов, подтверждающих, раскрывающих уже установленную цепочку интегрированных узлов. Такого характера процедура при необходимости осуществляется и для установления связи между дисциплинами разных циклов. При этом дополнительный учебный материал предметов другого цикла, концентрируемый вокруг уже имеющейся цепочки уже интегрированных узлов, позволяет осуществить междисциплинарный синтез знаний для воссоздания более целостной картины рассматриваемого объекта.

Многосторонние межпредметные связи углубляют содержание урока, повышают его познавательную ценность, учащиеся наглядно убеждаются во взаимосвязи процессов и явлений окружающего мира. Познавательная деятельность учащихся на уроке под влиянием межпредметных связей значительно активизируется. Ученики применяют знания сразу из нескольких предметов к решению новых познавательных задач, проблемных вопросов. Это требует значительного напряжения памяти, мыслительных и волевых процессов. Наблюдается высокий интерес учащихся к уроку на всем его протяжении [4, с. 84].

Межпредметные связи на уроках русского языка выражаются в использовании *межпредметного материала* того или иного предмета для развития речи, для раскрытия общности естественного языка и языка науки: обогащают речь образностью, показывают интонационную общность поэтического слова и музыки и т.д.

Обычно указывают на то, что русский язык связан со всеми школьными дисциплинами, «поскольку язык является необходимым средством выражения по всем предметам» [5, с.139], «поскольку он отражает все стороны действительности и поскольку без овладения языком невозможна никакая мыслительная деятельность» [6, с.32]. Наличие такой связи бесспорно. В цепочке «русский язык – другие предметы» эта связь устанавливается не столько для русского языка, сколько для всех других предметов, так как язык в качестве орудия познания является одним из решающих условий усвоения учащимися знаний по любому предмету.

Межпредметность - это современный принцип обучения, который влияет на отбор и структуру учебного материала целого ряда предметов, усиливая системность знаний учащихся, активизируя методы обучения, ориентирует на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса.

Для повышения эффективности преподавания русского языка в начальных классах наряду с другими методическими вопросами значительная роль отводится межпредметным связям.

Уроки русского языка на межпредметной основе позволяют решить следующие задачи:

- объединить изучаемые в начальной школе дисциплины за счет использования взаимосвязей между учебными предметами, которые дают возможность выстроить целостное представление об изучаемых действиях, явлениях, процессах;
- вооружить обучающихся навыками правильного каллиграфического и безошибочного орфографического письма, устной и письменной связной речи;
- создать условия для сохранности психического здоровья школьников за счет регулярной рациональной смены видов учебной деятельности;
- развить навыки продуктивного общения, приобретения жизненно необходимого опыта, расширить социальное пространство личности [7].

Межпредметные связи способствуют развитию творческого, логического и вариативного мышления учащихся, позволяют им применять полученные знания в реальных условиях, являются одним из существенных факторов воспитания внутренней культуры и личностных качеств, направленных на доброе отношение к природе, людям, труду и жизни [8].

Большинство школьников имеют разрозненные, отрывочные сведения о целостном, едином многообразном мире. Расчлененность, изолированность в преподавании даже близких по содержанию учебных дисциплин приводит к тому, что вполне грамотно написанное учеником сочинение по русскому языку соседствует с его же «творческой» работой по курсу ознакомления с окружающим миром, но изобилует грубейшими грамматическими ошибками.

Таким образом, создание творческой атмосферы на уроке благодаря использованию в процессе обучения младших школьников текстов, произведений литературного чтения, картин, иллюстраций учебников ИЗО, музыкальное сопровождение позволяет создавать речевую ситуацию, избегать формализма при выполнении речевых упражнений. Развивая у учащихся умение соотносить содержание и форму своих высказываний с речевой ситуацией, упражнения на основе межпредметной лексики дисциплинируют мышление, обостряют чувство родного языка, приучают гибко пользоваться им, выбирая из нескольких речевых вариантов один, наиболее подходящий к данным условиям речи.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дудиева З.К. Педагогические технологии повышения иноязычной коммуникации студентов на ос-

нове интеграции учебных дисциплин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 117 – 120.

2. Кряжева Е.В. Межпредметная интеграция в обучении как один из способов развития технического мышления студентов // Среднее профессиональное образование. – 2008. - №9. - С. 30 – 31.

3. Бессмельцева Е.С. Межпредметная интеграция в обучении студентов неязыковых факультетов иностранному языку // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2007. Т. - 8. - № 27. - С. 106-109.

4. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения. - М.: Просвещение, 1984. - 250 с.

5. Ганелин Ш.И. Дидактический принцип сознательности. - М., 1991.

6. Добромислов В.А. О разработке научной теории обучения русскому языку. – «Русский язык в школе». – 1996. - № 4.

7. Каложная Е.В. Межпредметные связи на уроках русского языка / <http://nsportal.ru>

8. Ярыгин А.Н. Профессиональная мобильность специалиста в контексте межпредметных связей экономических дисциплин // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. № 3. С. 59-64.

#### INTERDISCIPLINARY COMMUNICATION AS A PRINCIPLE OF INTEGRATION OF THE LEARNING PROCESS

© 2013

**G.S. Kvasnyh**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor  
*North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)*

*Annotation:* In the article the concept of interdisciplinary connections as the principle of integration of learning, especially the use of interdisciplinary material in the process of learning.

*Keywords:* interdisciplinary communication, integration, types of interdisciplinary connections, interdisciplinary material.

УДК 372.851

#### ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ СТОХАСТИКЕ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ КЕЙС-МЕТОДА И МЕТОДА ПРОЕКТОВ)

© 2013

**И.В. Кутаева**, соискатель, учитель математики  
*Гимназия № 12, Липецк (Россия)*

**С.В. Щербатых**, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой автоматизированных систем управления и математического обеспечения  
*Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец (Россия)*

*Аннотация:* В статье описаны педагогические возможности интерактивных методов обучения. В качестве примера рассмотрено применение кейс-метода и метода проектов в обучении стохастике учащихся основной школы.

*Ключевые слова:* основная школа, стохастика, интерактивные методы обучения, кейс-метод, метод проектов.

*«Скажи мне – я забуду, покажи мне – я запомню,  
дай мне сделать самому – я пойму».*  
*Китайская пословица*

В обучении школьников педагогическое сообщество использует различные методы обучения. Все методы разделяют на три вида: пассивные, активные и интерактивные.

Пассивные методы обучения – это методы, при которых ученик занимает позицию пассивного слушателя информации, сообщаемой учителем.

Активные методы обучения – это методы, при которых ученик и учитель находятся в ситуации активного диалога.

С точки зрения психологии интеракционизм опирается на изучение коммуникаций между людьми, важнейшими составляющими которых является способность участника общения «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает собеседник или отдельная группа, и в этой связи интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия [2].

В.А. Крутилин считает, что «интерактивное обуче-

ние» – это:

- обучение, которое предполагает взаимодействие обучающихся между собой и учителем (может быть непосредственным и опосредованным), позволяющее реализовывать в обучении идеи взаимообучения и коллективной мыслительной деятельности;

- процесс общения «на равных», при котором все участники готовы обмениваться друг с другом информацией, высказывать свои идеи, отстаивать свою точку зрения в видении проблемы;

- обучение, включающее в себя анализ реальных проблем и ситуаций окружающей действительности (неинтересное, неактуальное учебное задание не способно вызвать интерес у учащихся) [1].

Деятельность учителя математики при использовании интерактивных методов обучения сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока. Учителем разрабатывается план урока, в который включены интерактивные упражнения и задания, при выполнении которых ученик изучает программный материал. Специфика интерактивного обучения состоит в том, что в процессе обучения учитель устанавливает

не прямой контакт с каждым учеником индивидуально либо со всем классом сразу, а опосредованно с каждым обучающимся через учебную группу, в результате чего происходит не только усвоение нового материала, личностный рост учащихся, но и взаимодействие личностей, при этом каждый из них имеет возможность высказаться, отстаивать свою точку зрения.

Взаимодействие учеников в процессе применения интерактивных методов обучения способствует интеллектуальной активности субъектов обучения, формированию языка как инструмента социального взаимодействия, созданию условий для их соперничества и для кооперации их совместных усилий. К тому же, взаимодействуя, проявляется такой психологический феномен, как «заражение», благодаря которому любая мысль, высказанная партнёром, способна вызвать собственную реакцию по данному вопросу.

Применение интерактивных методов в обучении стохастике должно включать действия, которые помогают учащимся развивать критичность мышления, прививать интерес к науке о случайном, приобретать определённые навыки, которые пригодятся для дальнейшей эффективной работы над подобными проблемами (рис. 1).

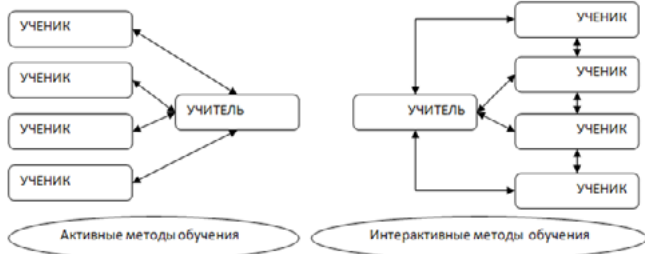


Рис. 1. Взаимодействие субъектов в процессе обучения с использованием активных и интерактивных методов

Какой выбор между методами обучения делают сами ученики, мы попытались выяснить путем социологического опроса. Учащихся 5-9 классов просили выбрать один из трех вариантов ответа на вопрос: Какие уроки Вам больше нравятся? (рис. 2) В анонимном опросе приняла участие 710 липецких школьников, опрос проводился на платформе одной из социальных сетей. Ответы учащихся распределились следующим образом.

Предпочитают уроки, на которых получают информацию только из объяснения учителя – 36,6 % респондентов.

Предпочитают уроки, на которых организован активный диалог с учителем – 14,1 % респондентов.

Предпочитают уроки, на которых организовано активное взаимодействие всех учеников в классе – 49,3 % респондентов.

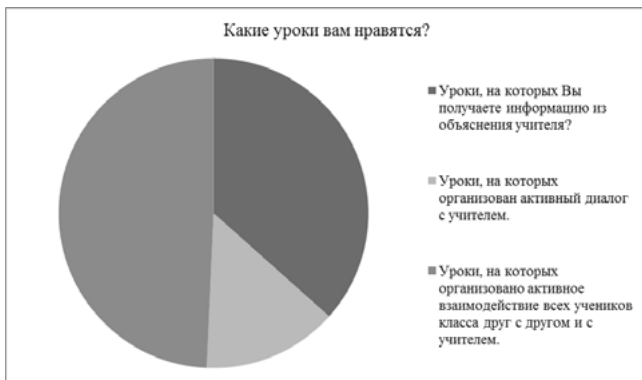


Рис. 2. Варианты ответов

Все три вида методов обучения нашли отклик среди учащихся. Более трети опрошенных школьников,

готовы просто слушать своего учителя – как «истину в последней инстанции». Нашлись и те, кто любит активный диалог с учителем, быть активными на уроке, уметь сформулировать свою точку зрения и, не стесняясь высказывать её. Но всё же предпочтение отдано интерактивным методам обучения, коллективному или групповому взаимодействию на уроке, сотрудничеству ради знания.

«Интерактивный» происходит от английского «interact» («inter» – «взаимный», «act» – «действовать»).

К методам интерактивного обучения относятся те, которые способствуют вовлечению в активный процесс получения и переработки знаний, перечислим некоторые из них: «мозговой штурм», ролевая игра, игровые упражнения, разработка проекта, кейс-метод.

Интерактивные методы обучения позволяют решать следующие задачи:

- активное включение каждого ученика в процесс усвоения учебного материала;
- повышение познавательной мотивации;
- обучение навыкам успешного общения (умения слушать и слышать друг друга, выстраивать диалог, задавать вопросы на понимание);
- развитие навыков самостоятельной учебной деятельности: определение ведущих и промежуточных задач, умение предусматривать последствия своего выбора, его объективная оценка;
- воспитание лидерских качеств;
- умение работать с командой и в команде;
- принимать на себя ответственность за совместную и собственную деятельность по достижению результата.

Эффективность процесса обучения зависит от реализации следующих принципов:

- комплексного подхода к процессу обучения;
- интерактивности;
- дифференцированного подхода;
- учета индивидуальных особенностей;
- вариативности режима работы;
- проблемности (как при организации учебных материалов, так и самого учебного процесса).

Исходя из вышесказанного в обучении стохастике (комбинаторике, статистике и теории вероятностей) в основной школе также целесообразно использовать интерактивные методы обучения. В последнее время стал популярным кейс-метод (или метод ситуационного анализа).

Как пишет Ю. Сурмин: «Каждый, кто хоть немного соприкоснулся с этим методом, уже не будет преподавать по-старому, не вернется в засушливую зону педагогического традиционализма, ибо произошло обновление интеллекта, мироощущения и ценностей преподавателя» [3].

Структура кейс-метода основывается на том, что школьники сталкиваются с конкретным случаем, взятым из практики. Затем, обсуждая этот случай, ищут альтернативы для его решения, предлагают свой собственный вариант решения, который грамотно обосновывают, а потом сравнивают его с решением, которое было принято на практике. При этом учащимся предлагается осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой актуализирует определённый комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы [4; 5].

Особенностью кейс метода является многовариантность результатов анализа. Преподаватель разрабатывает модель конкретной ситуации, которая представляет собой текст объемом от нескольких до нескольких десятков страниц, который и называют «кейсом» [3]. Например, кейс «Состав населения России за 105 лет» (рис. 3). И поставленная учителем задача: изучить и дополнить кейс, подготовить различные виды графиков и диаграмм исследования (от 3 до 5 видов).

Школьники работают с полученным материалом, прочитывают и изучают кейс, дополняя его собствен-

ным материалом из других самых различных источников информации.

Год	Доля городского населения	Доля сельского населения
1897		
2002		

\* Состав населения России за 105 лет

Рис. 3. Вариант задания по кейс-методу

Подробно обсуждают содержание кейса определяют величины для сравнения и построения диаграмм и графиков.

Учитель выступает в роли диспетчера детского взаимодействия, сотрудничества и сотворчества, поддерживающего дискуссию, акцентирующего вопросы и фиксирующего ответы. Достоинством данного метода является не только получение знаний, но формирование практических навыков, например анализа данных и построения диаграмм.

Широкое распространение получил в российских школах метод проектов. В гимназии № 12 г. Липецка уже несколько лет преподается новый предмет – проектная деятельность, на котором учащиеся 5-7 классов постигают основы проектирования.

Гимназисты более осознанно стали подходить к выбору темы проекта и его разработке. В преподавании стохастики используется метод проектов. В ходе разработки проекта учащиеся приобретают знания, умения и навыки по данной теме, а так же могут использовать проект для участия в научно-практических конференциях различного уровня.

Например, проект по теории вероятностей учащегося 5 класса «Гауссиана или окружающая действительность» вышел в финал Региональной молодёжной научной и инженерной выставки «Шаг в будущее, Центральная Россия-2012» (рис. 4).

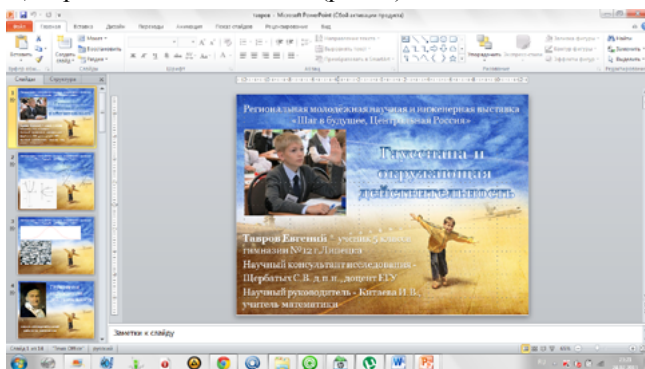


Рис. 4. Проект по теории вероятностей

В ходе разработки проекта достигалась цель исследования: выяснить подчинение нормальному распределению Гаусса исследуемых случайных величин: роста пятиклассников и длине листа одного дерева.

Обратимся к этапам разработки данного проекта.

Выбрав объект, который лег в основу построения кривой нормального распределения, путем опроса учащихся выяснил такую характеристику как рост пятиклассников и измерил длину центральной прожилки всех собранных листьев одного дерева. Записал результаты исследования в виде таблицы. Разделил все исследуемые величины на группы, выбрав величину диапазона значений.

Например, для данных, характеризующих рост, выбран диапазон в размере 2 см, то есть «от 140 до 142 см включительно» и так далее, для размера листа 1 см. Подсчитал количество величин в каждом диапазоне или подгруппе, чтобы определить частоту попадания роста респондентов и размера листа в каждый диапазон. Свел данные в таблицу. Построил на листе бумаги систему координат с осями  $X$  и  $Y$ . По оси  $Y$  отложил частоты, а по оси  $X$  – диапазоны.

В результате получил так называемую столбчатую диаграмму, представляющую собой определенным образом упорядоченный набор столбиков. Ширина каждого столбика равна 1 см, а высота определялась частотой, соответствующей каждому диапазону роста. Дополнительно разбил каждый диапазон на более мелкие части, рассортировав участников опроса с точностью до миллиметра. Построенная по таким уточненным данным диаграмма стала более гладкой, но уменьшилась по высоте, поскольку в уменьшенном диапазоне число значений стало меньшим.

Чтобы восстановить наглядность диаграммы, увеличил масштаб вертикальной оси в десять раз. Соединил вершины получившихся столбиков плавной кривой линией. Чем больше участников экспериментального опроса, тем ближе построенная кривая к кривой Гаусса в результате получена кривая нормального распределения, по форме напоминающая колокол, причем левая и правая ветви этой фигуры симметричны относительно центра разброса значений. Нормальному закону распределения отводится весомая роль в теории вероятности.

Это связано в первую очередь с тем, что действие данного закона проявляется во всех случаях, когда случайная величина является результатом действия различных необъяснимых факторов. Метод проектов, как один из интерактивных методов, помогает учащимся разбираться в новых знаниях и приобрести определенные умения и навыки.

Возвращаясь к вышерассмотренным результатам социологического опроса, в котором приняли участие 710 учащихся 5-9 классов различных школ г. Липецка, нельзя не согласиться с мнением школьников. В обучении должны присутствовать и традиционное объяснение учителя, и организация диалога между учеником и учителем, но и трудно обойтись в современной школе без интерактивного взаимодействия обучающихся.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крутилин В.А. Интерактивные методы в практике преподавания маркетинга: методическое пособие. – М.: РосНИИкадры, 2003.
2. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
3. Ситуационный анализ или Анатомия кейс-метода / Ю. Сурмин [и др.]. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
4. Щербатых С.В. Методика применения кейс-метода в профильном обучении (на примере стохастики) // Профильная школа. – 2009. – № 5. – С. 54-57.
5. Щербатых С.В. Методическая система обучения стохастике в профильных классах общеобразовательной школы: дис. ... докт. пед. наук. – М., 2012. – 437 с.

INTERACTIVE METHODS IN TEACHING PUPILS STOCHASTIC IN THE BASIC SCHOOL  
(ON THE EXAMPLE OF CASE-METHOD AND THE METHOD OF PROJECT)

© 2013

*I.V. Kitaeva*, competitor, the teacher of mathematics  
*High school № 12, Lipetsk (Russia)*

*S.V. Shcherbatykh*, doctor of pedagogical sciences, head of the chair of automated control systems and software  
*Elets Bunin State University, Elets (Russia)*

*Annotation:* The article describes the pedagogical potential of interactive teaching methods. As an example, the application of case-method and the method of project is considered in teaching pupils stochastics in the basic school.

*Keywords:* basic school, stochastics, interactive teaching methods, case method, the method of project.

УДК 372.41

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

© 2013

*Г.С. Квасных*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования

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

*Аннотация:* В статье раскрывается понятие языковая личность, содержание и понятие коммуникативной компетенции, роль коммуникативной компетенции в развитии языковой личности.

*Ключевые слова:* языковая личность, коммуникация, коммуникативная компетенция.

Обучение русскому языку в современной школе осуществляется в условиях значительных изменений во всей системе образования. Так, изменились цели обучения русскому языку, внедряются новые образовательные технологии, осуществляется интеграция русского языка с литературой, а также возникла потребность интеграции языка с предметами эстетического цикла.

В качестве основной цели обучения выдвигается формирование высококравственной интеллектуально развитой языковой личности.

Проблема развития языковой личности, речевого поведения человека волнует и лингвистов, и педагогов, которые понимают, что в отрыве от теории ЯЛ, от ее многоуровневой организации, без обращения к принципам ее формирования и ее структуры создать эффективную модель обучения языкам невозможно. Однако приходится констатировать, что пока ученые не предложили четких требований к формированию языковой личности [1].

Современная лингводидактика характеризует языковую личность с точки зрения многослойного и многокомпонентного набора языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, то есть поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование), а с другой стороны по уровням языка (фонетический, лексический, грамматический). Понятие «языковая личность» проникает во все аспекты изучения языка. Этот термин принадлежит В.В. Виноградову, который представляет языковую личность, отличающуюся двумя особенностями:

- языковая личность представлена как homo loquens, а сама способность пользоваться языком как родовое свойство человека homo sapiens (в этом случае структура и содержание языковой личности не учитывает национальные особенности языка).

- лингводидактика, ориентируясь на генезис языковой личности, отдает предпочтение синтезу перед анализом, тогда как изучение языка художественной литературы представляет широкие возможности для анализа языковой личности [2, с. 13].

Однако впервые четкая дефиниция этого понятия была дана Г.И. Богинным, который считал, что «языковая личность» - это «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [3, с. 1].

Проблема языковой личности – одна из важнейших в современной науке - может быть решена на междисциплинарном уровне, что вписывается в общий процесс

гуманизации научных дисциплин, изучающих человека как представителя социума.

При подходе к проблеме с психологических позиций правомерным представляется рассмотрение психических процессов, лежащих в основе речи. Речь здесь понимается как один из видов деятельности человека и анализируется в общепсихологическом ключе. Личность рассматривается как относительно стабильная организация мотивационных предрасположений, которые возникают в процессе деятельности из взаимодействия между биологическими побуждениями и социальной и физической средой [4].

Возрождение понятия «языковая личность», наполнение его новым смыслом связано с исследованиями Ю.Н. Караулова, который пишет: «Языковая личность - субъект, обладающий совокупностью способностей и свойств, позволяющих ему осуществлять сугубо человеческую деятельность - говорить, общаться, создавать устные и письменные речевые произведения, отвечающие цели и условиям коммуникации, извлекать информацию из текстов, воспринимать речь». По утверждению Ю.Н. Караулова, несмотря на то, что лингводидактика во все времена строилась с учетом достижений психологии и связывала процесс обучения со становлением и развитием личности, исходными были данные именно о языке; а вовсе не сама личность и тем более не языковая личность. Создать эффективную модель обучения языку невозможно без учета многоуровневой организации языковой личности. Ю.Н. Караулов определяет основные параметры и целостную структуру языковой личности. Он выделяет три уровня владения языком:

1) вербально-семантический уровень, элементами которого являются слова, грамматические, парадигматические, семантико-синтаксические, ассоциативные структуры, модели словосочетаний и предложений; это уровень быденного языка, нейтрализация языковой личности;

2) тезаурусный уровень, отражающий картину мира, иерархию смыслов и духовных ценностей для людей, говорящих на одном языке, определяемый национально-культурными традициями и господствующей в обществе идеологией;

3) мотивационно-прагматический уровень, включающий устойчивые коммуникативные потребности и коммуникативные черты, порождаемые цепями и мотивами [5].

Языковая личность формируется в процессе развития коммуникативных и когнитивных способностей обучающихся: готовности к общению, совершенствования памяти, мышления, восприятия, вероятностного прогно-

зирования. Важная роль в развитии языковой личности человека принадлежит умению чтения; формирование познавательных возможностей связано с пониманием текста [6; 7].

В программу школьного курса русского языка, отражающую новую концепцию обучения, имеющего целью формирование языковой личности, должен быть введен такой аспект преподавания, который предполагал бы реализацию коммуникативной функции языка. Суть этого аспекта в том, что язык не только передает языковую информацию, но и отражает, фиксирует и сохраняет определенную культурную и историческую картину, что в конечном итоге послужит основой для второго и третьего уровня владения языком.

Владение родным языком, умение общаться, добиваться успеха в процессе коммуникации являются теми характеристиками личности, которые во многом определяют достижения человека практически во всех областях жизни, способствуют его социальной адаптации к изменяющимся условиям современного мира.

Общение – это необходимое условие бытия людей, человеческое общество немислимо вне общения, без него невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом. Поэтому проблема развития языковой личности ребенка может быть решена в условиях специально созданного на уроке общения. В процессе учебной коммуникации у младших школьников развивается дух толерантности, формируется отношение открытости, уважения, внимания друг к другу. Всем этим требованием отвечает коммуникативная компетенция.

Коммуникативная компетенция – это совокупность личностных свойств и возможностей, языковых и внеязыковых знаний и умений, обеспечивающих коммуникативную деятельность человека, а также овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения.

Коммуникативная компетентность – один из важнейших показателей развития языковой личности ребенка.

Структура коммуникативной компетенции соотносительна со структурой языковой личности [5, с. 69], но не тождественна ей: в структуре языковой личности выделяют три уровня (вербально-семантический, когнитивно-тезаурусный и мотивационно-прагматический), коммуникативную компетенцию рассматривают как структуру, состоящую из пяти уровней:

1) психофизиологических особенностей личности, которые – от общего психического типа личности (экстравертированность – интравертированность) до устройства артикуляционного аппарата – в значительной мере определяют речемыслительную и собственно коммуникативную способность человека, помогают успешному общению или затрудняют его;

2) социальной характеристики и статуса личности (на процесс коммуникации оказывают влияние самые разнообразные социальные характеристики личности – как примарные, так и динамические: происхождение, пол, возраст, профессия, принадлежность к определенной социальной группе, социальная роль коммуниканта);

3) культурного фонда личности – энциклопедических знаний и присвоенных ценностей (коммуникация может быть успешной только в том случае, если актуализируемые в дискурсе фрагменты культурного фонда коммуникантов в значительной степени совпадают. Существенные различия в культурных фондах (фоновых знаниях, пресуппозициях) участников общения обычно ведут к образованию лакун, бремя заполнения или компенсации которых ложится на коммуникативного лидера).

4) языковой компетенции личности – набора умений и способностей коммуниканта, включающего 1) умение

выражать заданный смысл разными способами (способность к перефразированию); 2) умение извлекать из сказанного смысл и различать при этом внешне сходные, но разные по смыслу высказывания (различение омонимии) и находить общий смысл у внешне различных высказываний (владение синонимией); 3) умение отличать правильные в языковом отношении предложения от неправильных; 4) умение выбрать из множества средств выражения мысли то, которое в наибольшей степени соответствует ситуации общения и с наибольшей полнотой выражает личностные характеристики его участников (селективная способность). Другими словами, это способность человека к успешной коммуникации, основанной на его уровне владения языком и языковыми нормами, на его умении продуцировать и понимать тексты различных типов;

5) прагматикона личности – коммуникативных знаний, умений и навыков участников коммуникации. Сюда будут относиться и владение коммуникативными нормами, и набор коммуникативных стратегий и тактик вместе со способностью к их оптимальной речевой реализации, и умение устанавливать и поддерживать коммуникативный контакт, и т.д. При кооперативном общении позитивная самопрезентация очень важна. Она предполагает владение говорящим основами культуры речи, что включает в себя и знание норм языка, и умение «исполнить» свою роль в приятной для собеседника манере, продемонстрировать свои положительные качества, словом, произвести на слушающего хорошее впечатление. В психологическом словаре коммуникация определяется как смысловой аспект социальной взаимодействия. Человеческое общество немислимо вне общения. Бесспорно, что общение – это необходимое условие бытия людей, без которого невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом. В процессе коммуникации младших школьников возможно и необходимо укреплять дух толерантности, формировать отношения открытости, уважения, внимания друг к другу, коммуникативную компетентность, развивать языковую личность.

Реализация перечисленных условий осуществляется на основе внедрения в образовательный процесс следующих аспектов.

Первый аспект – личностное развитие ребёнка. Он предполагает: развитие психических функций, связанных с речевой деятельностью (памяти, слухового восприятия, мышления, воображения и эмоционально-волевой сферы учащихся); развитие языковых способностей (фонематический слух, имитационные способности, способность скоростного проговаривания), которые могут стать основой для дальнейшего изучения иностранного языка; приобщение учащихся средствами языка к иноязычной культуре и осознание детьми родной культуры, ранняя социализация ребёнка; воспитание у ребёнка чувства осознания себя как личности. Этот аспект предполагает выделение в содержании учебного материала вопросов, касающихся понимания учащимися социальной и практической значимости изучаемого материала, осознания личностной значимости осваемого содержания. Учебный процесс строится как процесс «открытия» каждым ребёнком конкретного знания, а не как «натаскивание» его на решении типовых задач. Только в этом случае ребёнок становится субъектом обучения. С этой целью особое место практически на каждом уроке уделяется созданию условий для осмысления учащимися социальной, практической и личностной значимости изучаемого материала. Основная роль отводится иницированию и интенсификации интеллектуальной и личностной рефлексии учащихся. Тем самым в структуру урока включается этап рефлексии, позволяющий каждому ребёнку переосмыслить свой субъективный опыт, что ведёт к развитию его как языковой личности.

Второй аспект – диагностика учебных и личност-

ных возможностей учащихся как условие обеспечения целостного развития личности.

Третий аспект – формирование у младших школьников личностно – смыслового отношения к родному языку. Гуманитарная сущность образования выражается, прежде всего, через родной язык, родное слово и текст. Уважение к родному языку является отражением уважения к родной земле, родному народу его истории, его духовности, воспитывает чутких и ответственных людей, открытых восприятию не только своей национальной культуры, но и культуры других народов, что позволяет говорить о развитой поликультурной личности.

Таким образом, понятие коммуникативной компетенции, на наш взгляд, предполагает, что человек осознаёт: собственные потребности и ценностные ориентации; свои перцептивные умения, то есть способность воспринимать окружающее без субъективных искажений; готовность воспринимать новое во внешней среде; свои возможности в понимании норм и ценностей других социальных групп и культур; свои чувства и психические состояния в связи с воздействием факторов внешней среды. Следует отметить, что, рассматривая структуру коммуникативной компетентности, ряд учёных выделяют коммуникативную культуру личности как систему качеств, включающих: творческое мышление, культуру речевого действия, культуру психоэмоциональной регуляции своего состояния, культуру жестов и пластики движений, культуру восприятия коммуникативных действий партнёра по общению, культуру эмоций. Таким образом, формирование коммуникативной компетентности младшего школьника способствует развитию его как языковой личности.

Для успешного формирования коммуникативной компетенции младших школьников необходима ориентация педагогов на учебные и личностные возможности учащихся, их непрерывное наращивание. При этом на

первый план выдвигаются цели развития личности, а предметные знания и умения рассматриваются как средство их достижения. Основным дидактическим условием формирования коммуникативной компетентности младших школьников является комплексное использование элементов дидактического процесса, способствующие включению учащихся в учебную коммуникацию на основе создания ситуации успеха; стимулированию коммуникативной деятельности учащихся путём ориентировки на те области предметно – практической деятельности, которые отвечают их потребностям и интересам; предоставление учащимся возможности использования компенсаторного механизма решения коммуникативных проблем.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Милованова Л.А. Языковая личность: лингводидактические характеристики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2005. - № 3. - С. 119-124.
2. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М., 1947.
3. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов – Л.: АДД, 1984.
4. Рублик Т.Г. Языковая личность и ее структура // Вестник Башкирского университета. - 2007. - Т. 12. - № 1. - С. 105-107.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. / Отв. ред. Д.Н.Шмелев. - М.: Наука, 1987.
6. Коновалова Е.Ю. Проблемы корреляции первичных и вторичных учебных текстов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 108-111
7. Урубкова Л.М. Понятие языковая личность и обучение деятельности перевода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. - 2005. - № 1. - С. 108-113.

#### LANGUAGE DEVELOPMENT OF PERSONALITY YOUNGER SCHOOLCHILDREN

© 2013

*G.S. Kvasnyh*, candidate of pedagogical sciences, assistant professor  
*North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)*

*Annotation:* In the article the concept of linguistic identity, content and concept of communicative competence, the role of communicative competence in the development of linguistic identity.

*Keywords:* linguistic identity, communication, communicative competence.

УДК 378:373.31+372.874

#### КРИТЕРИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА УЧЕНИКОВ

© 2012

*Н.Е. Колесник*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры эстетики, этики и изобразительного искусства  
*Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Житомир (Украина)*

*Аннотация:* В статье представлены направления педагогического подхода подготовки будущих учителей младшей школы к организации художественно-технического творчества учеников. Выявлены компоненты модели профессиональной готовности. Раскрыта сущность психологической, научно-теоретической, личностной, дидактической, художественно-технической готовности будущих учителей младшей школы к организации художественно-технического творчества учеников. Определено, что составляющей профессионального развития будущего учителя начальных классов является формирование творческого и технологического потенциала.

*Ключевые слова:* педагогическое творчество, художественно-техническое творчество, готовность к организации художественно-технического творчества, творческий потенциал будущих учителей начальных классов.

Подготовка к организации художественно-технического творчества будущих учителей начальных классов является структурным элементом профессиональной подготовки. Результатом профессиональной подготовки является профессиональная готовность.

Понятие готовности рассматривается разными авторами не идентично: как наличие возможности, как качество личности, как частичное ситуативное состояние, отношение; как особенное психическое состояние, наличие у субъекта образа структуры определенного

действия и постоянной направленности сознания на его выполнение.

Целью статьи, которая представляет одну из составляющих нашего исследования, является определение диагностики готовности, творческого и технологического потенциала у будущих учителей начальных классов к организации художественно-технического творчества.

Проблема формирования готовности к будущей профессиональной деятельности, разным ее аспектам в последние годы посвящен значительный массив ис-



следований философов, психологов (К. Абульханова-Славская, Г. Балл, Е. Игнатьев, В. Канашенкова, Н. Кузьмина, В. Моляко, В. Мухина, К. Платонов, С. Рубинштейн, В. Семиченко, Ш. Ханкишиева и др.), педагогов (Н. Богданова, О. Буркова, В. Володько, Л. Гапоненко, Л. Григорьева, И. Джидарьян, З. Дзуцева, Н. Киященко, С. Кубицкий, И. Маца, Н. Муранова, Н. Побрченко, В. Сластенин, А. Федь, Ф. Цораева и др.).

Философы понимают готовность человека к деятельности как определенное состояние ее сознания, то есть любая деятельность программируется и направляется сознанием, которое выступает в качестве причины человеческих действий.

Психологи в своей трактовке готовности пересекаются с философским пониманием и определяют готовность к деятельности как сложное образование, которое включает в себя познавательный, мотивационный, эмоциональный и волевой компоненты, а также развитые способности и свойства личности [1; 2].

Психологическая готовность любого вида деятельности – это целеустремленное отражение личности [3, с. 236-277].

Педагогический подход понимания готовности к профессиональной деятельности в научной литературе представлен несколькими направлениями: персоналистическим, культурологическим, профессиографическо-функциональным, креативным и смешанным (см. рис. 1).

Анализ научных работ представителей каждого из направлений позволил нам направить наш поиск и проводить исследование готовности будущих учителей начальных классов к организации художественно-технического творчества учеников в контексте креативного и смешанного направлений. Креативное направление рассматривает готовность к педагогической деятельности из-за способности к творчеству, педагогическое мастерство как творчество (О. Волощенко, О. Булатова).

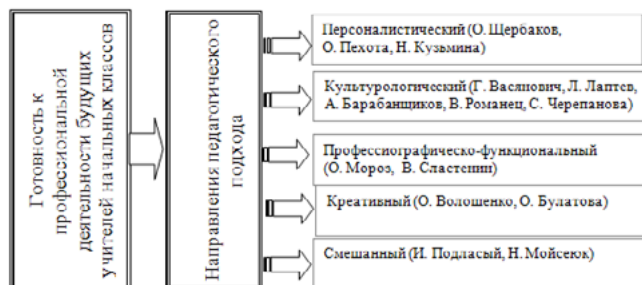


Рис. 1. Направления педагогического подхода подготовки будущих учителей начальных классов к организации художественно-технического творчества учеников

Представители креативного направления готовность учителя к педагогической деятельности рассматривают как способность к педагогическому творчеству. В частности, в понимании О. Волощенко готовность будущего учителя к педагогическому творчеству выражается как «его потенциальная способность к осуществлению творческой педагогической деятельности, которая формируется в процессе специально организованной профессиональной подготовки и предопределена уровнем развития профессиональных и личностных качеств будущего учителя, которые способствуют успешной творческой педагогической деятельности» [4, с. 16].

Именно из этого положения мы выходим в нашем исследовании.

Смешанное направление выражает готовность к педагогической деятельности как сочетание элементов разных направлений. По мнению И. Подласого, готовность учителя к педагогической деятельности выражается через «профессиональный потенциал педагога» и «педагогический профессиональный потенциал», а «го-

товность к школьному труду» включается им в профессиональную подготовку как компонент структуры профессионального потенциала педагога [6, с. 255].

Профессиональная готовность к педагогической деятельности выступает, как сложное интегральное образование структуры личности специалиста, которое позволяет свидетельствовать о качестве профессиональной подготовки, формирования профессиональных знаний, умений, навыков, социально-психологическую склонность к работе с детьми.

Показатели профессиональной готовности выступают как совокупность внутренних условий, которые влияют на процесс профессиональной адаптации в часовой, смысловой, организационной, результативной аспектах; создают почву успешности вхождения в педагогическую работу; позволяют формулировать критерии и уровни адаптированной специалиста, определяют направления и содержание адаптационной работы.

Содержание и структура готовности определяется спецификой деятельности относительно психических процессов, состояния, опыта, свойств и качеств личности специалиста [5, с. 132].

Следовательно, теоретико-методологический анализ концепций профессиональной готовности педагогов к педагогической деятельности свидетельствует, что в определении готовности будущего учителя начальных классов нужно выходить из специфики работы в начальной школе и специфики организации художественно-технического творчества.

По нашему мнению, педагогическая готовность обусловлена уровнем творческого потенциала будущих учителей начальных классов, где творчество становится решающим фактором успеха, близкий к концепту профессиональных убеждений, степенью профессионального роста личности.

Мы рассматриваем готовность учителя начальных классов к организации художественно-технического творчества как динамическую систему и считаем, что профессиональную подготовку будущих учителей начальных классов к организации художественно-технического творчества учеников необходимо рассматривать в целостности с учебно-воспитательным процессом на основе креативного и смешанного подходов. В частности, мы опираемся на модель профессиональной готовности, автором которой является В. Сластенин [7] и О. Волощенко [4]. Предлагаем свою модель, которая предусматривает такие компоненты: психологическая, научно-теоретическая, личностная готовности.

На наш взгляд, готовность будущего учителя начальных классов к организации художественно-технического творчества учеников должен также включать такие ее составляющие, как дидактичная и художественно-техническая готовности.

Совокупность всех составляющих профессиональной готовности к педагогической деятельности (знание, умение, навыки, способности, качества и тому подобное) мы рассматриваем как целостный творческий потенциал, которому отвечает определенный уровень развития готовности будущих учителей начальных классов к организации художественно-технического творчества учеников.

Следовательно, творческий потенциал будущих учителей начальных классов к организации художественно-технического творчества учеников является интегрированным сочетанием психологической, научно-теоретической, дидактичной, художественно-технической и личностной готовности [8, с. 107].

Для практического оценивания всех составляющих, а также творческого и технологического потенциала будущих учителей начальных классов к организации художественно-технического творчества учеников мы отдельно оценивали психологическую, научно-теоретическую, дидактичную, художественно-техническую и личностную готовности. Цель оценивания заключалась

в выявлении творческого, конструктивно-вариативного, репродуктивного и познавательно-ознакомительного уровней развития соответствующих знаний, умений и навыков.

Каждому уровню отвечает определенное количество баллов: творческому - 12 баллов; конструктивно-вариативному - 9 баллов; репродуктивному - 6 баллов; познавательно-ознакомительному - 3 балла.

На основе общей суммы баллов из каждого вида готовности определяется коэффициент творческого потенциала будущих учителей начальных классов к организации художественно-технического творчества учеников, который выражает уровень развития всей совокупности знаний, умений, навыков.

Коэффициент творческого потенциала будущих учителей начальных классов к организации художественно-технического творчества учеников ( $K_{ТПМУПЖ}$ ) является среднеарифметическим суммы таких коэффициентов: психологической ( $K_{ПГ}$ ), научно-теоретической ( $K_{НТГ}$ ), дидактичной ( $K_{ДГ}$ ), художественно-технической ( $K_{ХТГ}$ ), личностной ( $K_{ЛГ}$ ) видов готовности:

$$K_{ТПМУПЖ} = \frac{K_{ПГ} + K_{НТГ} + K_{ДГ} + K_{ХТГ} + K_{ЛГ}}{5}$$

Для определения коэффициента любого вида готовности к педагогической деятельности учитывалось весомость определенных умений и способностей, которые характеризуют тот или другой вид готовности. Общая совокупность умений представляет 78, в том числе количество умений, которые отображают психологическую, представляет 12, научно-теоретическую готовность - 20, дидактичную - 18, художественно-техническую - 16, личностную - 12.

Коэффициент любого вида готовности определяется за формулой:

$$K_{Г} = \frac{Q_{\min}}{m} + \frac{Q_{\max}}{m}$$

где  $Q_{\min}$  - это минимально возможная сумма баллов, если уровень развития знаний, умений, навыков будет оценен как «познавательно-ознакомительный»;

$Q_{\max}$  - это максимально возможная сумма баллов, если уровень развития знаний, умений, навыков будет оценен как «творческий»;

$m$  - это общее количество знаний, умений, навыков, которая отображает творческий потенциал будущих учителей начальных классов.

Поскольку количество умений, которые характеризуют личностную и психологическую готовность в нашем случае, равнялись 12, то  $K_{ЛГ}$  и  $K_{ПГ}$  является одинаковым  $36/78$  и  $144/78$ , находится в пределах  $0,461 \leq K_{ЛГ}(K_{ПГ}) \leq 1,846$ , уровни личностной и психологической готовности будут такими: познавательно-знакомящимся - при  $0,46 \leq K_{ЛГ}(K_{ПГ}) \leq 0,807$ ; репродуктивным - при  $0,808 \leq K_{ЛГ}(K_{ПГ}) \leq 1,155$ ; конструктивно-вариативным - при  $1,156 \leq K_{ЛГ}(K_{ПГ}) \leq 1,503$ ; творческим - при  $1,504 \leq K_{ЛГ}(K_{ПГ}) \leq 1,846$ .

Следовательно, для научно-теоретической готовности  $K_{НТГ}$  находится в пределах от  $60/78$  до  $240/78$ , то есть  $0,769 \leq K_{НТГ} \leq 3,087$  уровень научно-теоретической готовности будет познавательно знакомятся - при  $0,769 \leq K_{НТГ} \leq 1,346$ ; репродуктивным - при  $1,347 \leq K_{НТГ} \leq 1,924$ ; конструктивно-вариативным - при  $1,925 \leq K_{НТГ} \leq 2,502$ ; творческим - при  $2,503 \leq K_{НТГ} \leq 3,087$ .

Коэффициент дидактичной готовности находится в пределах от  $54/78$  и  $216/78$ , то есть  $0,692 \leq K_{ДГ} \leq 2,769$ , уровень дидактичной готовности будет познавательно знакомятся - при  $0,692 \leq K_{ДГ} \leq 1,211$ ; репродуктивным - при  $1,212 \leq K_{ДГ} \leq 1,731$ ; конструктивно-вариативным - при  $1,732 \leq K_{ДГ} \leq 2,251$ ; творческим - при  $2,252 \leq K_{ДГ} \leq 2,769$ .

Коэффициент художественно-технической готовности находится в пределах от  $48/78$  и  $192/78$ , то есть  $0,615 \leq K_{ХТГ} \leq 2,46$ , уровень художественно-технической готовности будет познавательно знакомятся - при  $0,615 \leq K_{ХТГ} \leq 1,076$ ; репродуктивным - при  $1,077 \leq K_{ХТГ} \leq 1,538$ ; конструктивно-вариативным - при  $1,539 \leq K_{ХТГ} \leq 2,001$ ; творческим - при  $2,001 \leq K_{ХТГ} \leq 2,46$ .

Коэффициент творческого потенциала готовности будущих учителей начальных классов относительно организации художественно-технического творчества учеников лежит в пределах от среднеарифметической суммы всех минимальных величин коэффициента психологической, научно-теоретической, дидактичной, художественно-технической и личностной готовности к среднеарифметической сумме всех максимальных их величин:

$$\frac{K_{ПГ_{\min}} + K_{НТГ_{\min}} + K_{ДГ_{\min}} + K_{ХТГ_{\min}} + K_{ЛГ_{\min}}}{5} \leq K_{ТПМУПЖ} \leq \frac{K_{ПГ_{\max}} + K_{НТГ_{\max}} + K_{ДГ_{\max}} + K_{ХТГ_{\max}} + K_{ЛГ_{\max}}}{5}$$

$$Q_{\min} = \frac{3,087 + 1,846 + 1,846 + 2,769 + 2,46}{5} = 0,5996$$

$$Q_{\max} = \frac{0,769 + 0,461 + 0,461 + 0,692 + 0,615}{5} = 2,4016$$

Коэффициент творческого потенциала будущих учителей начальных классов относительно организации художественно-технического творчества учеников находится в пределах - от среднеарифметической суммы всех минимальных величин коэффициента психологической, научно-теоретической, дидактичной, художественно-технической и личностной готовности к среднеарифметической сумме всех максимальных их величин  $0,6 \leq K_{ТПМУПЖ} \leq 2,4$ .

Творческий (высокий) уровень готовности определяется уверенностью в успехе своего дела, в самом себе; высоким показателем своей деятельности, полной мобилизацией своих знаний, умений, навыков, способностей, опыта, мастерства; планомерным протеканием психических процессов.

Познавательно-ознакомительный (начальный) уровень готовности к педагогической деятельности может быть вызван недостаточным уровнем общей подготовленности; неспособностью настроить себя на будущее достижение поставленного задания (лишняя самоуверенность в полученном результате, некоторое сомнение в реальности события, которые должны состояться).

Для того, чтобы определить критерии из системы оценки уровня готовности будущих учителей начальных классов, необходимо четко определить понятие «критерии» и их показателей.

Профессор Н. Кузьмина считает, что критерии - это основной признак, за которым одно решение избирается из большинства возможных [9, с. 28].

Мы выходили с того, что критерии - качества, свойства и признаки объекта, который изучается, которые дают возможность наблюдать его состояние, уровень функционирования и развития.

Показатели - это качественные или количественные характеристики сформированности каждого качества, свойства, признаков объекта, который изучается, то есть степень сформированности того или другого критерия [10; 11; 12].

Исходя из вышесказанного, мы разработали критерии, которые позволяют определить уровень готовности будущих учителей начальных классов к организации художественно-технического творчества учеников. К ним принадлежат: побудительный, информационный, практический, организаторский, творческий, ценностный, рефлексивный, результативный.

Кроме того, нами было выделено четыре уровни готовности учителей (познавательно-ознакомительный, репродуктивный, конструктивно-вариативный и творческий). Каждый уровень связан с использованием опре-

деленных способов (методов) художественно-технического творчества, которые, в свою очередь, требуют соблюдения той или другой совокупности дидактических условий.

Предложены уровни готовности охватывают все формы художественно-технического творчества, отображают, за М. Каганом, классификацию искусств. Одновременно в уровнях представлена динамика развития конструктивных умений, отображена тренинговая система КАРУС (комбинирование – аналогизирование – реконструирование – универсализация – случайные подстановки), разработанная В. Моляко.

I уровень – познавательный-ознакомительный (начальный). На этом уровне будущие учителя начальных классов воспринимают, распознают и воссоздают отдельные фрагменты художественных образов, элементы объектов, демонстрируют не достаточно сформированное художественно-эстетическое мышление, элементарные навыки и умения к творческой деятельности. Познавательный-ознакомительный уровень характеризуется отсутствием интереса к творческой работе с младшими школьниками и потребности в самосовершенствовании; усвоением элементов профессиональных знаний, практическое значение которых не осознается (знания применяются лишь в стандартных ситуациях); недостаточным владением профессиональными умениями и навыками, несостоятельностью их применять на практике.

II уровень – репродуктивный (средний). На этом уровне будущими учителями начальных классов осуществляется репродуктивное действие (копирование) путем самостоятельного воссоздания и применения информации о раньше усвоенного для выполнения известного действия в типичной ситуации. Студент владеет навыками и умениями, которые дают возможность проанализировать или воссоздать визуальные образы. Будущие специалисты имеют слабо сформированное абстрактное художественно-творческое мышление.

Репродуктивный уровень характеризуется эпизодическим проявлением интереса и позитивным отношением к развитию художественно-технического творчества учеников начальных классов; усвоением отдельных элементов базовых знаний и их практическим применением в стандартных и некоторых нестандартных ситуациях; готовностью методически уверенно и самостоятельно организовывать художественно-техническое творчество; потребностью в самосовершенствовании, которая появляется только при возникновении трудностей в творческой работе.

III уровень – конструктивно-вариативный (достаточный). Будущие учителя начальных классов умеют воспринимать и репродуцировать визуальные образы определенного уровня, достаточно полно анализируют художественно-образное содержание произведения, но имеют стандартное мышление. Студенты допускают одиночные недостатки в воссоздании художественного образа и художественно-образном оформлении своих размышлений относительно оценки произведений изобразительного искусства.

IV уровень – творческий (высокий). Будущие учителя начальных классов владеют тематическим художественным материалом в пределах программы, умеют использовать приобретенные знания, умения и способности в новых художественно-творческих заданиях. Студенты способны систематизировать, обобщать, сознательно воспринимать и воссоздавать визуальные образы, применять ассоциативные связи между произведениями изобразительного искусства, произведениями других искусств и жизненными явлениями. Высокий уровень свойствен интегрированной личности будущего учителя, в которого полноценно сформированная и сенсорная

культура, и конструктивное мышление (художественное и техническое). Творческий уровень характеризуется глубоким осознанием проблем развития художественно-технического творчества учеников начальных классов; систематизированными знаниями, умениями в исследуемой сфере.

Итак, результаты исследования проблемы подготовки будущих учителей начальных классов к организации художественно-технического творчества как интегральное качество личности педагога, который включает оптимальную сумму психолого-педагогических, методических, художественно-эстетических, технологических знаний, необходимую систему умений, мотивов, которые побуждают учителя к организации художественно-технического творчества, а также наличие определенных качеств и способностей педагога, необходимых для успешной организации художественно-технического творчества учеников и педагогической рефлексии.

Таким образом, для успешного достижения цели исследования нами было определено и обосновано научно-теоретический, дидактический, личностный, психологический, художественно-технический компоненты формирования готовности будущих учителей начальных классов к организации художественно-технического творчества учеников.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев А.К. Логика и педагогика. – М.: Знание, 1965. – 48 с.
2. Григорьева Л.Г. Развитие творческих способностей младшего Школьника в процессе трудового воспитания // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 1. С. 45-48.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М.: АПН СССР, 1986. – С. 236-277.
4. Волошенко О.В. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах коледжу: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1996. – 190 с.
5. Дзудева З.Б. Методологические подходы к исследованию нравственно-эстетического воспитания учащейся молодежи // Вектор науки ТГУ, Серия: Педагогика и психология. 2012. № 1. С. 132-135.
6. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2 кн. – М.: Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
7. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
8. Колесник Н.Є. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2008. – 291 с.
9. Кузьмина Н.В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности: Методическое пособие. – Санкт-Петербург – Рыбинск, 1993. – 54 с. 3.
10. Богданова А.В. Диагностика качества образования в условиях разработки национальной системы профессиональных стандартов России // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 19-21.
11. Коростелева Е.Ю. Обеспечение подготовки и результативности профессиональной деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 347-349
12. Денисова О.П. Моделирование системы квалификации образовательного процесса в вузе // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 36-39.

**CRITERION DESCRIPTIONS THE TRAINING OF THE FUTURE ELEMENTARY SCHOOL  
TEACHERS IN THE ORGANIZATION OF THE PUPILS' ARTISTIC AND TECHNICAL  
CREATIVE ACTIVITY**

© 2013

*N.Ye. Kolesnik*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of aesthetics, ethics and fine art

*Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr (Ukraine)*

*Annotation:* In the article directions of pedagogical approach of preparation of future teachers of junior school are presented to organization of artistic-technical creation of students. Componenty of model of professional readiness is exposed. Essence of psychological, nauchno-teoreticheskoy, personality, didactic, artistic-technical readiness of future teachers of junior school is exposed to organization of artistic-technical creation of students. Certainly, that the constituent of professional development of future teacher of initial classes is forming of creative and technological potential which provides readiness of subject of studies to organization.

*Keywords:* pedagogical activity, artistic and technical creative activity, training in the organization of the artistic and technical creative activity, creative and technological potential of future teacher of initial classes.

УДК 378.146

**ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ  
В ИНСТИТУТЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО  
ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА**

© 2013

*С.И. Колодезникова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных единоборств  
*Институт физической культуры и спорта Северо-Восточного федерального университета  
имени М.К. Аммосова, Якутск (Россия)*

*Аннотация:* В статье рассматриваются вопросы повышения качества профессионального физкультурного образования студентов-спортсменов. Обучение по индивидуальному графику и вынужденные пропуски студентами-спортсменами значительной части занятий требует поиска организационно-педагогических условий, способствующих освоению ими основной образовательной программы. На основе результатов исследования предлагается вариант индивидуализации учебного процесса с использованием балльно-рейтинговой системы.

*Ключевые слова:* балльно-рейтинговая система, бонусные баллы, менеджмент качества, рейтинг, студенты-спортсмены.

*Введение.* Сегодня высшее профессиональное образование Северо-Восточного федерального университета претерпевает кардинальные изменения, которые касаются не только его структуры, организации, но и методологии, технологии построения образовательного процесса, где стратегическим ориентиром становится личность студента. Правовой основой этого процесса стали федеральные образовательные стандарты (ФГОС ВПО), в которых в качестве одного из обязательных требований к основным образовательным программам (ООП) нового поколения выступает ориентация на результаты обучения, выраженная в форме компетенций.

*Результаты и их обсуждение.* С 2010 года в Северо-Восточном федеральном университете им. М.К. Аммосова разработана и действует внутривузовская система менеджмента качества (СМК) образования, которая призвана содействовать решению основных целей и задач, поставленных в Программе развития СВФУ. Миссией СВФУ является возвращение конкурентоспособных специалистов, выполнение исследований и инновационно-технологических разработок для становления экономически устойчивого социально развитого приполярного региона, обеспечивающих высокое качество жизни, сохранение и развитие культуры народов Северо-Востока России. С этой целью в СВФУ ведется работа по внедрению в учебный процесс балльно-рейтинговой системы оценки качества подготовки высококвалифицированных кадров с использованием модульной инновационной образовательной технологии обучения. В соответствии с Примерным положением об организации учебного процесса в высшем учебном заведении с использованием системы зачетных единиц (письмо Министерства образования РФ от 09.03.2004 г. № 15-55-357 ин/15), применение балльно-рейтинговой системы оценки компетенций студентов является одним из направлений обновления системы высшего образования. В связи с этим Управлением качества СВФУ разработано общее «Положение о балльно-рейтинговой системе». В 2012-2013 учебном году реализуется версия

2.0 данного положения [1].

Не секрет, что студенты-спортсмены зачастую выпадают из общего ритма образовательного процесса, поскольку обучаются по индивидуальному графику и вынуждены пропускать значительную часть занятий (Ценаев, 2007). Отсюда возникает важная научная проблема, которая должна базироваться на разработке таких педагогических условий профессионального развития этой категории студентов, которые бы обеспечивали в конечном итоге конкурентоспособность в своей будущей профессии.

Учитывая специфику подготовки бакалавров по физической культуре, которая заключается в том, что более или менее значительная часть студентов мотивирована на продолжение спортивной деятельности, на достижение высоких спортивных результатов, в положении о балльно-рейтинговой системе в СВФУ версии 2,0 внесены изменения и дополнения от Института физической культуры и спорта.

1. п. Учитывать участие студентов ИФКиС на учебно-тренировочных сборах и соревнованиях университетского, республиканского, Российского и Международного уровней (на основании приказа ректора) как посещаемость и присвоить по 20 баллов в 1-й и 2-й текущих контрольных неделях в семестре по всем дисциплинам (модулям).

*Причина:* студент СВФУ, участвуя на соревнованиях, защищает честь университета, Республики, России, повышает имидж университета на Российском и Международном уровне. Во время выезда на учебно-тренировочные сборы и участия на соревнованиях студент повышает свое знание, умение и мастерство (компетенцию), обменивается опытом, налаживает контакты со спортсменами-студентами, представляющими другие учебные заведения.

2. п. Зачитывать дополнительный бонус студенту за призовые места в университетских, республиканских, всероссийских, международных соревнованиях на текущих контрольных неделях (университетские до 10

баллов, республиканские до 15 баллов, региональные, российский, международные - 20 баллов) на основании индивидуального графика студента и приказа Ректора.

3. п. Учитывать следующие пункты 4.1., 7.9., 9.6., положения о балльно-рейтинговой системе СВФУ версии 2,0., также за успешное выполнение полученных индивидуальных заданий по дисциплине (модулю) на основании п. 5.16 ставить премиальные баллы - до 10.

4. п. Студент, успешно сдавший контрольные нормативы, тесты и т.д. за текущие контрольные недели по дисциплине (модулю), получает 20 баллов.

В итоге студент ИФКиС должен получить за дисциплину (модуль) максимально до 50 баллов - за участие

симально получает до 70 баллов.

За экзамен по дисциплине студент получает максимально до 30 баллов.

В сумме за семестр по дисциплине (модулю) студент получает до 100 баллов.

Изменение (дополнение) внесено на основании пункта 2.1., 5.1., 5.2., 5.11., 5.15. Положение балльно-рейтинговой системе СВФУ, а также в результате снижение качества успеваемости студентов 1 курса ИФКиС на втором семестре 2011-2012 учебного года.

Например, преподаватель дисциплины «Менеджмент физической культуры и спорта» предлагает следующие контрольные мероприятия (табл. 1):

Таблица 1

Лист контрольных мероприятий по дисциплине «Менеджмент физической культуры и спорта»

№	Виды учебной деятельности	Баллы	
		основные	бонусные
1.	Учебная работа студентов	50	12
	<i>Обязательные задания</i>		
	Выявить целевое назначение и дать комплексную типологическую характеристику физкультурно-спортивной организации (по выбору обучающегося).	5	1
	Охарактеризовать содержание управленческой деятельности работников (различных должностей) физкультурно-спортивной организации (по выбору обучающегося).	5	2
	Составить перечень государственных и общественных органов управления физической культурой и спортом в регионе (по заданию преподавателя). На основе самостоятельного анализа устава описать основные функции федерального по виду спорта (с учетом вида спорта специализации).	5	2
	Проанализировать основные показатели развития детско-юношеского спорта в учреждениях дополнительного образования региона (по выбору обучающегося) с использованием формы статистической отчетности № 5-фк.	5	
	На основе анализа устава <b>разработать</b> организационную структуру управления спортивным клубом в одной из организационно-правовых форм или разработать анкету для изучения физкультурно-спортивных интересов представителей различных социально-демографических групп населения (по выбору обучающегося).	5	
	<i>Необязательные задания (выполняются на усмотрение студентов)</i>		
	Реферат «Анализ финансово-хозяйственной деятельности ФОК, физкультурно-оздоровительного центра и др.».	4	1
	Реферат «Государственная политика России в области ФКиС».	4	1
	Реферат «Деловой портрет спортивного менеджера».	4	1
	Реферат «Менеджмент в профессиональном спортивном клубе».	3	1
	Реферат «Сценарий открытия и проведения физкультурно-спортивного мероприятия».	3	1
	Реферат «Реклама и создание имиджа физкультурно-спортивной организации».	3	1
	Составить примерную номенклатуру дел одного из типов физкультурно-спортивных организаций или составить один из видов управленческих документов.	4	1
2.	Дополнительная самостоятельная работа студентов по выбору (повышение рейтинга)		10
3.	Рубежный контроль	10	
4.	Итоговый контроль (тестирование)	40	
ИТОГО:		100	

на учебно-тренировочных сборах, на соревнованиях студенту засчитывать как посещаемость и присвоить 20 баллов, дополнительные бонусные баллы за призовые места на соревнованиях в избранном виде спорта - до 20 баллов, за выполнение индивидуальных заданий по дисциплине (модулю) - премиальные до 10 баллов. Также студент должен получить 20 баллов за выполнение текущего нормативного контроля по дисциплине (модулю) или разделу.

Итого за текущие контрольные недели студент мак-

*Заключение.* Результаты проведенного исследования являются основанием к поиску новых подходов в разработке, совершенствованию системы оценки и контроля. На наш взгляд, с целью повышения эффективности балльно-рейтинговой системы в вузе необходимо разработать диагностический инструментарий, более четкие критерии и уровни учебных достижений студентов.

1. Недопустимы отрицательные или просто низкие оценки за дополнения и участие в дискуссии. Студент должен быть уверенным, что, участвуя в обсуждении,

он может получить либо отличную оценку, либо ничего (если преподаватель сочтет его дополнения неудачными); при этом студент получает баллы не просто за удачное дополнение, а только в том случае, если его ответ свидетельствует о готовности к семинару.

2. Недопустимо проставление отрицательных баллов за непосещение занятий, отсутствие конспекта, опоздание, попытку увести разговор в сторону от обсуждаемых проблем и т. п. Умелое ведение семинарского занятия, организация дискуссии по существу являются признаком профессионализма преподавателя. Опоздания на занятия или отсутствие конспекта относятся скорее к области воспитательных функций преподавателя, а не оценки знаний студента.

3. Уменьшение рейтинга за непосещение занятий возможно лишь после того, как просуммированы набранные за семестр баллы. При этом уменьшение касается только первого блока семестрового рейтинга. Количество пропущенных часов проставляется в конце

семестра в столбце «учебные часы».

С введением БРС учебный процесс становится более открытым и прослеживаемым, что позволяет своевременно вмешиваться в процесс для достижения наилучших результатов. БРС является интегральным показателем деятельности вуза, поскольку высокий рейтинг студента отражает не только его личные достижения, но и условия в которых протекает учебный процесс, например, уровень учебно-методического обеспечения, качественный состав профессорско-преподавательского состава.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Положение о балльно-рейтинговой системе в СВФУ. Версия 2.0. – Якутск, 2012. – 21 с.

2. Ценаев Л.Б. Профессиональное воспитание студентов-спортсменов в процессе физкультурного образования в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Челябинск, 2007. - 26 с.

### **EXSPERIENCE OF GRADE-RATING SYSTEM IMPLENTATION IN THE INSTITUTE OF SPORTS AND PHYSICAL EDUCATION OF NORTH-EASTERN FEDERAL UNIVERSITY**

© 2013

*S.I. Kolodeznikova*, candidate of pedagogical sciences

*Institute of physical culture and sport of the North-Eastern federal university of a name of M.K. Ammosov, Yakutsk (Russia)*

*Annotation:* The following article is devoted to the issues of enhancement of professional physical education of student-athletes. Personalized schedule, as well as the required absences of student-athletes in most of the classes, demands creating an organizational-pedagogical framework in order to increase their mastering of the basic educational program. Based on the results of the conducted research, a suggested individualization of educational process involving grade-rating system is offered.

*Keywords:* grade-rating system, extra credit, quality management, rating, student-athletes.

УДК [378+37.02]:005

### **СУЩНОСТЬ И ЗАДАЧИ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

© 2013

*И.И. Коновальчук*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и педагогических инноваций

*Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Житомир (Украина)*

*Аннотация:* В статье обоснованы сущность и задачи технологии реализации инноваций. Технология реализации инновации – это процессуально структурированная совокупность приемов и методов, обеспечивающих результативность практического использования нововведений. Основное назначение технологии заключается в функциях систематизации, нормирования, рационализации, оптимизации, регулирования, управления и совершенствования процессов реализации нововведений.

*Ключевые слова:* инновация, процесс реализации инноваций, праксиология, технология, технология реализации инноваций.

Осуществление государственной программы модернизации системы среднего образования требует широкомасштабного внедрения инновационных педагогических концепций, теорий, моделей в практику деятельности общеобразовательных учебных заведений. Однако перевод инноваций с уровня теоретического знания на уровень практического использования становится возможным, если разработана технология их реализации. По своему функциональному назначению технология является научно обоснованной системой управления по практическому использованию инноваций, определяет цели, задачи, структуру, содержание и условия деятельности субъектов нововведений.

В проблематике научных поисков педагогической инноватики в последнее время уделяется достаточно большое внимание вопросам реализации нововведений в общеобразовательных учреждениях и совершенствования их инновационной деятельности. В частности можно выделить следующие аспекты исследований: анализ и использование зарубежного опыта образовательных инноваций (А. Джурицкий, М. Кларин, Н. Килинская, М. Лещенко, А. Матвиенко, Л. Пуховская,

А. Сбруева и др.); вопросы восприимчивости образовательных учреждений к новшествах (В. Лазарев, Б. Мартиросян, А. Субетто, Т. Шукаева и др.); проектирование процессов развития школы как инновационной образовательной системы (В. Безпалько, Д. Джонс, В. Докучаева, В. Загвязинский, О. Коберник, Э. Маркс, Т. Перекрестова, М. Петри, Л. Подымова, С. Поляков, В. Монахов, В. Ясвин); методы экспертизы и мониторинга нововведений (О. Дахин, В. Лоханова, Н. Мангилева, Г. Мкртычян, Т. Новикова, Г. Прокументова, Л. Ребуха, В. Слободчиков, Г. Щекатунова, Д. Уилмс и др.); управление развитием инновационного учебного заведения (Л. Ващенко, Г. Герасимов, П. Далин, Л. Илюхина, Л. Даниленко, Л. Калинина, В. Лазарев, С. Поляков, М. Поташник, В. Руст, А. Саранов, В. Сериков, Т. Сорочан, О. Хомерики, А. Хуторской и др.).

Вместе с тем опыт модернизации школьного образования свидетельствует о наличии существенного разрыва между теорией и практикой инновационных образовательных процессов. Учебные заведения испытывают острую необходимость в научно обоснованных, апробированных и подтвердивших свою эффективность тех-

нологиях реализации инноваций. Однако руководители школ, педагоги не в полной мере понимают сущность и значимость технологии в организации процесса нововведений. Многие новшества внедряются методом проб и ошибок, что не всегда приводит к желаемым результатам, а только к бесполезным затратам сил и ресурсов, разочарованию педагогов в инновациях.

Цель статьи состоит в теоретическом обосновании сущности и функциональных задач технологии в организации процесса реализации нововведений в общеобразовательных заведениях.

Научные исследования и инновационная практика позволяют выделить общую тенденцию в развитии инновационных образовательных процессов – они в большей степени приобретают прагматический характер и в них рассматриваются в основном практические аспекты освоения инноваций. При изучении проблем инновационного развития системы среднего образования приоритет отдается технологической разработке инновационных процессов, поиску эффективных способов осуществления масштабных изменений в деятельности школ с целью получения качественно новых результатов в развитии, обучении и воспитании школьников. При этом указывается, что с позиций системного подхода инновационные образовательные изменения комплексны по своей природе, часто пролонгированы во времени и им присущи свойства интенсивности, масштабности, направленности. Также данные изменения происходят на разных уровнях: организационном, структурном, концептуальном, институциональном и т.п. [1, с. 142].

Анализ сложившейся ситуации в реформировании системы среднего образования показывает, что разработанные учеными, утвержденные официальными государственными институтами и признанные широким обществом педагогов законы, концепции, постановления не всегда дают надлежащие результаты из-за отсутствия эффективных механизмов реализации представленных в них инновационных положений. Исследования показали, что системно инновационные преобразования в своей деятельности осуществляют незначительная часть учебных заведений (только 5,7 % от их общего числа).

Вместе с тем, для общеобразовательных учебных заведений способность к реализации конкретных педагогических инноваций становится одним из важнейших условий их конкурентоспособности на рынке образовательных услуг, поскольку проблемы, возникающие в процессе их функционирования, все меньше регламентируются и требуют творческого подхода и инициативы педагогического коллектива для их решения. Динамика современного развития цивилизации, прогнозирование его перспектив приводят к выводам, что образовательные системы, учебные заведения, педагогические коллективы, которые игнорируют в своей деятельности инновационный фактор, будут не только отставать от общественных процессов, тенденций, но и формировать личности, поколения, заранее запрограммированные на аутсайдерские (последние) интеллектуальные, духовные, социальные позиции. С развитием цивилизации (производством новых знаний, созданием новых технологий, систем коммуникаций, усложнением социальных связей) постоянно обновляются требования к качеству образования, одним из важнейших средств обеспечения которого являются инновационность образовательного поиска [2, с. 13].

Вопреки утверждению, что «любое большое педагогическое открытие (новация) по сути всегда ненормативное, а значит и не имеет узаконенных способов своего внедрения в существующую практику» [3, с. 24], считаем, что для выполнения закономерностей инновационных процессов и получения устойчивых, прогнозируемых, а не стихийных, непредсказуемых результатов, необходимы четкие, научно обоснованные алгоритмы реализации инноваций.

Исследование путей и методов воплощения научной

идеи в конкретный результат имеет не только теоретическую, но, в основном, и практическую значимость. В размышлениях о развитии педагогической системы школы В. Сухомлинский утверждал: «... преобразования научных истин в живой опыт творческого труда – это сложная сфера соприкосновения науки к практике. Сделанное ученым открытие, когда оно оживает в человеческих взаимоотношениях, в живом порыве мыслей и эмоций, предстает перед учителем как сложная задача, решить которую можно многими способами, и в выборе способа, в воплощении теоретических истин в живые человеческие мысли и эмоции как раз и заключается творческий труд учителя» [4, с. 402].

В обществе, которое динамично развивается, происходит постоянная смена инноваций более современными, рациональными, продуктивными. Ученые отмечают определенную закономерность – «если общество и его подсистемы обновляются редко, то механизмы внедрения инноваций развиты в них недостаточно. В таком обществе новое внедряется насильно с помощью специально созданных авторитарно-административных механизмов, которые, не могут долго существовать. Они сразу отмирают, как только нововведения внедрены или вопрос о его внедрении становится неактуальным» [5, с. 562].

Н. Юсуфбекова в комплексе проблем педагогической инноватики акцентирует внимание на обострении противоречия между имеющимся педагогическим знанием, в том числе и фундаментального характера, и сложностью его использования и внедрения в педагогическую практику. Это обусловило существенный разрыв между процессом создания нового научно-педагогического и эмпирического знания и процессом овладения результатов исследований и педагогического опыта практиками. Поэтому важной задачей педагогической инноватики Н. Юсуфбекова считает необходимость «выработать нормы деятельности, характерные для инновационных процессов, которые органично соединили бы процессы создания новшеств в педагогике, их освоения и применения на практике» [6, с. 5].

Постепенно разработка закономерностей и форм внедрения, использования нового и эффективных механизмов реализации образовательных инноваций выделяется в отдельное направление исследований педагогической инноватики – праксиологии. Праксиология (греч. *praktikos* – деятельный и *logos* – слово, учение) – это наука, которая изучает способы усовершенствования человеческой деятельности, ее стратегию, программы и системы действий.

Праксиология охватывает три группы проблем: во-первых, аналитическое описание, характеристику, классификацию и систематизацию практических действий; во-вторых, изучение условий и законов, определяющих эффективность действий; в-третьих, изучение генезиса и развития различных видов деятельности, путей их совершенствования и регресса, движимых силой традиции и изобретательностью [7]. Праксиологические технологии ориентированы на улучшение практических результатов нововведений, повышения уровня их рациональности и эффективности на основе обобщения и систематизации передового опыта и достижений современной науки.

Особую значимость праксиология приобретает в XXI веке. Ее актуальность связана со стремительным ростом новых знаний, созданием технологий, систем коммуникаций и необходимости быстрого внедрения их в общественную практику. Наблюдается тенденция к значительному сокращению жизненного цикла инноваций, стремительного их старения. Несвоевременность обновления устаревших целей, содержания, средств и форм учебной деятельности приводит к отставанию образования от темпов развития экономики, техники, технологий, в том числе и социальных. Нарастающий разрыв между сложившимися системами образования и быстро

меняющимися условиями жизни общества английский ученый Ф. Кумбс обозначил как мировой кризис образования [8]. Подобно обществу, испытывающему постоянные изменения, образование также вынуждается к постоянным изменениям, приобретает меняющийся вид, столь необычный для едва ли не самой консервативной социальной структуры [9].

Переход от инновационной стратегии развития образования к реальным сдвигам в качестве результатов образования возможен лишь благодаря системным и постоянным нововведениям на уровне учебных заведений, направленных на существенное улучшение всех аспектов их деятельности. По этому поводу уместно замечание П. Щедровицкого о том, что отдельное нововведение возможно лишь в контексте инновации более общего масштаба и наименьшей структурной единицей, способной задавать и поддерживать инновационные процессы, является школьная организация [10, с. 47].

Однако системные инновационные проекты часто реализуются фрагментарно, несмело. Локальность, периодичность нововведений, попытки реализовать их традиционными средствами и методами, сложившимися для стабильных процессов, не обеспечивает целенаправленное, системное развитие учебных заведений. Технологический подход в противовес стихийности предлагает системность в организации инновационного процесса в учебном заведении. Технология создается на основе четкости целей, логической последовательности этапов, определенности организационно-управленческих, пространственно-временных, социально-экономических, правовых и других условий реализации инноваций, постоянного мониторинга результатов и коррекции инновационной деятельности. За утверждением А. Пригожина «технологические методы есть эмпирическое воплощение системного подхода, с его ставкой на единство целого, планомерность, определенность» [11, с. 378].

Основное назначение технологии заключается в функциях систематизации, нормирования, рационализации, оптимизации, регулирования, стабилизации, управления и совершенствования процессов реализации нововведений. Комплекс указанных функций переводит инновационный процесс в общеобразовательном учебном заведении на язык конкретных технологических задач, которые решаются путем:

- концептуального проектирования технологии реализации инноваций как системы изменений в целях, структуре и функциях учебного заведения и перевода его из состояния функционирования в состояние развития;
- четкого прогнозирования целей нововведения и применения наиболее рациональных способов и методов, гарантирующих достижение запланированных результатов инновационной деятельности;
- формирования оптимального объема и последовательности действий и операций, необходимых для получения прогнозируемых результатов;
- стандартизации процесса, что уменьшает количество операций, снижает время и затраты на подготовку педагогов, позволяет избежать спонтанных и ошибочных действий, неоправданных попыток в освоении инноваций;
- выявления и создания комплекса условий максимально благоприятного режима вхождения инновации в педагогическую систему;
- оптимального использования человеческих, материальных, часовых ресурсов;
- поиска эффективных форм взаимодействия субъектов нововведений;
- сокращения сроков выполнения определенных стадий и операций;
- конкретизации и координации действий каждого из исполнителей;
- обеспечения каналов обратной связи для постоян-

ного мониторинга и информационного управления на всех этапах реализации инноваций;

- предвидения и уменьшения эффекта воздействия неблагоприятных факторов влияющих на процесс и результаты нововведений;
- создания возможностей для модификации алгоритмов действий при изменении условий реализации инноваций, роста инновационного потенциала учебного заведения, повышения технологической компетентности педагогов.

Еще одна важная функция технологии – управление рисками, их минимизация. Инновационная деятельность, в отличие от стабильных процессов, характеризуется высоким уровнем неопределенности динамики всех факторов, предопределяющих ее результаты. Инновации могут закончиться полной неудачей. Тем не менее, прогностический потенциал технологии позволяет предусмотреть потенциальные риски и трудности, выявить «узкие места» нововведений и разрешает снизить возможные негативные отклонения от заданных параметров изменений в развитии учебного заведения.

Необходимость технологизации процесса реализации инноваций обусловлена потребностью регламентировать и унифицировать действия субъектов нововведений, оптимизировать затраты ресурсов и сделать возможным их продуктивное использование в массовой практике. В конечном счете, технология расширяет возможности субъектов инновационной деятельности за счет использования многократно испытанных, надежных алгоритмов выполнения ряда сложных или рутинных работ и операций и оставляет время на творческий поиск решения тех задач, требующих неординарных специфических подходов.

Технология не может быть жесткой или привязанной к какой-то определенной инновации. При максимальной возможной стандартизации деятельности в технологии всегда закладываются определенные «люфты» для возможности адаптации к конкретным условиям реализации, потребностей и возможностей учебного заведения, специфике содержания нововведения, индивидуальных особенностей его субъектов.

Анализ практики инновационной деятельности общеобразовательных учебных заведений убеждает в том, что технологизация положительно влияет на процесс нововведений, обеспечивает эффективность и стабильность результатов. Вместе с тем, непродуманная, жесткая тактика применения технологий приводит к усилению консерватизма мышления, возникновению барьеров для творчества и выработке нестандартных подходов, способов, решений, закреплению стереотипов в поведении и управлении, старению организационных форм деятельности и снижению инновационного потенциала педагогического коллектива. В ракурсе методологических и социокультурных проблем инновационного развития образования С. Резванов и В. Аношкина акцентируют внимание на том, что объекты нововведения – учебные заведения, в общем-то, обладают разнообразием несходства специфических «местных» условий (организационных, материальных, региональных, наконец). Это несходство приводит к тому, что даже при условии единообразия новшества каждое его внедрение имеет признаки уникальности [12, с. 93].

Поэтому особое значение приобретают такие качества технологии реализации нововведений как ее вариативность, способность к упрощению или усложнению алгоритмов, возможности их выбора и замены при решении различного рода задач. Отсюда следует объективная необходимость постоянного обновления технологических процедур на основе обобщения накопленного опыта нововведений, новых идей, современных научных разработок и моделей инновационного процесса [13]. Исходя из этого, технология реализации инноваций должна быть простой, надежной, экономичной, удобной в освоении и использовании, достаточно гибкой, легко



изменяемой в соответствии с видом, целями и содержанием нововведения. Ученые указывают на важный аспект технологии, позволяющий более глубоко осмыслить ее сущность – «это не столько жесткая регламентация в организации и развитии социальной системы, сколько средство ее стимулирования к саморазвитию, самоорганизации и самосовершенствованию» [5, с. 20].

Таким образом, основным результатом применения праксиологического подхода в организации инновационного процесса в общеобразовательных заведениях должна быть разработка и использование технологии реализации нововведений. В ракурсе задач реализации инноваций технология конкретизирует закономерности и принципы инновационных образовательных процессов в виде норм, правил, последовательности этапов, содержания процедур и операций инновационной деятельности. Технология реализации инноваций – это определенная схема и реальные действия воплощения в жизнь определенной модели инновационного процесса. Основными типами таких моделей определены: линейная, реагирующая на рынок, интерактивная, интегративная, стратегических сетей, саморазвития и управления знаниями (ресурсами) [14]. Модель отражает общие принципы реализации стратегии инновационного развития учебного заведения. Технология конструируется как процессуально-технологический проект реализации модели и раскрывает логическую последовательность содержания этапов реализации нововведений с четким описанием промежуточных и конечных результатов.

Выводы. По своей сути технология реализации инновации – это процессуально структурированная совокупность приемов и методов, направленных на изучение, актуализацию и оптимизацию практического использования нововведений, вызывающих качественные изменения в педагогической системе и результатах деятельности общеобразовательного заведения. Технология аккумулирует и выражает общие принципы и закономерности инновационных процессов и отражает тактику реализации образовательных инноваций в учебно-воспитательном учреждении с учетом имеющихся условий и ресурсов. Основное функциональное назначение технологии заключается в воспроизводстве инноваций и обеспечении возможности их широкого использования в массовой педагогической практике.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в разработке логики последовательности и содержания этапов технологии реализации инноваций, вариативных алгоритмов деятельности субъектов нововведений, а также специализированных технологий экспертизы, проектирования и мониторинга нововведений

в общеобразовательных учебных заведениях.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дроботенко Ю. Б. Возможности системного подхода в исследовании изменений в образовании / Ю. Б. Дроботенко // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 142-145.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Слободчиков В. И. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов / Экспертиза образовательных проектов: Материалы международной научно-практической конференции / В. И. Слободчиков. – Минск, 1997. – С. 23-35.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5-ти т. / В. О. Сухомлинський – К.: Рад. школа. 1976 – Т. 4. – С. 393-626.
5. Сурмин Ю. П., Туленков Н. В. Теория социальных технологий: Учеб. пособие / Ю. П. Сурмин, Н. В. Туленков. – К.: МАУП, 2004. – 608 с.
6. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки инновационных процессов в образовании (метод. пособ.) / Н. Р. Юсуфбекова. – М.: ЦС ПО РСФСР, 1991. – 91 с.
7. Развитие праксеологии: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bogdinst.ru/vestnik/doc02>.
8. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире / Ф. Кумбс. М., 1970. – 245 с.
9. Ильин Г. П. Образование после образования (от педагогической парадигмы к образовательной) / Г. П. Ильин. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.znanie.org/journal/n1/st\\_obraz\\_posle\\_obraz.html](http://www.znanie.org/journal/n1/st_obraz_posle_obraz.html)
10. Щедровицкий П. Г. Пространство свободы / П. Г. Щедровицкий // Народное образование. – 1997. – №1. – С. 46-51.
11. Пригожин А. И. Методы развития организаций / А. И. Пригожин – М.: МЦФЭР, 2003. – 863 с.
12. Аношкина В. Л., Резванов С. В. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) / В. Л. Аношкина, С. В. Резванов. – Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.
13. Монахов В.М., Ярыгин А.Н., Коростелев А.А., Васекин С.В., Зелик О.Н., Власов Д.А., Никулина Е.В., Грачев О.Б. Педагогические объекты. Педагогическое проектирование. Know how технологии. Учебное пособие / Тольятти, 2004.
14. Коновальчук И. И. Модели, структура и факторы продуктивности инновационных процессов в общеобразовательных учебных заведениях // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 71-75.

## ESSENCE AND TASKS OF TECHNOLOGY IN ORGANIZATION OF THE PROCESS OF REALIZATION OF INNOVATIONS IN SECONDARY SCHOOLS

© 2013

*I.I. Konovalchuk*, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of early childhood education and pedagogical innovations  
*Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Zhytomyr (Ukraine)*

*Annotation:* In the article the essence and tasks of technology of realization of innovation are being clarified. Technology of realization of innovation – is a processional structured entity of means and methods that provides greater efficiency and gains in performance when innovations are put to practical use. Main task of technology are the functions of systematization, rate making, rationalization, optimization, regulation, control and development of the process of introduction of innovations.

*Keywords:* innovation, process of realization of innovations, praxiology, technology, technology of realization of innovations.

УДК 37.013.2 (292.4)

## ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЕДИНЕННОМ КОРОЛЕВСТВЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

© 2013

**Т.Е. Крыстопчук**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии  
Ровенский институт последипломного педагогического образования, Ровно (Украина)

*Аннотация:* В статье определены циклы педагогического образования Великобритании, структура профессиональной подготовки будущего учителя, модели профессиональной подготовки будущих учителей в Великобритании, типы заведений, осуществляющих подготовку педагогических кадров, модели и виды курсов повышения квалификации учителя, модели отбора кандидатов на должность учителя.

*Ключевые слова:* учитель, модель профессиональной подготовки, педагогические кадры, повышение квалификации учителей.

Несмотря на то, что Великобритания делится на Англию, Уэльс, Шотландию и Северную Ирландию, и каждая из упомянутых частей имеет собственные взгляды по решению образовательных проблем, основные идеи системы образования вообще и системы школьного образования, в частности, одинаковы.

Изучение историко-педагогических источников позволило установить, что система школьного образования в Соединенном Королевстве Великобритании имеет следующие этапы [1, 2, 3, 4]. В частности, первая ступень – Prepreparatory School (подготовительная школа), вторая ступень – Primary (или Preparatory) School (начальная, подготовительная школа), средняя школа – Secondary School.

В ходе научного поиска обнаружено [5, 6, 7], что такая структура системы школьного образования, ее содержание и этапы предопределяют особенности подготовки учителей для различных степеней. Система подготовки учителей похожа на всей территории Соединенного Королевства. Британская система подготовки учителей на фоне других государств Европейского Союза сложная и для иностранцев трудна для восприятия.

Н.М. Авшенюк на основе анализа таких ведущих государственных документов стандартизации базовой профессиональной подготовки учителей в Англии, как Национальный стандарт квалифицированного учителя [9, с. 9] и Национальный курсикулум базовой подготовки учителя [8, с.113] анализирует структуру и содержание Национального стандарта квалифицированного учителя. Национальный стандарт квалифицированного учителя Англии и Уэльса содержит три раздела: профессиональные ценности в деятельности учителя (Professional Values and Practice) знание и понимание (Knowledge and Understanding) преподавания (Teaching).

Учитель дошкольного образования (базовый уровень) должен знать и понимать принципы, цели обучения по шести основных направлениях, указанных в Национальном курсикулуме дошкольного образования – (Curriculum Guidance for the Foundation Stage). К таким направлениям отнесены: личностное, социальное и эмоциональное развитие ребенка; общение, язык, грамотность; математическое развитие, знание и понимание окружающего мира; физическое развитие; творческое развитие. От педагога дошкольного образования требуется также владение знаниями, методами и соответствующим отношением, связанными с Национальной стратегией языковой и числовой грамотности [10, с.106-107].

Учитель начальной и младшей средней школы (КР 1/2) должен обладать учебными программами фундаментальных дисциплин, которые создают ядро Национального курсикулума школьного образования (английский язык, математика, природоведение), а также быть готовым к внедрению в учебный процесс Национальной стратегии языковой и числовой грамотности. Он также должен быть способен к преподаванию таких предметов: история или география, физическая культура, информационные и коммуникационные технологии; искусство и дизайн, или дизайн и технологии; сценические искусства; религиозное образование. В

стандарте предусмотрено, что эти предметы учитель начальной и младшей средней школы преподает при необходимости, пользуясь помощью опытных коллег.

Учитель средней школы (КР 3) должен знать и понимать соответствующие учебные программы Национального курсикулума школьного образования, а также быть готовым к внедрению в учебный процесс Национальной стратегии языковой и числовой грамотности.

В стандарте сформулированы требования к учителю, который работает в старшей школе (КР 4), а также в учреждениях профессионального и среднего специального образования (профессиональные школы на предприятиях, колледжи). Он должен обладать не только предметными знаниями, но и ключевыми умениями, связанными с профессиональной спецификой и определенными Национальными профессиональными квалификациями.

Л.П. Пуховская подает 5 самостоятельных и вместе с тем взаимосвязанных циклов педагогического образования, продолжительностью от 2 до 3 лет, обоснованные директором Института педагогики (Institute of Education) Лондонского университета В.Тейлором [11, с.140-141]. Первый (начальный) цикл педагогической подготовки осуществляется в течение двух последних лет обучения на старшем этапе средней школы. Профорентация по педагогической профессии завершается четырехнедельной педагогической практикой выпускника в начальных классах (игровая деятельность, мини-уроки, проверка тетрадей и т.д.). Второй (переходный) цикл педагогического образования предусматривает занятия на педагогических факультетах политехнических колледжей – автономных специализированных учебных заведений для специалистов среднего звена. Это своеобразное промежуточное звено между профессиональным и высшим образованием, где укрепляются общеобразовательные знания и закладываются основы для подготовки квалифицированного специалиста из выбранного профиля образования. Третий (базовый) цикл завершается получением высшего образования с присуждением степени бакалавра и присвоением статуса квалифицированного учителя. Продолжительность этого цикла в условиях института и университета одинакова – четыре года. В университетах присваивается степень бакалавра гуманитарных, естественных, математических и других наук, а в институтах – степень бакалавра образования. Четвертый цикл предназначен для тех, кто хочет получить степень магистра. Продолжительность цикла составляет один-два года. Нужно сдать экзамены, пройти стажировку по специальности, выполнить диссертационную работу. Пятый цикл направлен на подготовку докторов наук, которые ориентируются на научно-исследовательскую или преподавательскую работу в высшей школе.

Структура профессиональной подготовки будущего учителя в Англии двухступенчатая: бакалавр, магистр. Срок обучения колеблется от 4 до 11 лет. Степень бакалавра (Bachelor Degree) – первая ступень высшего образования, которая присуждается после обучения в Англии по специализированным программам в колледже университетского уровня (иногда на дневном отделении

университета). Существует несколько типов степеней бакалавра, присуждаемых будущим учителям: бакалавр искусств (Bachelor of Arts (BA)), бакалавр наук (Bachelor of Science (BSc)) и бакалавр образования (Bachelor of Education (BEd)). Названия степеней в разных университетах иногда разные, имеются и исключения из правил [12, с. 62-63].

Следующим этапом подготовки учителей после получения степени бакалавра является степень магистра: магистр наук в образовании (Master of Sciences in Education – MSc). Существуют две большие группы программ, позволяющих получить степень магистра. Это программы, ориентированные на повышение профессионального уровня по одной из специализации, и программы, ориентированные на исследовательскую деятельность. Степень магистра присваивается по результатам экзаменов и защиты дипломной работы объемом от 15 до 20 тысяч слов. Степень магистра-исследователя часто называют магистром философии M. Phil (Master of Philosophy). Чтобы получить эту степень, нужно в течение 1-2 лет вести под руководством старшего профессорско-преподавательского состава самостоятельную научно-исследовательскую работу. Обычно, студенты не останавливаются на этой ступени, а продолжают свою исследовательскую работу с целью получения степени доктора. В среднем, студенты, которые получают магистра того или иного профиля, учатся 4-5 лет. В Англии большинство программ, направленных на получение степени доктора, – это исследовательские проекты по выбранной специальности под руководством научного руководителя (иногда двух) [12, с. 62-64].

В Великобритании сложилась такая структура разнотипных заведений, осуществляющих подготовку педагогических кадров: 1. Четырехлетние институты и колледжи высшего образования (Institutes and Colleges of Higher Education). 2. Однолетние Институты педагогики при университетах (Institutes of Education of Universities). 3. Двухлетние факультеты педагогики политехнических институтов (Polytechnic Departments of Education). 4. Четырехлетние школы сценического искусства (Central Schools of Speech and Drama). 5. Двухлетние технические колледжи (Colleges of Education Technical) [11, с. 138].

Статус квалифицированного учителя (Qualified Teacher Status) дает право преподавания в системе дошкольного, начального и среднего образования как государственной, так и частной, хотя для работы в частной школе статус квалифицированного учителя не является обязательным. Статус квалифицированного учителя можно получить, окончив курсы начальной подготовки учителей и получив сертификат «аспирант в образовании» и статус «квалифицированный учитель». Степень бакалавра дает возможность получить статус квалифицированного учителя. Получив статус квалифицированного учителя, учитель приобретает статус нового квалифицированного учителя (NQT) и назначается на одногодичный испытательный срок [13, с.176].

Профессионализация учителя делится на следующие этапы: допрофессиональный этап – выпускник школы выбирает специальность учителя осознанно и имеет высокую мотивацию; профессиональный этап – формирование у будущего учителя педагогической мотивации, знаний и умений, профессиональных качеств и готовности к педагогической деятельности; этап послеуниверситетской подготовки характеризуется обретением высших степеней, формированием педагогического профессионализма и педагогического мастерства [14, с.47].

Анализ периодической и монографической литературы позволил В.М.Базуриной классифицировать модели повышения квалификации учителя по трем группам: повышение квалификации, которое организуется исключительно силами педагогического коллектива, повышение квалификации с привлечением специалистов из университетов, педагогических колледжей, местных

органов образования, учительского центра, повышение квалификации учителей вместе со студентами-практикантами [15, с. 132-133].

Примерами повышения квалификации, которое организуется силами педагогического коллектива школы, могут быть, в частности, однократное посещение учителем уроков в другой школе с заранее определенной целью; взаимобмен учителями в разных школах с целью изучения и обобщения опыта; взаимопосещение уроков в течение определенного срока учителями из разных школ с их последующим обсуждением, научно-исследовательская работа и консультативная работа на базе школы, индивидуальные встречи представителей администрации школы с учителями с целью решения определенных проблем; педагогическое самообразование; взаимобмен учителями в год на несколько недель в другие страны.

Повышение квалификации с привлечением специалистов из университетов, педагогических колледжей, местных органов образования, учительского центра представлено такими формами: привлечение для разработки учебных планов лекторов высшей школы организация и проведение школьных конференций; сотрудничество членов педагогического коллектива с руководством центра технических средств обучения с целью технического обеспечения и подготовки учебного материала к урокам.

Выделяют следующие виды курсов повышения квалификации учителей: 1) при институтах педагогики высших учебных заведений; 2) при независимых консультационных группах; 3) при Департаменте образования и науки; 4) при учительских центрах; 5) при местных органах образования; 6) при школах [15, с. 148].

Курсы последипломного образования делятся на краткосрочные и долгосрочные. Краткосрочные курсы – однодневные, пяти-и шестидневные и каникулярные курсы, которые проходят на базе Института педагогики Лондонского университета. Трехдневные курсы занимают три полных дня, что требует освобождения учителя от работы, при этом каждое занятие на курсах прерывается на неделю. Это дает учителю возможность применять теоретические знания, полученные на курсах, в школьной практике и осуществлять в собственном классе научное исследование, тематика которого разрабатывается совместно с университетским преподавателем. Относительно 5-6-дневных курсов, то они также строятся по типу сэндвич-модели с перерывом между занятиями, но уже не нуждаются в освобождении учителя от работы. Рассчитаны на два, два с половиной академических часа и проводятся вечером после рабочего дня, не требуя замены учителя на уроках. Все краткосрочные курсы платные. Учитель полностью вносит плату перед первым посещением. Школа компенсирует ему расходы за курсы повышения квалификации после предъявления им сертификата об их окончании в том случае, если поездка на курсы есть в плане повышения квалификации школы, составленном координатором с одобрением директора школы [16, с. 112-148].

Проведенное исследование научно-педагогических источников [5, 6, 17, 18] позволяет определить формы профессионального совершенствования учителей в Англии, в частности, курсы, семинары, встречи во время выходных, организованные по инициативе школы в течение календарного года; короткие курсы, организованные через высшие учебные заведения, учительские центры, а также коллегии профессионального воспитания; длинные курсы (более чем четыре недели) в высших учебных заведениях, время от времени ведут к получению дипломов или ученых степеней, что положительно влияет на возможный профессиональный аванс; практическая подготовка на коротких курсах; стипендии или гранты, позволяющие учителям проводить научные исследования в университетах политехники. В Англии и Уэльсе учителя, которые закончили 3-летнее обучение

в высших педагогических школах или учительских семинарах, имеют возможность продолжить обучение на вечерних курсах. Таким образом, учителя имеют возможность принять участие в различных формах профессионального совершенствования.

Из числа всех стран Европейского Союза именно для Англии характерно децентрализация системы образования. Государство устанавливает стратегические направления развития образования; финансирует непосредственно или косвенно всю образовательную систему, несмотря на то, находится ли школа в компетенции государственной власти, местных или частных структур, если она выполняет законным образом требования в области программного минимума, обеспечения работой учителей, имеющих необходимые профессиональные квалификации [5, 6, 17, 18].

В Англии осуществляется контроль над отбором учителей в высшие учебные заведения. Контроль осуществляется по установлению числа мест на педагогических факультетах согласно таким показателям, как количество учащихся в школе, увольнения учителей, выход на пенсию; закрытие или объединение высших учебных заведений, специализирующихся на вступительной подготовке учителей. Учреждением, определяющим число работающих учителей в Англии, является местная власть. Очень важным фактором при фиксированном количестве учителей является увеличение количества детей, требующих специального надзора. Учитываются такие факторы, как: общение дома на другом языке, работа родителей детей связана с частыми переездами с места на место [19, с.86].

Диплом учителя – это существенный критерий получения учительской работы во всех странах Европейского Союза. В Англии же существуют определенные различия, позволяющие занимать должность учителя. Для получения работы в школе необходимыми являются: диплом квалифицированного учителя; диплом об окончании высшего учебного заведения, справка от психиатра; отличное состояние здоровья [19, с.101].

В отборе кандидатов на должность учителя сформировались две главные модели: модель децентрализованного отбора, осуществляется на местах; модель централизованного набора кандидатов на должности учителей для всей системы образования. В децентрализованной модели учитель не имеет гарантии постоянной работы. Он сам отвечает за поиск работы (когда, например, не имеет места в школе, в которой по сей день он работал, то это грозит ему увольнением, поэтому учитель сам должен общаться с потенциальными работодателями). В централизованной модели учитель имеет гарантию постоянной работы, если ему была предоставлена работа на постоянное место, или ожидает распределения в соответствующую школу согласно собственной предметной специализации. В Англии, как и в Голландии, применяется децентрализованная модель отбора кандидатов на должность учителей. Для сравнения, если отбор и предоставление работы учителям в Голландии находится в компетенции совета школы, совета города или других собственников школы, то в Англии за отбор и прием на работу в школах ответственна местная образовательная власть. Независимо от способов принятия учителей на работу в школу почти во всех странах Европейского Союза каждый учитель проходит испытательный срок. В Англии испытательный срок длится один год. Зарплата учителей в Англии является частью общего бюджета местной образовательной власти, финансируется через государство. Учителя в этой стране имеют гарантированные условия и статус, похожий на государственных служащих, но им не гарантируется предоставление работы в течение всей профессиональной карьеры. Во всех странах Европейского Союза работодатель может уволить с работы учителя, который: достиг пенсионного возраста; неспособен к дальнейшей работе, учитывая состояние здоровья; нарушил кодекс

гражданского или уголовного права, не руководствуется принципом «хорошего поведения»; был признан, как не способен к работе, на основании заключения дисциплинарной комиссии [19, с.90].

В государствах, входящих в ЕС, а также в Англии, вводятся современные программы обучения, меняются организационные структуры в системе школьного образования. Изменения в системе школьного образования сосредотачиваются главным образом на следующих вопросах: профессиональной подготовке учителей с учетом их обучения и профессионального совершенствования; количества недельной нагрузки учителей; программах обучения, главным образом под углом их непрерывного совершенствования, вытекающего из потребностей времени и требований современности; широкой организации педагогических кадров; общественно-эмоциональной целью, акцентированной на школьной системе образования и реализованной через школу.

Британская модель программы подготовки учителей положительно используется в странах Европейского Союза относительно: сотрудничества высших учебных заведений как центров воспитания и профессионального совершенствования учителей, работающих в школах разного типа, создание таких научных и исследовательских центров или высших учебных заведений, которые были ответственными за эффективную подготовку учителей на всех уровнях педагогического образования; контроля применения системных решений.

За десятилетие реформ система высшего образования Великобритании заметно изменилась – ей удалось трансформироваться из элитной, нацеленной на воспроизводство социальных различий модели, в эффективно функционирующий механизм, ориентированный на потребности рынка труда. Однако сегодня она оказывается перед новыми вызовами, часть которых вызвана негативными последствиями ее трансформации, а часть – изменениями внешних условий. К таким вызовам можно отнести: риск потери университетами значительной части своих автономий в результате усиления внешнего контроля; опасность ухудшения качества образования вследствие ее «массовости»; неопределенность перспектив университетского сектора в результате стремительного и скачкообразного расширения сети высших учебных заведений; инвестиционное отставание в области финансирования высших учебных заведений; растущая международная конкуренция на рынке исследовательских услуг и возможное падение конкурентоспособности в сфере инноваций; недостаточная финансовая устойчивость высших учебных заведений; трудности создания единого образовательного пространства [20, с.9].

Таким образом, в ходе исследования нами определены: этапы и содержание системы образования Великобритании, циклы педагогического образования, структура профессиональной подготовки будущего учителя в Англии, модели профессиональной подготовки будущих учителей в Англии, структуру разнотипных заведений, осуществляющих подготовку педагогических кадров, модели повышения квалификации учителя, виды курсов повышения квалификации учителей, модели отбора кандидатов на должность учителя.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Dziejulak Dobromir. Systemy szkolne Unii Europejskiej / Dobromir Dziejulak. – Wyd. 3 popr. i uzup. – Warszawa : „Żak”, 1997. – 166 s.
2. Kononicki J. Eksperymentalne szkolnictwo w Anglii i w Szkocji. – Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1964. –150 s.
3. Kotłowski K. Szkoła angielska po drugiej wojnie światowej. – Warszawa: PZWSZ, 1959. – 170 s.
4. Loria J. Szkolnictwo w Anglii i jego tradycje. – Wrocław: Ossolineum, 1964. – 152 s.
5. Malinowski L. Edukacja nauczycieli w Europie [w:]

Nowa Szkoła. – 2004. – nr 5. – s. 35-39.

6. Multańska M. Kształcenie nauczycieli w Wielkiej Brytanii – przyczynek do dyskusji [w:] Czasopismo dla nauczycieli „Języki obce w szkole”. – 2003. – nr 10. – s. 56-61.

7. Pachociński R. Kształcenie nauczycieli za granicą. – Warszawa: IBE, 1993. – 151 s.

8. Department for Education and Employment. Circular 4/98 Teaching: High Status, High Standards. – London. DFEE, 1998. – 138 p.

9. Department for Education and Skills/Teacher Training Agency. Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training. – London: DFES, 2002. – 20 p.

10. Авшенюк Н.М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ-початок ХХІ ст.): дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Авшенюк Наталія Миколаївна. – К., 2005. – 166 с.

11. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в к. ХХ століття: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Пуховська Людмила Прокопівна. – К., 1998. – 321 с.

12. Соколова А.В. Професійна підготовка вчителів у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Соколова Алла

Вікторівна. – Одеса, 2008. – 175 с.

13. Laurillard D. Rethinking university teaching / RoutledgeFalmer – London, 2002. – 268 p.

14. Kirk G. Moray house and Change in Higher education / Scottish Academic Press - Edinburgh, 1995 – 47 p.

15. Базуріна В.М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Базуріна Валентина Михайлівна. – Житомир, 2009. – 190 с.

16. Яцишин Н.П. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії: (90-ті роки ХХ ст.): Дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. – К., 1998. – С. 110-154.

17. Łysek J. Kształcenie ustawiczne nauczycieli w zmieniającej się Europie [w:] Nauczyciel i szkoła. – 2004. – nr 1-2.

18. Pachociński R. Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej. – Warszawa: IBE, 1994. – 190 s.

19. Pachociński Ryszard. Pedagogika porównawcza. – Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, 1995. – 184 s.

20. Система высшего образования в Великобритании [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://window.edu.ru/library/pdf2txt/700/58700/28586> – Заглавие с экрана.

## TENDENCIES OF TEACHER EDUCATION DEVELOPMENT IN THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN

© 2013

**T.E. Krystopchuk**, PhD in Pedagogical Science, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department Rivne Graduate Institute of Pedagogical Education, Rovno (Ukraine)

*Annotation:* The article outlines the cycles of Teacher Education in the UK, the structure of future teachers training, models of teachers professional training in the UK, the structure of different types of institutions that train teachers, teacher training models, types of further teacher education.

*Keywords:* teacher, model of training, teaching staff, further teacher education.

УДК 159.923

## КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОПЕРАТОРСКОГО ПРОФИЛЯ В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2013

**М.Д. Кузьменко**, адъюнкт

*Военный институт Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, Киев (Украина)*

*Аннотация:* В работе на основе анализа научных источников и результатов исследований рассматривается проблема профессиональной пригодности. Показано влияние особых условий деятельности специалистов операторского профиля. Установлены их профессионально-важные качества и характеристики, которые способствуют успешной деятельности. Обоснованы критерии и показатели, профессиональной пригодности специалистов операторского профиля деятельности.

*Ключевые слова:* профессиональная пригодность, операторская деятельность, планшетист, информационный стресс, психологическая устойчивость, особые условия деятельности.

Стремительное развитие науки и техники проникает во все сферы жизни современного общества. Условия труда, его характер видоизменяются и меняются, заодно оказывая влияние на людей. Технические решения и устройства выдвигают новые требования к тем, кто ими управляют, обслуживают. Человек, выступая субъектом деятельности, оказывается и объектом её влияния на него. Диалектический характер такого взаимодействия, с учетом меняющихся характеристик, требует по-новому посмотреть на качества (способности) индивида, которые способствуют успешному овладению профессией и выполнению им должностных обязанностей. Акцент еще более усиливается, когда деятельность сопровождается влиянием неблагоприятных, временами экстремальных факторов разного рода. Например, объективные факторы – тесные помещения, спецоборужения, гиповентиляция, некомфортный температурный режим; субъективные факторы – эмоциональное реагирование на информацию (её избыток, недостачу, неопределенность (энтропия), противоречивость), свертотомление, большая «цена» ошибки или неверного действия. Такие условия характерны для операторов энергетических

систем, специалистов горнодобывающей промышленности, спасателей и широкого круга военных специалистов.

В разное время разные аспекты профессиональной пригодности разрабатывали много ученых. Концептуальные вопросы рассматривались в трудах К. Гуревича, Б. Теплова, В. Бодрова, Н. Опаринной; пригодность к отдельным специальностям или группам изучалась в работах К. Платонова, В. Лебедева, Н. Макаренко, Н. Корольчука, В. Шимко, В. Осёдло, С. Козлова, Н. Артемьева; психодиагностический аспект разработан благодаря К. Гуревичу, Л. Бурлачуку, В. Дружинину, А. Шмелеву, В. Жильцову. В Украине, проблемами изучения деятельности специалистов операторского профиля занимались Н. Макаренко, В. Осёдло, В. Кальниш, Т. Ударцева, С. Артук А. Крупский. И в тоже время проблема профессиональной пригодности специалистов в особых условиях нельзя считать полностью изученной.

Проблема профессиональной пригодности тесно связана с дифференциальной психологией и психодиагностикой. Е. Атлягузова отмечает, что требования к

каждой профессии универсальны и должны определять содержание видов профессиональной деятельности специалистов разного профиля и что они должны найти отражение в своей реализации [1]. Ведь не все люди одинаково успешно справляются с любой деятельностью. Особенно, когда речь идет о деятельности связанной с условиями риска для жизни. Армия всегда была и продолжает оставаться на гребне технической оснащенности, пополняясь новыми образцами вооружения и военной техники. На личный состав, который привлекается к выполнению ответственной задачи, влияют особые условия деятельности. Анализ этих условий поможет выделить критерии, а эмпирические исследования – показатели профессиональной пригодности в интересах отбора и подбора кадров.

Профессиональный отбор характерен для многих государственных организаций и не только [5, с. 7]. Его целью является, как правило, отсеивание кандидатов, которые не удовлетворяют установленным критериям. Таким образом, целесообразно разделить виды (компоненты) отбора: психологический отбор, психофизиологический отбор, физическая подготовленность, профессионально важные качества для класса сходных специальностей. Возможно, что не все перечисленные выше компоненты обязательно присущи всем сферам, где применяется профессиональный отбор (подбор). Интересным для нас представляется также опыт организации и проведения мероприятий профессионально-психологического отбора в Республике Беларусь [7]. В этом документе четко разграничивается психодиагностическое и психофизиологическое обследование, четко описана их процедура.

Разные воинские специальности имеют специфические особенности. Следовательно, должны существовать как общие для всех требования, так и частные (специфические) для класса специальностей. Предположим, что качественные характеристики (критерии) требований к кандидатам являются, в принципе, удовлетворительными. Тогда их количественные характеристики (показатели) должны отличаться. Можно исследовать особенности конкретной специальности, либо методом экспертной оценки определить степень важности критерия для определенной специальности [4].

Профессиональная деятельность специалистов операторского профиля характеризуется «особой технической вооруженностью, обеспечивающей дистанционность контроля и управления как предметом, так и самим трудом. Этот класс профессиональных деятельностей мы называем операторской деятельностью. Неоператорская деятельность – это профессиональная деятельность, не оснащенная техникой, обеспечивающей дистанционность процесса труда» [12, с. 58]. Именно дистанционность процесса труда во всех, либо частичных процессах признается отличительной чертой операторской от неоператорской деятельности. Взаимодействие человека и техники является сложным процессом. По мнению А. Сафина, «ошибочные действия человека нередко обусловлены не степенью его подготовленности или личными качествами, а несоответствием средств отображения информации, конструкции и размещения органов управления техническим средствами, психофизиологическими возможностями этого специалиста; недостаточным учетом психических и психофизиологических закономерностей восприятия, мышления и реагирования людей. Другими словами, недостаточную надежность деятельности специалиста экстремального профиля фактически «было заложено» уже при проектировании и создании самой техники» [11, с. 109].

Исключительную актуальность в наше время обретают слова Г. Суходольского – «...в современных условиях, при использовании техники в большинстве видов профессиональных деятельностей существуют элементы операторской деятельности, поэтому неоператорские ранее профессии постепенно становятся квазиоператорскими и полностью операторскими» [12,

с. 59]. К. Гуревич характеризовал профессию оператора как такую деятельность, которая не поддается программированию, а если программирование пытаются осуществить, то при самой деятельности возникают непреодолимые для некоторых лиц трудности. В дальнейшем людей, выполняющих такую деятельность, мы будем называть лицами операторского профиля деятельности. Наше понимание операторской деятельности не противоречит вышеизложенной точке зрения и позволят расширить сферу анализа профессиональной деятельности специалистов, ранее не считавшейся операторской. Усложнение технологической и технической оснащенности меняет требования к операторам, а следовательно, и к их профессионально-психологическому оборудованию. По мнению К. Гуревича, можно вести речь о надежности оператора как о сохранении оптимальных рабочих параметров или требуемых качеств. При длительных или чрезмерных нагрузках сохранение устойчивости рабочих параметров осуществляется за счет изменения психофизиологических функций. Каждый индивид надежен лишь в определенной обстановке. Профессиональная пригодность в её индивидуальных вариациях и составляет основу надежности. Надежен каждый, но лишь в меру своих возможностей. Сравнение и сопоставление деятельности оператора, описанной в кибернетических понятиях и её психологической характеристика (полученная по результатам тестов) нечего не дало. Тесты показали прогностическую слабость и ограниченность [2, с. 80].

В последнее десятилетие, с развитием информационных технологий возрастает объем информации с которым взаимодействует современный человек. Как отмечает В. Бодров, характер информационного взаимодействия человека и техники, высокая ответственность и сложность деятельности и ряд других особенностей обуславливают развитие у специалистов состояния стресса. При этом возникают и специфические источники его формирования, которые связаны с информационной (умственной) рабочей нагрузкой, процессами преобразования информации, особенностями субъективного реагирования на неё, содержанием сообщений и с другими факторами операторской деятельности. Психическая регуляция может рассматриваться совместно с эмоционально-волевой регуляцией, как разные аспекты (показатели) нервно-психической устойчивости личности, которая является обязательным критерием профессионально-психологического отбора. Е. Жовнерчук выделяет устойчивость к информационному стрессу как компонент профессиональной надежности оператора. Длительная психоэмоциональная напряженность, будучи негативным последствием его влияния, повышает расход функциональных резервов организма [3, с. 3].

Продолжительный информационный стресс может приводить к развитию психосоматических расстройств операторов. В структуре потерь преобладает психопатология. В. Кальниш и Г. Пышинов изучая и профессиональную заболеваемость людей «напряженного труда», надежность операторской деятельности указывали на её напряженность. Выражалась она в больших объемах перерабатываемой информации, дефицитом времени для принятия решения и эмоциональной перегрузкой [9]. В результате проделанной работы выделены комплексы симптомов и процентные соотношения людей с симптомами «психического выгорания», разработана его факторная структура. Изучение надежности деятельности в зависимости от функциональных состояний показало, что при адекватной мобилизации – она выше. При выполнении сложных когнитивных задач оператором в стрессорном состоянии количество ошибок больше, чем в состоянии дезадаптации. В состоянии стресса достигается наивысшая цена деятельности. Состояние дезадаптации характеризуется сворачиванием эмоций – механизм подсознательной экономии психической энергии. Все это свидетельствует о высокой индивидуальной

«цене деятельности», который платит каждый специалист операторского профиля.

Негативное влияние особых условий, которое характерно для деятельности военных специалистов, приводит к изменению надежности и (или) времени выполнения задач. Это в свою очередь приводит к изменению напряженности работы. Как свидетельствует исследование Н. Опарина, индивидуально-личностные особенности индивида влияют на характеристики надежности их деятельности. Наивысшая эффективность характерна для стрессово-устойчивого типа, далее психастенического и инертного типа. Для стрессово-устойчивых и инертных типов характерным есть то, что за счет мобилизации внутренних ресурсов они способны в определенных границах снижать уровень субъективного ощущения нагрузки. Тогда как личности психастенического типа уровень субъективной нагрузки, которая ими ощущается, наоборот повышают. При определенных условиях такое увеличение возможно вплоть до срыва деятельности. [6, с. 11-12.]

Психологические факторы успешности профессиональной деятельности планшета войсковой ПВО рассмотрена в диссертационном исследовании Г. Позовы. Определено, что деятельность планшета является операторской [10]. Деятельность имеет высокую социальную значимость, носит коллективный характер, характеризуется напряженностью и экстремальностью условий. Ведущими профессионально важными качествами планшета являются слуховая память, слуховое внимание, аналитичность мышления, мыслительные операции, эмоциональная устойчивость, нормативность поведения, навык зеркального письма. Профессионал высокого уровня обладает следующими характеристиками: сильная нервная система, способность к переработке большого объема информации, гибкость, быстрая мобилизация познавательных функций (внимания, восприятия, мышления), высокие показатели слуховой памяти и внимания, высокая концентрация внимания при наличии помех, быстрота и точность перекодировки информации. Для «более успешных» планшетистов характерна быстрота выработки навыка зеркального письма. Успешные планшетисты быстро обучаемы, интеллектуально активны, сообразительны, критичны, дисциплинированы и ответственны. Множество методик, которые использовались, имели тестовый характер и показали свою прогностичность в определении успешности профессиональной деятельности планшета, что идет в разрез с утверждением о «прогностической слабости и ограниченности» тестов при испытании профессиональной пригодности операторов. [10, с. 121-122].

Собственное эмпирическое исследование автора этой статьи также показали наличие значимых различий в группах «более успешных» и «менее успешных» планшетистов (по результатам обучения). Применялась методика «К», которая заключается в поиске точек и определению их местоположения (радиальная развертка 360°). Она также может применяться в «зеркальном» варианте, для определения этого профессионально важного качества. Методика комплексно отображает характеристики поиска нужной точки на фоне других (шума) с допустимой погрешностью, особенности внимания, его переключения. Применение методики «Оперативная память», суть которой является выполнение определенных арифметических действий, с ограничением времени выполнения серии на 30%, имитирует условия информационной нагрузки. Таким образом имитировалась ситуация временной ограниченности выполнения задания, которая может быть показателем профессиональной пригодности специалистов операторского профиля. Взаимосвязь между уровнем успешности и результатами выполнения методик характеризуется позитивной корреляционной связью на уровне значимости  $p \leq 0,01$ .

Существенный анализ особых условий деятельности специалистов операторского профиля позволил

сформулировать критерии и показатели профессиональной пригодности. Показателями интеллектуальной пригодности являются – уровень развития познавательных способностей, абстрактное, аналитическое мышление. Психологический критерий представлен следующими показателями: нервно-психическая устойчивость (эмоционально-волевая регуляция), устойчивость к информационному стрессу, дисциплинированность, ответственность. Психофизиологический критерий состоит из показателей: характеристики реакции, подвижность нервных процессов, утомляемость нервной системы. В него вошли – коммуникативный потенциал, неадекватная самооценка, когнитивная ригидность, дихотомичность мышления. Учитывая сложность и комплексность пресуицидального поведения, прогнозирование суицидального риска немыслимо без учета внешних обстоятельств деятельности, не всегда служебного характера, что делает попытку формирования надежного прогноза еще более сложной.

Таким образом, проведенный анализ условий и закономерностей деятельности военных специалистов позволил выявить следующие особенности. Их деятельность сопровождается влиянием особых условий объективного и субъективного характера, что обуславливает необходимость организации и проведения с ними мероприятий профессионального отбора и подбора. Для специалистов операторского профиля характерны влияния информационного стресса, когнитивной перегрузки, состояния внутренней напряженности, переутомление, напряженность и интенсивность труда. Негативное влияние факторов деятельности влияет на уровень психосоматического здоровья. В результате сформулированы критерии и показатели профессиональной пригодности, которые целесообразно учитывать при организации профессионально-психологического отбора в Вооруженных Силах Украины.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атлягузова Е. И. Компетентностная модель специалиста технического профиля // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 43–47.
2. Гуревич К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика. Избранные труды. – СПб.: Питер, 2008. 336 с.
3. Жовнерчук Е. В. Система психопрофилактики информационного стресса специалистов операторского профиля: автореферат дис. доктора медицинских наук: 14.03.11. / Е.В. Жовнерчук; Москва 2011 48 с.
4. Козлов С. А. Психологическая устойчивость операторов РЛС и пути её формирования в процессе специальной подготовки: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.03./ С.А. Козлов; Твер. гос. ун-т. Тверь, 1995. 20 с.
5. Наказ Міністра Оборони України «Про затвердження Інструкції з організації професійно-психологічного відбору у Збройних Силах України» від 15.05.2012 № 325 <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0911-12> (дата обращения: 24.12.12)
6. Опарина Н. М. Методология, критерии оценки эффективности и организация обучения в человеко-машинных системах: автореферат дис. доктора технических наук: 19.00.03 / Н. М. Опарина. – С.-Петербург. гос. электротехн. ун-т (ЛЭТИ) – 32 с.
7. Постановление Министерства Внутренних дел Республики Беларусь «Об утверждении Инструкции о порядке профессионального психофизиологического отбора на службу в органы внутренних дел Республики Беларусь» от 10 августа 2012 г. № 255 URL: [Электронный ресурс] / Постановление Министерства Внутренних дел Республики Беларусь – Режим доступа: <http://www.pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=W21226493&p1=1> (дата обращения: 04.01.13)
8. Приказ Министра обороны Российской Федерации 2000 года № 50 «Об утверждении Руководства по

профессиональному психологическому отбору в Вооруженных Силах Российской Федерации» URL: [Электронный ресурс] / Приказ Министра обороны Российской Федерации – Режим доступа <http://www.referent.ru/1/84278> (дата обращения: 24.12.12)

9. Пишнов Г. Ю. Особенности структуры взаємозв'язку психофізіологічних характеристик у осіб напруженої праці з різним рівнем хронічного стомлення / Г. Ю. Пишнов, В. В. Кальниш // Журнал Національної академії медичних наук України. - К., 2011. Т. 17, № 3. - С. 270-280

10. Позова, Г. Р. Психологические факторы успеш-

ности профессиональной деятельности планшети́ста: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.03 / Г. Р. Позова; Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова; Ин-т экономики управления и права. - Ярославль: - 2009. - 23 с.

11. Сафін О. Д. Людський чинник в особливих умовах діяльності та праці: психологічний аспект / О.Д. Сафін // Проблеми екстремальної та кризової психології. - 2010. Вип. 8 С. 108-120

12. Суходольский Г. В. Инженерно-психологический анализ и синтез профессиональной деятельности, дисс. докт. психол. н. / Г. В. Суходольский; Л., 1982. - 407 с.

## PROFESSIONAL SUITABILITY CRITERIA AND INDICATORS OF THE OPERATOR PROFILE SPECIALISTS IN THE SPECIAL CIRCUMSTANCES ACTIVITY

© 2013

*M.D. Kuzmenko*, adjunct of scientific organizational department  
*Military Institute of Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv (Ukraine)*

*Annotation:* The article considers the problem of professional competence. The analysis of scientific sources and researches is made and the effect of the special circumstances of the operator profile specialists is shown. Pointed out their important professional qualities and characteristics those contribute to success activity. The criteria and indicators of the professional suitability of the operator profile specialists' activity are substantiated.

*Keywords:* professional suitability operator activity, planshetist, information stress, psychological stability, the special circumstances of activity.

УДК 316.42: 316.334

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЖЕНСКОЙ ЗАНЯТОСТИ

© 2013

*Ш.Э. Кулиева*, доктор философии, соискатель отделения психологии факультета языка, истории и географии Анкарского университета (Анкара, Турция)  
*Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)*

*Аннотация:* В статье рассматриваются проблемы женской занятости с точки зрения формирования взаимоотношений в семье и на работе. Определено, что постоянная необходимость выбирать между домом и работой, стремление совместить две социальные роли приводит к эмоциональным срывам, стрессам, нарастанию социально-психологической напряженности в семье. С другой стороны, создаются условия для укрепления эгалитарных основ семейных отношений.

*Ключевые слова:* женский труд, социально-психологические основы взаимоотношений, семейная и общественная роли женщин, эгалитаризм в отношениях полов.

Проблемы женской занятости стали особенно актуальными с формированием капиталистических общественных отношений. За прошедшие столетия положение женщины в обществе, вернее, в системе производственных отношений, значительно изменилось. Такие проблемы, как повышение уровня квалификации женской рабочей силы, грамотности и образованности в целом, улучшение материального благосостояния, отразились на степени участия женщин в общественно-политической жизни, уровне их культуры, решении проблем бытовой загруженности, зрелости нравственных отношений между мужчиной и женщиной, а также на преобразовании имеющихся в общественном мнении, сознании представлений и идей о социальном равенстве полов.

Для анализа нравственно-психологических основ проблем женской занятости необходимо знать основной набор ценностей и мотиваций женского труда как в современный период, так и в исторические этапы их становления. Понятие занятости также связано с рынком рабочей силы, на котором пока господствуют тенденции большей безработицы среди женщин и молодежи. Социально-психологический портрет работающей женщины содержит в себе множество вариантов, поскольку женский труд сегодня представлен в самых многообразных вариантах, на всех уровнях управленческой пирамиды.

Для определения социально-психологических основ женской занятости, необходимо изучить ряд проблем, в том числе связанные с выяснением отличий женского лидерства и организации деятельности в сфере бизнеса от мужского лидерства, влияние женского труда на личностные качества, в том числе психологические, с по-

ведением в экстремальных ситуациях, с социальными ориентациями женщин-предпринимателей, определением специфики женской занятости по регионам и т.д. Как видно из научной литературы, вопросы женского труда, в том числе в психологическом аспекте, давно являются объектом внимания многих исследователей. Однако это не значит, что больше исследовать нечего. Здесь необходимо акцентировать внимание также и на характеристике личности. Известно, что «свойства личности всегда тесно связаны с мотивационной системой, но особенности поведения, его содержание и форма, определяются системой свойств, экзистенциальной позицией личности и индивидуальными тенденциями самоактуализации» [9, с. 53].

Женский труд становится все более разнообразным, все большее число женщин привлекается к самым различным участкам производительного труда, и социально-психологические перемены происходят постоянно.

Среди вопросов, исследуемых специалистами, немалое место занимают ценностные, мотивационные и моральные установки женщин-лидеров, успешно действующих в условиях неопределенности [4]. Так, согласно исследованиям А.Е.Чириковой, мужчина в бизнесе «большой игрок», нежели женщина, и ориентирован на «доминирование» и достижение целей «во чтобы ты ни стало». Женщина, в противовес мужчине, в своих достижениях опирается на другие личностные умения, что особенно отчетливо заметно при сравнении отличий мужских и женских качеств, имеющих для женщины позитивный знак [4]. Помимо этого, «лидеры женского предпринимательства сильнее в деле зависят от других, нежели мужчины, поэтому у них феномен «социальной ответственности» выражен более ярко. Женский менедж-



жмент более ценностно ориентирован, и как это ни парадоксально, направлен в этическом смысле не на тактические победы, а на стратегию» [6, с.81].

В целом вопросы психологии бизнеса, в том числе связанной с полом работающих, давно интересуют исследователей. Начиная с первой четверти прошлого столетия проблемы человеческого фактора исследуются в том числе и в гендерном разрезе. Рассматриваются, прежде всего, социально-психологические различия в стилях управления, в формировании качеств руководителя-женщины. В России проблемы социологии и психологии труда стали объектом научного исследования. Исследователи пришли, к примеру, к выводу, что «среди женщин-руководителей в проявляемых стилях управления отмечается смещение в сторону фратернализма (лидер) и партнерства (координатор), которые отличаются меньшей дистанцией власти, нежели патернализм (хозяин) и бюрократизм (начальник). Но партнерству в «женском» варианте больше присущи формальные отношения, фратернализму - неформальные. Интересным отличием женского стиля управления от мужского является то, что женщины гораздо чаще демонстрируют смешанные стратегии, такие как «координатор-начальник», «координатор-лидер» и «хозяин-лидер» [5, с.60].

Формирование должного уровня занятости, хотя и имеет сходство в общих моментах, связанных с процессами глобализации, тем не менее зависит от региональных и этно-социальных особенностей. Восточные и западные ценности все еще достаточно разграничиваются между собой, в том числе и связанные с женской занятостью. Среди факторов, обуславливающих трудовую и общественно-политическую активность женщин, следует назвать все еще низкий процент занятости их с некоторых сферах общественного производства, причем здесь не имеется в виду различия, обусловленные физиологическими и другими природными особенностями труда женщин. Общие факторы, такие, как высокий уровень миграции, локальные конфликты разного характера, уровень жизни населения, характер функционирования системы образования и науки, развитие на территории страны или региона наукоемких производств, основанных на прогрессивных технологиях, изменения в культурно-нравственных стереотипах в пользу общепринятых в мире - все это, вместе взятое, отражается на социально-психологической подоплеке трудовой занятости женщин.

Если говорить о проблеме женской занятости в Турции, то следует отметить, что уровень образования и официальной занятости турецких женщин намного ниже, чем в странах ЕС. В Парламенте Турции женщины составляют 9.1 процента, в Кабинете министров – 7.7 процента. В сфере СМИ всего 15 процентов менеджеров и 12 процентов обозревателей – женщины. 45 процентов жительниц страны заняты в сельском хозяйстве, причем 98 процентов из них работают неофициально.

Женщины сталкиваются с плохими условиями труда, низкой заработной платой и отсутствием социального обеспечения. 58 процентов женщин в Турции работают нелегально, в то время как для мужчин этот показатель составляет 38 процентов. В городах за одну и ту же работу мужчины получают в среднем на 22 процента больше, чем женщины. В частном секторе эта разница составляет 50 процентов. Среди горожанок старше 15 лет работает только каждая пятая женщина [7].

Вместе с тем современные условия общественного развития способствуют повышению уровня женской занятости в каждом регионе мира, независимо от строя и социально-экономической и политической ситуации. Специалисты подчеркивают негативные тенденции в развитии социально-культурных ценностей, в том числе связанных с идентификацией, в том числе и гендерной. В частности, отмечается, что «целый ряд процессов глобализации непосредственно влияют на обострение кризиса идентичности».

Эти процессы – демократизация, экономизация, информатизация, культурная стандартизация, ценностная универсализация и др. – неизбежно наталкиваются на национальную идентичность как на препятствие своему естественному развитию» [8].

Среди духовных элементов, подвергающихся эрозии, следует назвать также ценности семьи, стандарты роле-половой и социально-статусной идентификации. Некоторые процессы идут сравнительно медленно, однако в будущем положение женщин в обществе, в том числе и занятости на работе, будет претерпевать значительные изменения. Основные направления социально-психологических изменений будут касаться не только взаимоотношений между полами в семье, но и взаимоотношений, касающихся статуса работающей женщины. С уверенностью можно сказать, что даже в традиционных странах Востока, в том числе исповедующих ислам, положение женщины неуклонно меняется в сторону светскости и эгалитарности, что предопределяет особенности формирования эмоциональной сферы, уровень их самооценки, ориентации и жизненные ценности в целом.

На протяжении последних десятилетий участие женщин в трудовой деятельности неуклонно растет, что отражается на следующих позициях в жизнедеятельности людей:

- основным источником фонда жизненных средств семьи теперь является (в подавляющем числе случаев) заработная плата обоих супругов;
- интенсификация женского труда способствовала устранению дефицита рабочих рук во многих сферах, причем в основном касающихся социальной сферы;
- рациональнее используется свободное время, поскольку лучше планируется все время в целом; известно, что работающая женщина более целесообразно распределяет свои сутки и недели;
- сокращается экономическая обособленность личного подсобного и домашнего хозяйства, сокращается их объем, изменяется структура и качество, изменяется структура потребностей, которые при этом удовлетворяются;
- у женщин возникают и закрепляются такие мотивы трудовой деятельности, как стремление к экономической независимости, возможность духовного роста, т.е. происходит формирование новых личностных качеств, возрастает внутренняя ценность труда;
- поскольку женский труд находит свое более широкое применение, повышается его эффективность, что ускоряет современное техническое развитие производства, в итоге больше учитываются психофизиологические особенности женщин, помимо этого, повышается уровень участия женщин в техническом творчестве;
- изменяются пропорции в соотношении мужского и женского труда, что приводит к снятию социальных барьеров в использовании женского труда;
- растет число женщин, обладающих новыми, прогрессивными профессиями, растет их доля среди высококвалифицированных работников, что укрепляет их самооценку и меняет отношение к окружающему миру;
- рост числа работающих женщин, изменения в содержании и характере их труда отражается также на качестве деятельности учебных заведений, детских дошкольных учреждений;
- у женщин растет заинтересованность в повышении своей квалификации, поскольку они обладают достаточно высокой самооценкой.

Известно также, что профессиональная деятельность женщин благотворно сказывается на реализации функций социализации и на ее субъективной заинтересованности в воспитании детей. В условиях занятости обоих супругов воспитание детей как функция семьи возлагается в равной степени на обоих супругов. Вместе с тем в отношении к работающей женщине имеется ряд проблем. Автором в 2010 году в Баку и Анкаре было проведено социологическое исследование относительно по-

ложения работающих женщин и отношения к ним; было выявлено, что отношение это варьируется в зависимости от социального происхождения респондентов, уровня их образования и места проживания (город или село).

Таблица 1  
Оценка работающей женщины в зависимости от пола и гражданства респондента

город	пол	в среднем	средне-квадратичное отклонение	опрошено
Баку	женщины	1,31	0,52	150
	мужчины	1,63	0,72	150
	всего	1,47	0,65	300
Анкара	женщины	1,19	0,50	150
	мужчины	1,36	0,69	150
	всего	1,27	0,60	300
Всего	женщины	1,25	0,51	300
	мужчины	1,49	0,71	300
	всего	3,84	1,33	600

Судя по таблице, женщины оценивают женскую занятость положительнее, чем мужчины, причем местожителство или национальность здесь особого значения не имеют. Это свидетельствует о том, что роль и авторитет женщин, как на работе, так и в быту растет, изменяется структура домашних обязанностей членов семьи, в том числе женщины, женщина лучше справляется с такими обязанностями, как организатор семейных мероприятий, руководитель семейно-бытовыми процессами, и т.д. Появляется возможность более содержательно проводить свободное время, общаться с родными и близкими, формировать содержательные соседские связи.

Вместе с тем не следует забывать о социальных различиях в обществе, о наличии различных социальных групп, обладающих в обществе различными статусами, исходя из которых, можно судить о степени социальной активности женщины. Лишь повышение образовательного и культурного уровня женщин может способствовать обогащению не только духовно-эмоционального мира женщин, но и улучшению времяпрепровождения в целом, повышению роли совместного проведения семейного досуга, внедрению в быт новых обрядов и обычаев, более способствующих формированию современных личностных качеств, как мужчин, так и женщин.

Следует отметить и перестройку ценностных норм и потребностей в бытовых взаимоотношениях, связанной с более справедливым распределением семейных обязанностей между членами семьи.

В целом можно говорить о повышении роли социально-культурных факторов в мотивации брака, занятости, отношении ко многим социальным ценностям, как женщин, так и мужчин. В зависимости от структуры нравственных ценностей, связанных с брачным институтом,

социальным статусом женщины, формируются взаимоотношения супругов в семье, супружеская любовь, нравственно-психологический климат в семье.

Несколько слов о негативных последствиях женской занятости с точки зрения формирования социально-психологических качеств личности. Известно, что проблемы маскулинизации и феминизации давно волнуют научную общественность и практиков. Условия развития взаимоотношений между полами таковы, что работающая женщина перенимает как ценности, так и стереотипы поведения мужчин. В итоге теряется женское обаяние, нежность, взаимоотношения между полами складываются на новых основаниях, порой далеких от предыдущих идеалов и норм. Соответственно, появляются изъяны в проявлении таких качеств, как уважение к старшим, преклонение перед матерью, скромность, сдержанность в проявлении чувств, и т.д. гораздо чаще, чем раньше, женщина прибегает к праву развода. Многие женщины предпочитают воспитывать ребенка одной, нежели брать на себя груз обязанностей и проблем, связанных с взаимоотношениями с мужем. На характер взаимоотношений между полами влияет также и содержание труда женщины, занимаемое ею место в управленческой структуре.

В целом наличие целого ряда тенденций в социально-психологических характеристиках работающих женщин, которые бесповоротно и однозначно свидетельствуют о повышении роли женщины в обществе в целом, и, в особенности, работающей женщины. Вместе с тем разрушается систем ценностей о положении женщины в обществе, заменяясь на ценности, связанные с новым статусом. Будущее во взаимоотношениях полов зависит именно от скорости и содержания этого процесса.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лыгденова Ю.В. Женщины-предприниматели: нравственные основы жизнедеятельности (на материале Республики Бурятия). Автореферат дисс. на соиск. уч. степени канд. соц. наук. Улан-Удэ, 2009, 24 с.
2. Бабаева Л.В. Деловая активность женщин в новых экономических структурах // Социс. 1992. №5. С. 107-111.
3. Ефремова Г.И. Психологическое обеспечение профессиональной поддержки безработных женщин. Автореферат дисс. на соиск. уч. степени докт. псих. наук. Тверь, 2002, 48 с.
4. Чирикова А.Е. Деловая женщина в экстремальных ситуациях // А.Е. Чирикова // Социс. - 1998. - №10. — с.68-76.
5. Самарцева О.К., Фомина Т.А. Мужчина и женщина: менеджмент в сфере бизнеса // Социологические исследования. № 11. М., 2000. С. 57-63
6. Чирикова А.Е. Человек больше богатства (этическое измерение лидеров российского предпринимательства) // Социологические исследования. 1997. № 11. с. 78-90
7. Женский день в Турции: оптимизм рука об руку с пессимизмом // <http://antalyatoday.ru>
8. Кортуннов С.В. Национализация и культурная идентичность // <http://www.zlev.ru/>
9. Василенко А.Ю. Психологические особенности контактности в контексте самоактуализации личности // Вектор науки ТГУ. 2011, № 2. С.53-56.

#### SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF WOMEN'S EMPLOYMENT

© 2013

*S.E. Guliyeva*, Ph.D., Department of Psychology Department of the applicant's language, history and Geography of Ankara University (Ankara, Turkey)  
*Baku State University, Baku (Azerbaijan)*

*Annotation:* In article problems of women's employment in terms of forming relationships in the family and at work. Determined that the constant need to choose between work and home, the desire to combine the two social roles leads to emotional distress, stress, increase social and psychological tension in the family. On the other hand, conditions are created for strengthening the foundations of the egalitarian family relations.

*Keywords:* women's work, social, and psychological foundations of relationships, family life and social role of women, egalitarianism in gender relations.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ И СКЛОННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

© 2013

*Д.В. Лазаренко*, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры психологии,  
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

**Аннотация:** в исследовании показаны на уровне личности старшекласников черты, при которых они склонны к различным формам девиантного поведения.

**Ключевые слова:** черты личности, девиантное поведение, старшекласники.

Современная статистика свидетельствует о том, что за последние десять лет в Казахстане и других странах СНГ возросло количество преступлений, совершенных подростками и юношами; увеличилось число лиц, употребляющих психотропные вещества, причем наблюдается снижение нижней границы наркотизации и алкоголизации до 12-15 лет [1]. Поэтому вопрос об отклоняющемся поведении подрастающего поколения на всем постсоветском пространстве сегодня стоит особенно остро.

Изучение отклоняющегося от нормы поведения имеет почти вековую традицию в мировой психологической науке (Бюлер Ш., Фрейд А., Штерн В. и другие), в работах советских ученых (Бехтерев В.М., Ганнушкин П.Б., Ковалев В.В., Личко А.Е. и другие). Не теряет своей актуальности данная проблема и в исследованиях современных российских авторов (Клейберг Ю.А., Змановская Е.В., Менделевич В.Д., Беличева С.А., Захаров А.И., Девятьярова И.Н., Ковкова О.Н., Бахадова Е.В. и др.).

В современной науке отклоняющееся (девиантное) поведение понимается, как совершение поступков, которые противоречат нормам социального поведения в том или ином сообществе. К основным видам девиантного поведения, с точки зрения С.А. Беличевой [2], относят, прежде всего, преступность, алкоголизм и наркоманию, а также самоубийства, проституцию. Как ни различны формы девиантного поведения, они взаимосвязаны. Пьянство, употребление наркотиков, агрессивность и противоправное поведение образуют единый блок, так что вовлечение юноши в один вид девиантных действий повышает вероятность его вовлечения в другой.

Эпоха перемен, современная социально-экономическая ситуация резко обострили проблемы, связанные с коррекцией отклоняющегося, аномального поведения. Изменения, происходящие в нашем обществе, практически разрушили ранее существовавшие представления о норме в поведении. Отсутствие внятных социальных перспектив не могло не повлиять на физическое и душевное здоровье подростков и юношей.

Девиантному поведению, по мнению А.И. Захарова [3], во многом способствуют социальные факторы (школьные трудности, травматические жизненные события, влияние девиантной субкультуры или группы), однако, не стоит игнорировать и индивидуально-личностную предрасположенность к проявлению девиаций, наличие определенных черт личности.

Достаточно подробный анализ различных определений понятия «девиантное поведение» представлен в исследовании И.Н. Девятьяровой [4] с опорой на Ю.А. Клейберга, С.А. Игумнова, В.Д. Менделевича и др.

О.Н. Ковкова [5] обосновывает механизмы индивидуально-корректирующего сопровождения социализации подростков с девиантным поведением.

Влияние условий воспитания в неполной семье на становление и развитие склонности к девиантному поведению у подростков показано в исследовании Е.В. Бахадовой [6].

Таким образом, видно, что девиантное поведение молодежи достаточно сложный феномен, требующий пристального внимания психологов, педагогов и нуждающийся в постоянном подробном изучении с различных сторон.

В нашем исследовании выявлены взаимосвязи между отдельными видами отклоняющегося поведения и чертами (факторами) личности, в выборке старшекласников.

Данные результаты были получены в ходе организации и проведения эмпирического исследования с применением следующих психодиагностических методик: методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению, разработанная Вологодским центром гуманитарных исследований и консультирования «Развитие»; методика многофакторного исследования личности 16 PF Р. Кеттелла. Всего в исследовании приняли участие 62 учащихся 10 классов ГУ СШ № 8 г. Петропавловска.

Для анализа полученных значений коэффициента корреляции сформулируем следующие гипотезы:

$H_0$ : Корреляция значений определенной склонности к девиантному поведению и значений определенного фактора личности старшекласников значимо не отличается от нуля.

$H_1$ : Корреляция значений определенной склонности к девиантному поведению и значений определенного фактора личности старшекласников значимо отличается от нуля.

Для того, чтобы с определенной степенью статистической значимости принять нулевую ( $H_0$ ) или альтернативную ( $H_1$ ) гипотезу необходимо сравнить эмпирическое значение коэффициента корреляции ( $r_{эмп.}$ ) с табличными критическими значениями ( $r_{кр.}$ ).

Если  $|r_{эмп.}| < 0,27$ , то принимается рабочая гипотеза  $H_0$  – связь значений определенной склонности к девиантному поведению и значений определенного фактора личности старшекласников значимо не отличается от нуля.

Если  $|r_{эмп.}| \geq 0,27$ , то принимается рабочая гипотеза  $H_1$  – связь значений определенной склонности к девиантному поведению и значений определенного фактора личности старшекласников значимо отличается от нуля с достоверностью 95% ( $\alpha \leq 0,05$ ).

Если  $|r_{эмп.}| \geq 0,35$ , то принимается рабочая гипотеза  $H_1$  – связь значений определенной склонности к девиантному поведению и значений определенного фактора личности старшекласников значимо отличается от нуля с достоверностью 99% ( $\alpha \leq 0,01$ ).

Расчеты эмпирических значений коэффициента корреляции  $r_{эмп.}$  для выборки испытуемых, между значениями шкал склонности к девиантному поведению и значениями факторов личности представлены в соответствующих полях таблицы 1.

*Таблица 1*  
Результаты расчета значений коэффициента корреляции  $r_{эмп.}$  ( $n = 62$ )

Факторы личности	Склонность к девиантному поведению	$r_{эмп.}$	Уровень значимости $r_{эмп.}$	Принятая гипотеза
E	Склонность к агрессии и насилию	0,33	$(\alpha \leq 0,01)$	$H_1$
F	Склонность к аддиктивному поведению	-0,31	$(\alpha \leq 0,05)$	$H_1$
G	Склонность к преодолению норм правил	-0,40	$(\alpha \leq 0,01)$	$H_1$
	Склонность к делинквентному поведению	-0,28	$(\alpha \leq 0,05)$	$H_1$
O	Шкала волевого контроля эмоциональных реакций	0,27	$(\alpha \leq 0,05)$	$H_1$
Q2	Склонность к аддиктивному поведению	-0,44	$(\alpha \leq 0,01)$	$H_1$
	Склонность к делинквентному поведению	0,44	$(\alpha \leq 0,01)$	$H_1$

Анализируя значения  $r_{эмп.}$  для выборки испытуемых, делаем вывод, что имеется статистически достоверная

прямая корреляция между склонностью к агрессии и насилию и фактором личности «Е», принимаем гипотезу  $H_1$ , то есть чем более выражены черты личности, входящие в фактор «Е», тем более выражена склонность к агрессии и насилию. Данный факт можно объяснить тем, что старшеклассники с такими личностными чертами характеризуются властью, неуступчивостью, напористостью и упрямством. Часто такие юноши и девушки проявляют своенравность, непослушание и враждебность. Им свойственно достижение цели любой ценой, а если они встречают на своем пути препятствие, действуют агрессивно, способны решать возникшие проблемы посредством насилия, за счет унижения партнера по общению.

Имеется статистически достоверная обратная корреляция между склонностью к аддиктивному поведению и фактором «F», принимаем гипотезу  $H_1$ . То есть, при минимальной выраженности черт личности, входящих в фактор «F» («отрицательный» полюс), будет усиливаться склонность к аддиктивному поведению. Это можно объяснить тем, что минимальные значения фактора «F» проявляются в личности старшеклассника набором таких черт, как озабоченность, молчаливость, пессимистичность, склонность к самоанализу и склонность все усложнять. Постоянное беспокойство о будущем и ожидание неудач провоцирует старшеклассника искать легкие способы решения проблем, одним из которых является уход от реальности путем изменения своего психического состояния или путем поиска других форм иллюзорного решения личностных проблем (например, виртуальная зависимость).

Анализируя значения  $r_{\text{эм}}$ , для выборки испытуемых, делаем вывод, что имеется статистически достоверная обратная корреляция между склонностью к делинквентному поведению и фактором личности «G», принимаем гипотезу  $H_1$ . То есть, низкие значения фактора «G» определяют усиление склонности к делинквентному поведению.

Данный факт объясняется тем, что старшеклассники с низкими значениями фактора «G» обладают непостоянством, потворствуют своим желаниям, подвержены влиянию случая, беспринципны и неорганизованны, а значит, для них достаточно легко нарушить запреты и правила принятые в обществе, даже посредством совершения противоправных действий.

Помимо этого, фактор «G» статистически достоверно обратно взаимосвязан со склонностью к преодолению норм и правил, то есть чем ниже значения фактора «G» в личностном профиле старшеклассника, тем более у него будет проявляться склонность к преодолению норм и правил.

Эта связь объясняется наличием таких черт личности как, беспринципность и безответственность, а также тенденцией удовлетворить свои потребности и желания любым возможным способом, даже если это противоречит общепринятым устоям.

Исходя из анализа данных Таблицы 1 видно, что существует прямая корреляция между шкалой отсутствия волевого контроля эмоциональных реакций и фактором личности «O», принимаем гипотезу  $H_1$ . Это означает, что, если испытуемый имеет ярко выраженный «положительный» полюс фактора «O» в структуре личности, то у него будет в большей степени проявляться неспособность к волевому контролю эмоциональных реакций. Данный факт можно объяснить наличием таких черт личности как обеспокоенность, неуверенность в себе, депрессивность, ранимость, впечатлительность. Часто испытываемое чувство вины таких старшеклассников, их чувствительность к оценкам окружающих, тревожность препятствуют волевому контролю и произвольности поведения, поэтому они ведут себя спонтанно и эмоционально. Их поведение отличается неустойчивостью.

Дальнейший анализ Таблицы 1 показал, что существует обратная корреляция между шкалой склонности

к аддиктивному поведению и фактором личности «Q2», принимаем гипотезу  $H_1$ . Это означает, что, если испытуемый имеет ярко выраженный «отрицательный» полюс фактора «Q2» в структуре личности, то у него в большей степени проявится склонность к аддиктивному поведению. Несамостоятельность, зависимость от групповой поддержки, тенденция принимать решение вместе с другими, ориентация на общественное мнение толкают таких старшеклассников полностью подчинять свое поведение правилам и нормам, принятым в референтной группе. Следовательно, если референтная группа имеет отрицательные ценности и установки, проявляющиеся в употреблении психоактивных веществ, то и старшеклассники, обладающие чертами личности фактора «Q2», будут иметь тенденцию к употреблению таких веществ.

Помимо этого, фактор «Q2» статистически достоверно прямо взаимосвязан со склонностью старшеклассников к делинквентному поведению, то есть чем больше в структуре личности проявляются черты, свойственные фактору «Q2» («положительный» полюс), тем более будет проявляться делинквентность юношей и девушек. Этот факт объясняется тем, что старшеклассники, имеющие в профиле личности выраженный фактор «Q2», обладают такими чертами как, самостоятельность, независимость, стремление к доминированию. Они не нуждаются в поддержке других людей и социальном одобрении, а, следовательно, могут пренебречь общественными правилами и нормами для достижения целей и удовлетворения собственных потребностей, иногда совершая противоправные действия.

Таким образом, на основании проведенного эмпирического исследования нами были сделаны следующие выводы:

1. Старшеклассникам, принимавшим участие в нашем исследовании, в большей степени свойственны склонность к агрессии и насилию, а также низкий контроль эмоциональных реакций. Доминирование этих склонностей, определяющих девиантное поведение, объясняется активной пропагандой насилия в современных СМИ и сети Internet, а также возрастными особенностями юношей и девушек: проблемой окончательного становления самосознания, проблемой личностного роста, несформированностью жизненных планов.

Наименее выраженной склонностью в рамках девиантного поведения является склонность к аддиктивному поведению.

2. В личности старшеклассников наиболее значимыми факторами, выделенными Р. Кеттеллом, являются фактор «A+», «F+», «G-», «O-», «Q2-». Следовательно, психологический портрет современного старшеклассника выглядит следующим образом: это открытый, беспечный, жизнерадостный, естественный и непринужденный человек, легко приспосабливаемый к условиям окружающей среды, способный идти на поводу у референтной группы. Отличается энергичностью, импульсивностью, веселостью и непостоянством, в связи с этим зачастую игнорирует обязанности, проявляет безответственность и неорганизованность.

3. Определенный набор черт личности современного старшеклассника обуславливает склонность к определенному виду девиантного поведения. Так, «доминирование» (фактор «E+») определяет склонность к такому виду девиантного поведения, как склонность к агрессии и насилию. «Невозмутимость» (фактор «F-») может провоцировать формирование склонности к аддиктивному поведению. «Корыстность («слабость супер-эго»)» (фактор «G-») обуславливает склонность к делинквентному поведению и тенденцию к преодолению норм и правил. «Тревожность («гипотимия»)» (фактор «O+») взаимосвязан с низким волевым контролем эмоциональных реакций старшеклассников. Фактор «Q2» при низких значениях («зависимость от группы») способствует проявлению склонности к аддиктивному поведению, а

при высоких значениях («самодостаточность») может формировать склонность к делинквентному поведению.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Фатеев С.В. Современная молодежь: перспективы будущего // Аргументы и факты. Казахстан, № 48 от 28.11.2011. – С. 7-9.
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М., 1994. – 221 с.
3. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М., 1993. – 127 с.
4. Девятьярова И.Н. Девиантное поведение подрост-

ков: анализ понятий // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2011. № 3. – С. 99-102.

5. Ковкова О.Н. Индивидуально-корректирующее сопровождение социализации подростков девиантного поведения как психолого-педагогическая проблема // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2012. № 4. – С. 140-142.
6. Бахадова Е.В. Неблагополучная семья как фактор формирования девиантного поведения детей // Вопросы психологии, 2009. № 1. – С. 37-50.

**THE RELATIONSHIP OF PERSONALITY TRAITS AND INCLINATIONS OF THE SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS TO DEVIANT BEHAVIOR**

© 2013

*D.V. Lazarenko*, master of education, senior lecturer of department Psychology  
*North Kazakhstan State University named M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)*

*Annotation:* In the study are shown at the level of the individual features of senior high school students, in which they are prone to various forms of deviant behavior.

*Keywords:* personality traits, deviant behaviour, senior high school students.

УДК 378.02:372.8

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИМЕНЕНИЯ КАЧЕСТВЕННЫХ И КОЛИЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ**

© 2013

*A.V. Лейфа*, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой  
«Психология и педагогика», проректор по научной работе

*T.A. Юрьева*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая математика и информатика»

*Н.А. Чалкина*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая математика и информатика»  
*Амурский государственный университет, Благовещенск (Россия)*

*Аннотация:* В статье рассматриваются педагогические условия формирования компетенции применения качественных и количественных методов исследования в процессе профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе. Учитывались требования компетентного подхода: личностной и практической ориентации процесса формирования профессиональных компетенций. Дана общая характеристика принципов формирования компетенции применения качественных и количественных методов исследования в процессе профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе.

*Ключевые слова:* педагогические условия; качественные и количественные методы; подготовка социальных педагогов; компетентный подход. образования.

Социальное переустройство мира с целью достижения большей гармонии и благополучия граждан, потребность личности в компетентной помощи в социальной адаптации к быстро меняющимся условиям социальной среды предопределили необходимость профессиональной подготовки социальных педагогов, способных ставить и решать разнообразные задачи профессионального характера, выдвигать альтернативные решения и вырабатывать эффективную технологию трудовой деятельности [1].

Характер труда социального педагога состоит в содействии социализации личности, гуманизации социокультурной среды ее обитания, решении проблем благополучия в деятельности и взаимоотношениях личности в микросоциуме и требует от него проведения тщательной диагностики индивидуальных свойств, состояний, особенностей личности и окружающей ее социальной среды, т.е. предполагает наличие у социального педагога компетенции применения качественных и количественных методов исследования.

Важность и актуальность применения качественных и количественных методов исследования в профессиональной социально-педагогической деятельности обусловлена квалификационными требованиями к профессии социального педагога. Анализ профессиональных аналитических, диагностических, прогностических, коммуникативных, проективных и рефлексивных умений позволяет выделить различные исследовательские задачи социально-педагогической деятельности, предполагающие использование качественных и количественных методов исследования:

1. Изучение природной и социальной микросреды (микрорайона): опросы, интервью, анкетирование, беседа, включенное наблюдение, изучение документации, классификация выявленных факторов, количественное описание результатов в виде карты-схемы микрорайона и др.

2. Обследование социально-педагогических учреждений: контент-анализ, кейс-стади, изучение документации о строительстве, беседа с представителями служб, учебных заведений, ИДН, аналитический отчет и др.

3. Изучение детского коллектива: фокус-группа, этнографическое исследование; социометрия, опросы, наблюдение, выделение различных категорий детей, социальный паспорт коллектива и др.

4. Изучение семьи: биография семьи, контент-анализ, ассоциативные проективные методики, тесты, анкеты, опрос, общая характеристика семьи, составление карты семьи и др.

5. Изучение личности: беседа, наблюдение, тесты, анкеты, опрос, изучение медицинской документации, аппаратные методы, характеристика личности, карта личности и др.

6. Изучение эффективности социально-педагогической технологии: самонаблюдение, эксперимент, непараметрические критерии, корреляционный, дисперсионный, факторный анализ, самоотчет и др.

Таким образом, компетенция применения качественных и количественных методов исследования выступает как предпосылка эффективности профессиональной деятельности социального педагога как неотъемлемая часть его профессиональной компетентности.

В то же время, практика показывает, что диагностическая и аналитико-прогностическая деятельность воспринимается практикующими социальными педагогами как «мешающая выполнению основной работы» (В.И. Загвязинский). Причина этому видится нам в затруднениях, которые испытывают практикующие и будущие социальные педагоги в применении качественных и количественных методов исследования. В свою очередь, данное обстоятельство обуславливает потребность в теоретическом обосновании педагогических условий формирования указанной компетенции в профессиональной подготовке социальных педагогов в вузе.

Необходимость определения общей стратегии формирования компетенции применения качественных и количественных методов исследования и выявления педагогических условий повышения эффективности исследуемого процесса способствовали определению лежащих в его основе принципов.

На основе требований компетентного подхода к процессу профессиональной подготовки в вузе, к принципам формирования компетенции применения качественных и количественных методов исследования в процессе профессиональной подготовки социальных педагогов мы отнесли:

- принцип личностной ориентации. Личностная ориентация формирования компетенции применения качественных и количественных методов исследования предполагает обращение к субъектному опыту жизнедеятельности студента, развитие в студенте личностных свойств и качеств [2];

- принцип целостности. Формирование компетенции применения качественных и количественных методов исследования осуществляется в целостном процессе профессиональной подготовки. При относительной автономности формирование компетенции применения качественных и количественных методов исследования осуществляется в единстве, гармоническом взаимодействии с формированием других профессиональных компетенций для достижения общей цели профессиональной подготовки в вузе – профессиональной компетентности выпускника;

- принцип интеграции. Принцип интеграции предполагает создание условий для взаимопроникновения, взаимосвязи теории, практики и научно-исследовательской деятельности в процессе формирования компетенции применения качественных и количественных методов исследования [3];

- принцип междисциплинарной дополняемости. При реализации принципа междисциплинарной дополняемости общепризнанными дидактическими преимуществами являются взаимное использование информации, исключение дублирования, формирование единой системы взглядов на материальную картину мира [4]. Каждая дисциплина призвана вносить свой вклад в формирование компетенции применения качественных и количественных методов исследования.

В социально-педагогических исследованиях значимы как эмпирическая часть, отражающая богатейший материал наблюдений, экспериментов, так и теоретическая обобщающая часть, завершающая систематизацию результатов исследования. Использование при этом методов математической статистики обработки информации является на сегодняшний день характерной чертой психолого-педагогического и социально-педагогического исследований.

По мере интеграции педагогики с другими науками, особое значение приобретает постепенный переход от качественного описания явлений и процессов педагогики к их количественному моделированию. Вместе с тем следует отметить ограниченность применения методов математической статистики в педагогике, которая обусловлена следующим фактором: в силу особенностей природы и характера педагогических явлений представляет определенную сложность их количественное

измерение. Классический аппарат статистических методов подчас не приспособлен для анализа явлений такой сложности, как результаты педагогических исследований. В то же время, развитие статистической методологии позволяет говорить о правомерности ее грамотного применения в педагогических исследованиях. В настоящее время методы математической статистики позволяют анализировать не только количественные, но и качественные данные.

Применение математических методов будущими социальными педагогами в дипломных и курсовых работах часто сопровождается их некорректным использованием при обработке результатов педагогических исследований. Такого рода проблемы объясняются не только многофакторностью педагогической среды, что порождает вследствие обширности объекта исследования некоторую расплывчатость понятийного аппарата, отсутствие конкретизации и объективности формулировок, характеризующих совокупность методов, применяемых для обработки результатов педагогических исследований, но и недостаточной подготовкой исследователей. Для предотвращения ошибок, связанных с применением количественных методов исследования, необходимы знания, умения и навыки в области математических методов в педагогических исследованиях, позволяющие устанавливать границы и возможности их применения.

В этой связи, дополнение образовательной программы профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе дисциплиной по выбору «Математические методы в педагогических исследованиях» способствовать повышению качества и эффективности как научных исследований социально-педагогической практики, так и ее преобразования на научной основе.

Таким образом, *первое педагогическое условие* – обоснование содержания дисциплины «Математические методы в педагогических исследованиях» и реализация ее в целостной профессиональной подготовке социальных педагогов в вузе.

При реализации первого организационно-педагогического условия мы исходили из того, что содержание дисциплины «Математические методы в педагогических исследованиях» направлено на: своевременное математико-статистическое обеспечение изучаемых дисциплин учебного плана вуза; формирование у студентов умения применять полученные знания к решению задач, моделирующих их предстоящую профессиональную деятельность, путем осуществления сопутствующих и предшествующих связей с материалом специальных дисциплин; учет перечня вопросов и тем общепрофессиональных и специальных дисциплин, при рассмотрении которых обязательно должны применяться полученные студентами математико-статистические знания, а не допускать их изучения лишь на качественном уровне без использования обобщений.

Основываясь на современных подходах к применению математико-статистических методов в педагогических исследованиях, в содержании дисциплины «Математические методы в педагогических исследованиях» нами выделены три модуля в рамках которых объединены близкие друг другу тематически разделы (рис. 1).

Математико-статистическое описание использует социальным педагогом при оценке, например, таких количественных величин, как показатели адаптации, интернальности, эмоциональной комфортности и др. Сравнение двух групп детей по уровню какого-либо психологического свойства, измеренного с помощью теста, например, уровня тревожности у мальчиков и девочек, также предполагает использование числовых характеристик.

Применение параметрических критериев может использоваться для оценки значимости отклонения показателя отдельного ребенка от нормы или среднего по группе детей. Используемые для обработки качествен-

ных данных непараметрические критерии социальный педагог может применять при оценке различий в двух группах детей по наличию какого-либо качественного показателя, например, девиантного поведения.

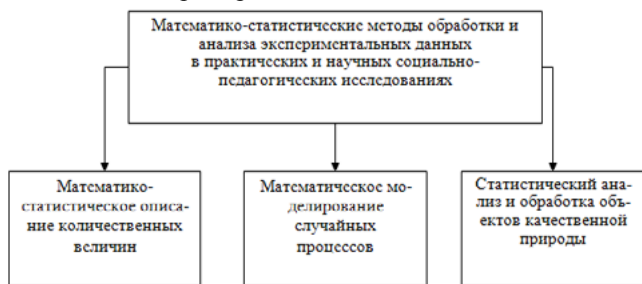


Рис. 1. Основные модули содержания дисциплины «Математические методы в педагогических исследованиях»

Качественные и количественные методы исследования в процессе профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе являются предметом изучения целого ряда дисциплин, которые порою пересекаются, а порою отличаются друг от друга объектами и методами исследования. Но с позиции компетентностного подхода в структуре содержания профессиональной подготовки «знаниевый» компонент выполняет не главную, а ориентировочную роль. Знания носят практико-ориентированный, межпредметный характер, усваивается не «готовое» знание, а логика и способ происхождения данного знания. О.В. Шемет подчеркивает: «Компетентность представляет собой способность личности интегрировать в сознании разнопредметные знания; различные виды деятельности, научные знания и личностный опыт, теорию и практику... Интегральное образовательное пространство можно рассматривать в качестве основной организационной единицы компетентностно-ориентированного образовательного процесса в вузе...» [5, с. 41].

Формирование компетенций – требует не только изменения содержания изучаемых предметов, но и методов и форм организации образовательного процесса. Хорошо известно, что развитие человека происходит в процессе деятельности и отношений, поэтому перспективным компетентностное обучение является еще и потому, что при таком подходе учебная деятельность приобретает исследовательский характер.

В этом ключе производственная практика играет ведущую роль в формировании профессиональных компетенций социального педагога, является системообразующим стержнем содержания социально-педагогического образования. Потенциал социально-педагогической практики, заключается в непосредственном осуществлении диагностической и аналитическо-прогностической деятельности будущим социальным педагогом.

Кроме практики для формирования компетенция применения качественных и количественных методов исследования большое значение приобретает научно-исследовательская деятельность студентов. Это обусловлено тем, что эффективность научно-исследовательской деятельности в значительной степени определяется уровнем сформированности знаний, умений, накоплением опыта сбора и анализа данных, развитием личностных качеств. С другой стороны, научно-исследовательская деятельность студентов позволяет наиболее полно проявить индивидуальность, творческие способности, готовность к самореализации личности. Навыки в области научно-исследовательской деятельности предполагают подготовленность к выполнению творческих действий при решении разнообразных исследовательских задач на уровне планирования исследования, сбора информации, ее обработки, фиксирования промежуточных и итоговых результатов исследовательской работы,

использования полученных результатов в практической работе. Включенность в научно-исследовательскую деятельность

В процессе прохождения практики и выполнения научно-исследовательской работы у студентов формируется готовность к самостоятельному выполнению функций (элементов) диагностики социально-педагогических проблем, вмешательства в проблемную ситуацию клиента, коррекции девиантного поведения, выработки тактики и стратегии выхода из кризиса и т.д. Сюда входит весь арсенал предусмотренных программой профессиональной подготовки умений и навыков, которые совершенствуются затем в процессе практики в образовательных учреждениях, социальных службах и учреждениях социальной защиты населения.

Таким образом, формирование компетенции применения качественных и количественных методов исследования в процессе профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе требует единства фундаментальной теоретико-методологической части образования с гибкой прикладной частью, основными звеньями которой являются практическая и научно-исследовательская деятельность. Процесс профессиональной подготовки должен представлять собой не механическую смесь теоретической, практической видов подготовки и научно-исследовательской деятельности, а их органичное единство, направленное на достижение определенного результата – формирование компетенции.

В этой связи, объединение знаний, умений и практического действия на всех этапах подготовки специалиста, синтез всех форм занятий должен осуществляться относительно каждой конкретной цели образования в вузе. В нашем случае относительно формирования компетенции применения качественных и количественных методов исследования.

Таким образом, второе педагогическое условие эффективной реализации модели – интеграция применения качественных и количественных методов исследования в содержание профессиональных, специальных дисциплин, практик и научно-исследовательской деятельности студентов.

В рамках реализации второго организационно-педагогического условия в процессе профессиональной подготовки социальных педагогов решаются две задачи: устранение параллелизма, дублирования и информационных перегрузок студентов и перенос знаний из одного предмета в другой, который обусловлен требованиями «сквозной» подготовки в условиях компетентностного подхода; возможности применения качественных и количественных методов исследования на эмпирическом, теоретическом и методологическом уровнях.

На основе анализа учебного плана учебно-методическим советом специальности «Социальная педагогика», по нашей инициативе, было принято решение о включении в дисциплины общепрофессионального и специального циклов системы дидактических единиц, направленных на формирование компетенции применения качественных и количественных методов исследования. Если это нетрадиционный для дисциплины материал, то его выносят на деятельностное освоение в рамках выполнения научно-исследовательской работы студентов или практик. Например, в содержание дисциплины «Социальная педагогика» не включено применение качественных и количественных методов исследования, но в рамках этой дисциплины предусмотрена курсовая работа, предполагающая использование качественных и количественных методов.

Профессиональная подготовка по специальности «Социальная педагогика» строится на основе практической подготовки студентов. Каждый вид практики строится на основе определенных дисциплин и предусматривает формирование и закрепление определенного набора умений и навыков – от простого копирования действий специалистов образования, социальных служб

и учреждений социальной защиты населения до самостоятельного осуществления функций содействия решению социально-педагогических проблем. В рабочих программах практик содержатся задания, предусматривающие изучение и применение отдельных качественных и количественных методов исследования. Обязательным заданием для всех видов практик является диагностирование (табл. 1).

Интеграция применения качественных и количественных методов исследования в содержание профессиональных, специальных дисциплин, практики и научно-исследовательскую работу студентов в процессе профессиональной подготовки социальных педагогов осуществляется в двух направлениях. Во-первых, теоретическая подготовка формирует для прохождения практики базу знаний о качественных и количественных методах и возможностях их применения в профессиональной деятельности социального педагога. Во-вторых, в ходе практики студенты собирают диагностический материал для выполнения самостоятельной научно-исследовательской работы. Таким образом, системообразующим фактором в интеграции теоретической и практической подготовки в процессе формирования качественных и количественных методов исследования является научно-исследовательская работа студентов.

Таблица 1  
 Фрагмент задания для педагогической практики

Задания	Применение качественных и количественных методов
Изучить и проанализировать функционирование социально-педагогические учреждения, критерии оценки результативности работы. Познакомиться с категориями детей, нуждающихся в социально-педагогической помощи, выявить их основные проблемы и потребности. Выделить ребенка, нуждающегося в социально-педагогической помощи. Определить его психологические особенности, интересы, условия жизни, позитивные/негативные влияния, проблемы, а также необходимость привлечения специалистов для решения проблемы. Составить социальный паспорт личности ребенка, сформулировать социальный диагноз. Выбрать методы для решения социально-педагогической проблемы клиента. Изучить особенности профессионально-этического взаимодействия социального педагога с родителями/опекунами ребенка.	Применение методик сбора данных: тест, анкета, экспресс-диагностика, опрос, интервью, наблюдение. Методы сбора первичной информации: изучение и анализ литературы по проблеме исследования, анализ документов (протоколы, учетные карточки, характеристики, личные дела). Анализ документации, наблюдение, беседы. Владение письменными и устными приемами описания ситуации, «случая», социальной проблемы. Кейс-стади.

Процесс обучения в вузе в значительной мере определяется как характеристиками профессиональной деятельности, по которой ведется подготовка, так и спецификой субъекта профессионального обучения. Выбор качественного или количественного метода исследования обусловлен, в первую очередь, личностными пристрастиями исследователя, стремлением к наиболее полному, системному, достаточно объективному описанию и раскрытию закономерностей социально-педагогических явлений, т. е. требует от социального педагога активной субъектной позиции. Субъектную позицию студентов определяют: собственная заинтересованность

в образовательной услуге, позитивный настрой на деятельность, уважительные отношения, взаимодействие в режиме диалога, работа в группах, осознание собственной ответственности за результат.

Компетентностный подход в профессиональном обучении предполагает качественно иные, в отличие от традиционных, структуры взаимодействия преподавателей и студентов. Они складываются на основе самостоятельности и добровольного признания студентами стимулирующей роли преподавателя. В этой связи, необходим выбор адекватных методов обучения.

В этой связи, целесообразными в процессе формирования компетенции применения качественных и количественных методов исследования в процессе профессиональной подготовки являются активные методы обучения, которые оптимизируют и интенсифицируют и моделируют будущую профессиональную деятельность студентов.

Активные методы обучения направлены, главным образом, не на изложение преподавателем готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаний в процессе активной познавательной деятельности. Именно в активной деятельности, направляемой преподавателем, студенты овладевают необходимыми компетенциями. В основе активных методов лежит диалогическое общение, как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами. В процессе диалога развиваются коммуникативные способности, умение решать проблемы коллективно, развивается речь студентов. Активные методы обучения направлены на привлечение студентов к самостоятельной познавательной деятельности, вызвать личный интерес к решению каких-либо познавательных задач, возможность применения студентами полученных знаний.

Таким образом, *третьим педагогическим условием* эффективной реализации модели является активизация субъектной позиции студентов в формировании компетенции применения качественных и количественных методов исследования в процессе профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе на основе использования активных методов обучения.

Рабочими программами дисциплин, обеспечивающими формирование компетенции применения качественных и количественных методов, предусмотрено проведение проблемных лекций, лекций пресс-конференций, дискуссий, эвристических бесед, ролевых и «деловых» игр, тренингов, кейс-метода, метода проектов и т.д.

Например, при изучении дисциплины «Математические методы в педагогических исследованиях» использовались: проблемная лекция «Проверка статистических гипотез»; ролевая игра «Мама, папа, я – дружная семья» (студенты, работая тройками, принимают на себя роли «отца», «матери», «подростка»). Участникам предлагается поочередно проранжировать ценности. Далее с помощью коэффициента корреляции требуется оценить, насколько совпадают оценки «родителей» и «подростка»; анализ конкретных ситуаций (по результатам исследования уровня тревожности детей с помощью теста тревожности М. Дорки и методики оценки школьной мотивации Н.Г. Лускановой предложить возможные количественные методы для обработки результатов исследования, выявить связаны ли показатели тревожности у детей и уровень учебной мотивации); исследовательский проект «Изучение социально-психологической адаптации студентов сирот».

При таком обучении формируются и развиваются такие качества, как самостоятельность студентов, ответственность за принятие решений; познавательная, творческая, коммуникативная, личностная активность учащихся, определяющие поведенческие качества компетентного работника на рынке труда и способствующие социализации личности.

Выделенные педагогические условия формирования



готовности к применению качественных и количественных методов исследования в процессе профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе получили экспериментальную проверку в ходе реального учебного процесса в Амурском государственном университете. Эффективность педагогических условий с вероятностью 0,95 подтверждена статистическими методами обработки результатов эксперимента.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лейфа, А.В. Развитие системы высшего профессионального образования в Российской Федерации / А.В. Лейфа, И.И. Лейфа // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 345-347.

2. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 2003. – №4. – С. 135-148.

3. Юрьева, Т.А. Модель формирования компетенции применения качественных и количественных методов исследования в процессе профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2; (<http://www.science-educatio.ru/102-5957>).

4. Голубева, О. Дополнительность и целостность в современном образовании // *Alma mater*. 1997. № 10. С. 3-7.

5. Шемет, О.В. Пространственная организация компетентностно-ориентированного образовательного процесса в ВУЗе // Педагогика. – 2010. – № 6. – С.40-44.

### PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF COMPETENCE OF APPLICATION OF QUALITATIVE AND QUANTITATIVE METHODS OF RESEARCH IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL TEACHERS AT UNIVERSITY

© 2013

*A.V. Leifa*, doctor of pedagogical sciences, the head of the Chair of Psychology and Pedagogy, pro-rector on Scientific Work

*T.A. Yuryeva*, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the Chair of General Mathematics and Informatics

*N.A. Chalkina*, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the Chair of General Mathematics and Informatics, the head of Educational Department  
*Amur State University, Blagoveshchensk (Russia)*

*Annotation:* The paper deals with the pedagogical conditions of formation of competence of application of qualitative and quantitative methods of research in the process of professional training of social teachers at university. Special attention is paid to the demands of competence approach, namely personal and practical orientation of the process of formation of professional competence. The authors focus on general characteristics of principles formation of competence of application of qualitative and quantitative methods of research in the process of professional training of social teachers at university.

*Keywords:* pedagogical conditions, qualitative and quantitative methods, training of social teachers, competence approach of education.

УДК: 378

### ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

© 2013

*О.А. Лискина*, кандидат педагогических наук, доцент  
*Самарский государственный технический университет, Самара (Россия)*

*Аннотация:* В статье изложены принципы подготовки бакалавров в техническом вузе на основе профессионально-ориентированного подхода к процессу обучения по иностранному языку с учетом профессиональных потребностей будущих специалистов.

*Ключевые слова:* бакалавриат; компетенции; мотивация; межкультурная коммуникация; деятельность; обучение.

Обучение иностранному языку в вузе ориентировано на максимальный учет специфики будущей профессиональной сферы деятельности бакалавров и направлен на подготовку специалистов, владеющих иностранным языком на уровне, достаточном для изучения зарубежного опыта в профессиональной деятельности и осуществления контактов с иноязычными представителями.

Обращаясь к истории вопроса, следует отметить, что исследования в области профессионально ориентированного обучения иностранному языку преимущественно описывали различия между лексическим наполнением и синтактикой научных, технических, медицинских, юридических текстов, но обучаемые, как правило, не попадали в поле зрения лингводидактов. Однако уже тогда осознавалась особая важность мотивации обучаемого, его заинтересованности в овладении профильным тезаурусом и приобретении навыков монологической и диалогической речи. В начале 1980-х годов была разработана методика преподавания иностранного языка, ориентированная на профессиональные потребности обучаемых, на решение задач, связанных с практическим применением иностранного языка в его будущей профессиональной деятельности.

Основные задачи методики обучения «прикладному» иностранному языку определялись правильно-

стью, беглостью и эффективностью коммуникации. Но многие авторы сегодня полагают, что правильность и беглость речи не являются достаточными для достижения результатов профессионального общения, а его эффективность, т.е. прагматический параметр, является таким же важным, как и лингвистический. Поэтому профессионально ориентированный подход к обучению иностранному языку сфокусирован на профессионально значимых ситуациях с максимально приближенными к реальности семиотикой, вербаликой, сценарием, ролями, коммуникативным поведением участников. Основное внимание уделяется учебной ситуации и коммуникации как двустороннему явлению, направленному на взаимопознание, взаимопонимание и взаимодействие участников интеракции, стремящихся к социальному партнерству, диалогу и сотрудничеству при достижении практической цели. Таким образом, профессиональная направленность обучения иностранному языку понимается как специально организованный процесс ориентации целей, содержания, форм и методов обучения иностранному языку на будущую сферу деятельности специалистов, а также на развитие профессиональных умений и личностных качеств, необходимых им для эффективного выполнения профессиональных задач на иностранном языке [1].

В новом федеральном стандарте подготовки бакалав-

ров на долю иностранного языка приходится незначительное количество часов учебного времени: 340 часов, из которых только половина - аудиторные занятия. В процессе обучения у будущих бакалавров должны быть сформированы как общекультурные, так и профессиональные компетенции. Иноязычные общекультурные компетенции бакалавров – это владение иностранным языком на уровне, достаточном для изучения зарубежного опыта в профессиональной деятельности и осуществления контактов с представителями инокультур, что означает:

- овладение профильным тезаурусом;
- приобретение новых знаний и умений, использование их в практической деятельности;
- развитие межкультурной коммуникации в творческой, научной и производственной среде;
- овладение регистрами иноязычного общения в наиболее типичных ситуациях профессиональной деятельности.

Профессиональные компетенции бакалавров в новом стандарте квалифицируются как умения:

- собирать информацию на иностранном языке и ее обрабатывать (анализ и систематизация, фиксирование и обобщение полученных результатов);
- редактировать, аннотировать и реферировать иноязычные тексты, осуществлять деловую корреспонденцию, составлять резюме и подавать заявки на международные конкурсы, выставки и конференции;
- выступать с научными докладами и сообщениями на иностранном языке (защита выпускной работы, ее презентация), участие в международных конкурсах, выставках и конференциях;
- делать презентацию творческого проекта и вести дискуссию на иностранном языке.

Обучение иностранному языку как обязательному компоненту профессиональной подготовки бакалавров базируется на специфических методических принципах, главным из которых является принцип профессиональной коммуникативной направленности. Он предполагает вовлечение обучаемых в устную и письменную форму профильной коммуникации на протяжении всего курса обучения дисциплине «иностранному языку» как неотъемлемой части общей профессиональной подготовки специалиста. Обучение профессиональной коммуникации через иностранный язык должно быть направлено на овладение ценностями, идеями и концептами профессиональной и социокультурной сфер общества; воспитание профессионального кодекса поведения, включающего фоновые знания истории, политики, образования, коммуникативных портретов членов иноязычного социума, их поведенческих характеристик. Реализация этого принципа обеспечивает интеграцию дисциплины иностранного языка в общий курс профессиональной подготовки будущего специалиста; использование опыта, полученного при изучении специальных дисциплин на родном языке; овладение аутентичным материалом в профильных ситуациях; овладение риторическими элементами институционального общения (официального стиля). Таким образом, предметное содержание обучения иностранному языку бакалавра расширяет его знания об инокультурной профессиональной сфере, позволяет вербализовать ее концепты в профильной коммуникации.

Следующий принцип, принцип межкультурной обусловленности обучения предусматривает формирование навыков и развитие умений адекватного коммуникативного поведения в поликультурной профильной среде [2]. Принцип интерактивности предполагает овладение знаниями и умениями, необходимыми для решения производственных задач [3]. Принцип учета междисциплинарных знаний лингвистического, экстралингвистического и психолого-когнитивного характера предполагает когнитивное освоение профильной терми-

нологией, ее словообразовательных элементов, моделей и особенностей синтаксиса [4]; активизацию понимания иноязычного специального текста как иерархии профессионально-познавательных программ; оптимизацию перцептивно-мыслительной деятельности по узнаванию профессионально значимых концептов, развитию языковой догадки и информационного прогнозирования, выявлению разного рода смысловых связей в тексте между предложениями, абзацами, сверхфразовыми единствами [5; 6; 7].

Принцип аутентичности предметного содержания обучения вытекает из профессиональной направленности учебного материала, который отбирается по лингводидактическим и социокультурным критериям. К лингводидактическим критериям относятся: соответствие интересам и коммуникативным потребностям обучаемых; фабульность текстов; соответствие уровня лингвистической сложности текста языковой подготовке обучаемых; наличие проблемной ситуации и стимула для решения взаимодействия.

Среди социокультурных критериев выделяются: актуальная профильно релевантная социокультурная информация; обучающий потенциал текста, способствующий осознанию сходств и различий родной и иноязычной культур, воспитывающий уважение к иной лингвокультуре; наличие в тексте лексики с национально-культурным компонентом и типичных ситуаций ее употребления [8].

Обучение иностранному языку на основе перечисленных принципов создает предпосылки для эффективного формирования вторичной языковой личности бакалавра любого направления, поскольку «только развивая в обучаемом черты вторичной языковой личности, можно выполнить социальный заказ общества на подготовку специалиста, способного быть эффективным участником межкультурной коммуникации, подключаясь в рамках различных сфер общения к пониманию текстовой деятельности инофонов на основе как языкового, так и когнитивного сознания» [2].

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Щеколдина А.В. Формирование иноязычных дискуссионных умений как компонента интерактивной компетенции у студентов неязыковых вузов (на материале английского языка). – Волгоград, 2005. – 182 с.
2. Халева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
3. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты). – М., 1997. – 325 с.
4. Коновалова Е.Ю. Проблемы корреляции первичных и вторичных учебных текстов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 108-111.
5. Халюта Г.Л. К вопросу о подготовке специалистов в сфере иноязычной профессиональной коммуникации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2009. № 3. С. 86-90.
6. Коновалова Е.Ю. Учебные цели как критерии типологии вторичных текстов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 146-149.
7. Халюта Г.Л. Психологические предпосылки изучения и преподавания иностранного языка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2009. № 3. С. 81-85.
8. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж– Истоки, 1996. – 238 с.
9. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пособие для учителей. – Мн.: Лексис, 2003. – 184 с.

© 2013

*O.A. Liskina*, candidate of pedagogical sciences, assistant professor  
Samara State Technical University, Samara (Russia)

*Annotation:* The article describes principles of training for a Bachelor's degree at the technical institute on the basis of professionally-oriented approach to the process of studying a foreign language which takes into consideration professional needs of future specialists.

*Keywords:* baccalaureate education; competency; motivation; intercultural communication; activity; training.

УДК 378

**ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ  
МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА**

© 2013

*Е.Н. Лыков*, ассистент кафедры математического анализа и элементарной математики  
*С.В. Щербатых*, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой автоматизированных систем  
управления и математического обеспечения  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец (Россия)

*Аннотация:* В статье рассмотрены этапы развития математической школы в университете и показана роль познавательной самостоятельности студентов в данном процессе.

*Ключевые слова:* познавательная самостоятельность студентов, студенческие научные общества, математическая школа.

Для эффективного развития познавательной самостоятельности студентов необходимо создать определённые условия. Прежде всего, это развитие мотивационного компонента познавательной самостоятельности, который характеризуется побуждением к деятельности, возникающим на основе осознания противоречия между возникшей познавательной потребностью и возможностью её удовлетворения своими силами [1].

**Мотив** (от латинского *moveo* – двигаю) – «это материальный или идеальный предмет, достижение которого выступает смыслом деятельности. Мотив представлен субъекту в виде специфических переживаний, характеризующихся либо положительными эмоциями от ожидания достижения данного предмета, либо отрицательными, связанными с неполнотой настоящего положения. Для осознания мотива требуется внутренняя работа. Впервые термин “мотивация” употребил в своей статье А. Шопенгауэр.

Сегодня этот термин понимается разными учеными по-своему. Например, мотивация по В.К. Вилюнасу это совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность. К. К. Платонов считает, что мотивация, как явление психическое есть совокупность мотивов. Мотив – одно из ключевых понятий психологической теории деятельности, разрабатывавшейся ведущими советскими психологами А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном. Наиболее простое определение мотива в рамках этой теории: “Мотив – это опредмеченная потребность”. Мотив часто путают с потребностью и целью, однако потребность – это, по сути, неосознаваемое желание устранить дискомфорт, а цель – результат сознательного целеполагания» [3]. Например, изучить математику, в частности дифференциальные уравнения, – это потребность, желание изучить математику – это мотив, а знания, которые необходимо получить – это цель.

Возникает вопрос: как же сделать так что бы у наших студентов присутствовало желание изучать математику, так как оно является связующим звеном между потребностью и целью.

Математика имеет предметом своего изучения, в отличие от большинства других дисциплин, не непосредственные вещи из окружающего нас мира, а количественные отношения и пространственные формы, свойственные этим вещам. Поэтому перед преподавателем математики стоит нелёгкая задача преодолеть в сознании своих студентов представление о «сухости» своей науки [2].

На наш взгляд, для этого необходимо организовать

самостоятельную работу студентов. Это можно сделать, например, с помощью студенческих научных обществ.

Студенческое научное общество это ячейка добросовестных и очень старательных студентов. Для продвижения научных исследований, для развития познавательной самостоятельности данная форма учебной работы чрезвычайно важна. Здесь реализуется дифференциально-групповая форма обучения. Со слабыми студентами необходимо заниматься на индивидуальных занятиях, предусмотренных расписанием. А вот сильных и одарённых студентов необходимо приглашать в студенческое научное общество. Здесь создаётся особая атмосфера, особый климат. Здесь собираются студенты увлечённые математикой и её многочисленными приложениями. Занятия проводятся в произвольной форме не ограничиваясь ни какими рамками, причём место проведения таких занятий тоже не постоянно. В плохие погодные условия можно провести Интернет конференцию членов общества не выходя из дома. При хорошей погоде занятие можно провести и на лыжной базе. Красота русской природы способствует укреплению и развитию математического мышления. Для членов СНО необходимо организовывать выездные зимние и летние математические школы. Особо одарённых и достигших определённых результатов студентов в качестве поощрения и для дальнейшего развития необходимо отправлять и в другие математические школы, организованные ведущими университетами нашей страны, например, математическая школа в городе Дубне и другие. Необходимо также наладить связь с ведущими специалистами в области математики и приглашать их на занятия СНО или организовывать Интернет общение.

СНО способствует развитию познавательной самостоятельности студентов, при этом происходит развитие всех четырёх компонентов познавательной самостоятельности. Здесь и мотивационный компонент, так как происходит заинтересованность студентов, и операционный, так как воспитывается чёткая организация работы и чувство ответственности, и волевой компонент, так как сила воли здесь воспитывается как никогда самым удачным образом, и, конечно же, информационный.

Всё это способствует развитию познавательной самостоятельности студентов, которая в свою очередь ведёт к образованию математической школы. На каждом физико-математическом факультете такая школа есть, но она находится на определенном этапе своего развития, где-то выше, где-то ниже.

Рассмотрим этапы развития математической школы

университета.

*1 этап (начальный).*

На этом этапе формируются отдельные группы студентов под руководством опытных преподавателей. Студенты готовятся к проведению университетской конференции по некоторым темам, предложенным преподавателем, также выполняют курсовые или выпускные квалификационные работы.

Начальный этап характеризуется низким или средним уровнем познавательной самостоятельности студентов. Так как студенты стремятся усвоить главным образом знания, предложенные преподавателем. В некоторых случаях появляется стремление завершить учебно-познавательную деятельность при отсутствии серьезных познавательных затруднений. Студенты младших курсов воспроизводят знания по образцу и выполняют задания данные наставником, а студенты старших курсов, особенно при написании выпускных квалификационных работ, стараются сами добывать знания, то есть уже появляется интерес к самообразованию.

*2 этап.*

Под руководством ведущих преподавателей организуются студенческие научные общества. Происходит развитие познавательной самостоятельности. Некоторые студенты уже обладают высоким уровнем познавательной самостоятельности, особенно те, которые принимают активное участие в студенческих научных группах. На факультете регулярно проводятся математические конкурсы, олимпиады, организованы летние и зимние

математические школы. Студенты участвуют в различных конференциях разного уровня.

*3 этап.*

Математическая школа достигает высокого уровня и при этом становится общепризнанной, при этом продолжает активно развиваться.

Развитие математической школы чрезвычайно важно, так как это способствует развитию интеллекта и как следствие благосостояния людей.

Иногда развитию мешает низкая материальная база, иногда низкий уровень абитуриентов, но необходимо находить пути выхода из любых ситуаций и уметь работать с любым «материалом». Из выше сказанного следует, что это жизненно необходимо и наши студенты должны приходить к нам на лекции «с широко раскрытыми глазами». Научим наших студентов думать, а они в будущем сформируют достойную *математическую школу*.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Саранцев Г.И. Формирование познавательной самостоятельности студентов педвузов в процессе изучения математических дисциплин и методики преподавания математики. – Саранск: МГПИ, 1997. – 160с.
2. Хинчин А.Я. Педагогические статьи. – М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1963. – 196с.
3. Мотивация // <http://ru.wikipedia.org/wiki/%CC%EE%F2%E8%E2%E0%F6%E8%FF>

#### COGNITIVE INDEPENDENCE AS A FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL SCHOOL FOR UNIVERSITY STUDENTS

© 2013

*E.N. Lykov*, assistant of the chair of the mathematical analysis and elementary mathematics  
*S.V. Shcherbatykh*, doctor of pedagogical sciences, the head of the chair of automated control systems and software  
*Elets Bunin State University, Elets (Russia)*

*Annotation:* The article describes the stages of the development of the mathematical school at the University and shows the role of students' cognitive independence in this process.

*Keywords:* students' cognitive independence, student's scientific societies, mathematical school.

УДК 377.111.3

#### ТИПЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ХОЛДИНГОМ

© 2013

*Е.А. Максимова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков  
*Саратовский социально-экономический институт ФБГОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Саратов (Россия)*

*Аннотация:* В статье проанализированы разные типы управления образовательным холдингом: функциональный, дивизиональный, матричный, отмечены их преимущества и недостатки. Показано отличие образовательного холдинга от консорциума, обозначены возможные риски создания холдингов, намечены способы их снижения. Сделан вывод о необходимости создания надлежащей правовой базы для организации образовательных холдингов и использования более наукоемких управленческих механизмов в противовес увеличению управленческого аппарата.

*Ключевые слова:* образовательный консорциум; образовательный холдинг; интеграция; управление.

Система профессионального образования в настоящее время испытывает на себе ряд преобразований, начавшихся с введения двухуровневого образования, принятия нового ФГОСа, продолжившихся сокращением количества вузов в рамках «Программы сети высших учебных заведений, подведомственных Рособразованию», укрупнением вузов за счет их слияния. К нововведениям также можно отнести появление образовательных консорциумов, например, «Консорциум вузов сервиса», «Открытый образовательный консорциум ЛИНК», «Университетские геопорталы», «Электронный университет» и других. Вузы-члены консорциумов разрабатывают совместные образовательные проекты, реализуют программы мобильности преподавателей и студентов, объединяют электронные библиотечные фонды и т.д.

Однако, несмотря на эффективность взаимодействия вузов, консорциум – временное объединение. Его участники, достигая договоренностей в вопросах образова-

тельной политики, конкурируют между собой, стремятся занять лидирующее положение на рынке образовательных услуг региона. Негативными последствиями подобной конкуренции является сохранение параллелизма подготовки специалистов в разных учебных заведениях, избыток выпускников отдельных специальностей и направлений подготовки при дефиците выпускников других специальностей.

Преодолению названных проблем способствует организация образовательных холдингов. Подробно данный вопрос освещен в статье автора «Структура и задачи образовательного холдинга» [2]. Отметим, что образовательный холдинг, в нашем представлении, это объединение, интегрирующее вертикально разноразмерные образовательные учреждения и горизонтально образовательные, научные учреждения производственные организации, социальные институты с целью создания единого образовательного пространства региона. Он

создает систему многоуровневой подготовки специалистов в соответствии с особенностями экономической и социальной ситуации региона. Основная задача холдинга – обеспечить интеграцию образовательных, научных, производственных объединений, потенциальных работодателей региона в единое образовательное пространство.

Основными преимуществами холдингов, в сравнении с неинтегрированными образовательными учреждениями, являются такие, как отсутствие параллелизма в подготовке выпускников, гибкое финансирование, объединение науки и производства, более масштабное использование ресурсов, возможность проведения согласованной образовательной политики и др.

Несомненно, образовательные холдинги имеют ряд недостатков. К основным недостаткам можно отнести следующие: отсутствие конкуренции внутри холдинга, чреватое снижением качества образовательных услуг; длительность разработки процедур нормативно-правового регулирования деятельности холдингов; сложность иерархической структуры, порождающей бюрократизацию управления.

Разветвлённая, громоздкая управленческая система в образовательном холдинге, пожалуй, является её основным недостатком. Однако по закону кибернетики разнообразие сложной системы требует управления, которое само обладает разнообразием [3]. То есть, чем сложнее управляемая система (в нашем случае – образовательный холдинг), тем сложнее должна быть организована и система управления. В противном случае велика вероятность возникновения областей неконтролируемой деятельности, которые не будут учтены при планировании развития, станут отстающими и негативно отразятся на работе всего образовательного учреждения.

Сложность управления образовательным холдингом обусловлена как его размером, так и (прежде всего) его неоднородностью – территориальной, юридической. Образовательный холдинг – гибкая структура. Образовательные учреждения – члены холдинга – являются самостоятельными, поэтому директивное управление невозможно, лишь договорные отношения на принципах сотрудничества. Территориально учебные заведения, входящие в холдинг, могут размещаться в разных городах региона, что усложняет управление. Поэтому при создании образовательного холдинга необходимо уделять особое внимание выработке управленческих механизмов.

Основные типы управления образовательным холдингом могут быть определены по теории организации как функциональный, дивизиональный, матричный. Линейный, простейший тип управления, когда управленческие решения передаются «по цепочке» сверху вниз, невозможен из-за широких кооперационных связей, типичных для холдинга, поэтому не принимается в расчет. Охарактеризуем типы управления образовательным холдингом, покажем их преимущества и недостатки.

*Функциональный тип* предполагает формирование управленческой структуры на основе характера деятельности (отдел кадров, отдел инновационной работы, международный отдел, служба безопасности и т.д.). Этот тип обеспечивает иерархичность в принятии решений и в управлении деятельностью образовательного учреждения. Основным преимуществом функционального типа управления является эффективное выполнение управленческих решений за счёт кооперации. Специализация деятельности исключает параллелизм и дублирование управленческих решений.

Недостаток функционального типа управления – вертикальная растянутость управленческой цепочки. Например, для работы над совместным проектом преподаватели смежных кафедр разных образовательных учреждений – членов холдинга должны согласовывать проект в своих учебных заведениях на уровне кафе-

дры деканата и т.д., что затягивает работу. Любой проект, разработанный на нижнем уровне, должен пройти несколько ступеней, чтобы быть принятым к реализации. На каждом уровне он рассматривается заново, причём результатом рассмотрения является его переход (или не переход) к следующей ступени согласования. Следовательно, чем более растянута вертикальная управленческая цепочка, тем вероятнее возможность принятия неправильного решения. Другая опасность бюрократизированного принятия решений состоит в том, что процесс согласования нового образовательного проекта может затянуться на длительный срок, и к моменту принятия решения оно может оказаться неактуальным по причине изменения социально-экономической ситуации, которая в последние десятилетия меняется стремительно.

*Дивизиональный тип* управления больше соответствует университетскому комплексу, чем холдингу. Он предполагает создание подразделов, дублирующих отделы функционального типа управления, в филиалах университета, расположенных в разных городах региона. Преимуществом данного типа является возможность более оперативного принятия решений, так как образовательное учреждение со всеми жизнеобеспечивающими подструктурами является относительно независимым. При таком типе управления также более наглядна эффективность работы различных учреждений комплекса.

Основным недостатком дивизионального типа управления является дублирование отделов, приводящее к значительным затратам на содержание управленческого аппарата. К холдингу данный тип может быть применён очень ограниченно из-за самостоятельности учебных заведений, составляющих его.

*Матричный тип* управления более сложен, так как объединяет функциональный и дивизиональный типы. С одной стороны, формируется вертикальная командная цепочка, контролирующая работу образовательного учреждения – члена холдинга как самостоятельного учебного заведения. С другой стороны, возникает сеть горизонтальных управленческих связей, обеспечивающих горизонтальную интеграцию учебных заведений между собой, с научными, производственными объединениями и т.д. задача матричной структуры управления – одновременная координация принимаемых решений и на уровне отдельного учебного заведения, и в проекции его связей с другими членами образовательного холдинга. Данный тип управления наиболее соответствует структуре и задачам образовательного холдинга. Он также более приемлем с точки зрения нормы управляемости. Одновременно, его применение требует повышенного внимания к квалификации управленческого аппарата. А.А. Коростелев предупреждает, что эффективность управления образовательным учреждением может быть снижена, если цели его функционирования подменены задачами [4]. Несмотря на то, что речь, в данном случае, идет о неинтегрированном учебном заведении, в холдинге эта опасность многократно возрастает, так как требуется разделять цели и задачи работы как в плоскости вертикальной интеграции, так и в обеспечении сотрудничества «горизонтально» – с партнерами образовательного заведения. А.А. Коростелев предлагает простой и эффективный способ дефиниции целей и задач: к целям относятся только те, которые касаются обучающихся и имеют способ измерения; всё, что касается кадров, методического обеспечения, оборудования, финансовых средств, относится к задачам, которые обеспечивают достижение целей [1; 5].

Применение матричного типа управления, при всей его сложности, переносит акцент на «горизонтальное» сотрудничество, сокращая количество звеньев в линейной управленческой цепочке, ориентируя руководителей организаций-членов холдинга на совместное решение стратегических задач.

Заметим, что матричный тип управления, разноу-

ровневого образовательного холдинга, следует рассматривать как проявления тенденции к децентрализации профессионального образования, его развития в регионах, причём в соответствии со спецификой развития экономики. Одновременно, создание региональных образовательных холдингов – это возможность сохранения контроля развития ситуации на рынке образовательных услуг в регионе, недопущение проведения противоречивой образовательной политики учреждениями профессиональной школы, предотвращение параллелизма в подготовке специалистов и т.д.

Для каждого образовательного учреждения, входящего в него, матричное управление связано не столько с введением новых элементов, сколько с усовершенствованием функциональных отношений внутри учреждений. Так, например, в вузе базовой структурой останется кафедра, подотчётная отделу научной работы. Одновременно, для разработки совместного проекта кафедры может войти в состав межкафедральной группы нескольких вузов, которая взаимодействует с ведущей научной, социальной, промышленной организацией, по профилю которой разрабатывается проект. С одной стороны, кафедра отчитывается в проводимой работе в вузе, с другой стороны – согласовывает необходимые решения с внешней организацией-консультантом. Однако работа на межкафедральном уровне не избавляет от текущей организационно-методической, научно-исследовательской работы. Поэтому в отдельных ситуациях возможно возникновение сложностей в установлении приоритета заданий и распределении времени на их выполнение. Кроме того, для работы по каждому новому проекту, каждой программе необходимо установление новых связей, что также усложняет реализацию матричного типа управления холдингом.

Подводя итог изложенному выше, можем сделать следующий вывод. Образовательный холдинг – перспективный тип организации профессионального об-

разования в регионе, имеющий ряд преимуществ, но не лишенный и сложностей. Путь их преодоления – разработка нормативно-правового обеспечения деятельности холдинга, добросовестное осуществление своей деятельности его членами. Объективным недостатком образовательного холдинга является сложная система управления. Из выделенных возможных типов управления наиболее соответствует структуре и специфике взаимодействия членом матричный тип. Его введение может быть затруднено управленческим аппаратом, увеличение которого представляется наиболее очевидным способом обеспечения надлежащего управления для сложного устройства холдинга, одновременно предусматривающего вертикальную и горизонтальную интеграцию организаций-партнеров. Альтернативой громоздкому управленческому штату является повышение наукоемкости управления – использование компьютерных методов, автоматизированных систем, информационных технологий, создание интегрированной информационной среды и т.д.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коростелев А.А. Особенности «пирамиды целей» в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 67-71.
2. Максимова Е.А. Структура и задачи образовательного холдинга // Образование и наука. – 2013. – № 1.
3. Эшби У.Р. Введение в кибернетику. – М.: Либроком, 2009. – 432 с. 1.
4. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : выявление противоречий на основе ТАПРОС «Landrail» // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 123-127
5. Максимова Е.А. Фреймовый подход в управлении учреждением профессионального образования // Вектор науки ТГУ. 2012. № 2. С.228-231.

#### TYPES OF MANAGING AN EDUCATIONAL HOLDING

© 2013

*E.A. Maksimova*, candidate of Pedagogics, assistant professor of foreign languages chair  
*Saratov Socio-Economics Institute of Federal State Budget Educational Establishment of Higher Vocational Training "Plekhanov Russian University of Economics", Saratov (Russia)*

*Annotation:* The article analyses different types of managing an educational holding: functional, divisional, matrix, covers their advantages and disadvantages. The author differentiates between an educational holding and a consortium, reveals possible risks of creating holdings, and touches on the ways to minimize them. The conclusion is drawn about the necessity to provide an adequate legal basis for creation educational holdings and about the use of more science intensive mechanisms of management rather than increase in managing staff.

*Keywords:* educational consortium; educational holding; integration; management.

УДК: 159.9: 159.922.6

#### ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В СРЕДНЕВЕКОВОЙ ФИЛОСОФИИ ВОСТОКА

© 2013

*T.M. Mamedov*, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии  
*Сумгаитский Государственный Университет, Сумгаит (Азербайджан)*

*Аннотация:* В статье рассматриваются психологические идеи ряда мыслителей древности, исходя из их социального статуса и положения в обществе. Обосновывается мысль о том, что характеристика психологии непосредственно связана с общественно-политическими отношениями в обществе, духовными ценностями и мировоззрением людей. Рассматриваются взгляды таких философов, как Ягуб Кинди, Маймонид, Аль Ашари, Фараби, Аль Газали, и другие.

*Ключевые слова:* психологические идеи, философия средневековья, Восток, образ жизни, нравственные ценности.

Психологическая наука, получившая ныне широкое развитие, имеет древнюю историю и неотделима от истории развития всей человеческой цивилизации. Взаимоотношения людей в коллективе, их отношение к миру и к себе исследовалось не только с точки зрения бытия в целом, но и на уровне эмоционально-образного восприятия действительности (о чем можно судить по мифологическим образам), а также по характеру взаимоотношений людей друг с другом.

В этом отношении показательным является творчество восточных философов, комплексно анализировавших проблемы человеческих взаимоотношений, причем как на уровне индивидуального становления, так и общественных отношений. Как подчеркивают исследователи, «Восток, в том числе и исследуемый регион, подарил миру целое созвездие имен, достойно представляющих свою культуру, просвещение и литературу. Это такие эпические и поэтические памятники, как «Китаби Деде

Коркуд», «Гачаг Наби», «Кероглу», «Шах Исмаил», «Кабуснаме», «Сиясетнаме», «Шахнаме», «Гюлюстан», «Эхлаг-Насири» и т.д. В указанных и других подобных произведениях содержится много прогрессивных идей, связанных с возрастной и педагогической психологией» [1, с.82].

Основоположнику восточного перипатетизма, первому арабскому философу Абу Юсиф ибн Исхаг Кинди (800-873) принадлежат выдающиеся заслуги в переводе на арабский язык философских и педагогических мыслей, научных знаний античности.

Имеется 240 его произведений, посвященных объяснению наукам и повествующих о метафизике, логике, этике, математике, астрологии, медицине, теории музыки, оптике, метеорологии, алхимии. Он выделял 4 вида интеллекта: актуальный, потенциальный, приобретенный и проявившийся Кинди, ставящий науку выше религии, считал, что при воспитании необходимо формировать не мусульманский фанатизм, а высокий интеллект [1, с.153].

Абу Имран Мусса ибн Маймун-Маймонид (Моисей Маймун) иудейский богослов, философ и врач; проработал врачом при дворе Салахаддина Эйюба в Каире, являлся духовным главой иудеев. Маймонид стараясь объединить принципы исчисления с алгебраичностью в вопросах свободы воли, показав что, человек должен стремиться к положительному не за что-то, а из благих намерений, из любви у Богу; самая большая ценность на земле - это господство Истины [2, с.87].

Как ученые и мыслители в вопросах сущности подчиняются законам природы, так же можно отметить и признание ими ведущей роли божественной воли в этом вопросе. Конечно, известно, что Бог для совершенствования и общественного регулирования создал законы регуляции поступков. А это возможно лишь при достижении определенного уровня нашего интеллекта.

Сначала мы должны создать понятие о своем создателе в соответствии с нашими интеллектуальными способностями. А это возможно лишь при помощи науки и метафизики. Эту науку можно освоить лишь после изучения физики, последняя же соседствует с метафизикой и подлежит изучению до нее [там же].

Абунасер аль-Фараби (873-950) отмечал, что мудрость Творца безгранична. Потому что Он создал первоосновы, производные от них другие свойства, выделились смешанные особенности, что послужило основой дальнейшему совершенству. Он создал для разумного желания человеческое тело. Каждое растение имеет свое стремление. Это вид формы. Из этой формы появляется служащее совершенству стремление к развитию. То же самое происходит и у животных [3, с.69]. Главной социально-психологической чертой человека аль-Фараби считал наличие добродетелей. «Смерть не страшна добродетельному человеку», считал аль-Фараби: «перед лицом ее он сохраняет достоинство, не впадает в смятение и ценит жизнь, стараясь продлить ее. Добродетельный человек не боится смерти и желает продолжения жизни для совершения блага. Поэтому он не стремится приблизить смерть, но встречает ее достойно. Если такой человек умирает, то нужно оплакивать не его, в эпикурейском духе», заявляет аль-Фараби, «а его сограждан, которым он был нужен» [9].

Человек обладает свойствами, отличающимися от всех животных: он обладает способностью своими желаниями телесными способами влиять на телесное при помощи силы своего разума. Питание, взросление и размножение тоже эти силы. Для каждой из них также есть соответствующие силы. Внешние силы и внутренние ощущения - страх, ужас, память, разум, сладострастие, вожделение, похоть, гнев, приводящие в действие другие силы связанные с мышлением. Из упомянутых нами сил, каждая влияет на определенный участок человеческой деятельности, и по-иному быть не может [4, с.27].

Ни одна из них не изолирована от материи. Каждая

из них является важной в деятельности человека протекающей из основного продукта мышления. Желание относительно других есть теоретический продукт интеллекта. За его счет субстанция желания созревает и превращается в актуальную субстанцию.

Это мышление разделяется на этапы: сначала материальный разум, один раз привычный разум, один раз приобретенный разум. Силы для понимания умственных продуктов являются примитивной субстанцией, не являются телесными. Эта субстанция проявляется лишь при актуализации причины ее пробуждения потенциалом мышления и превращается в самостоятельный мыслительный процесс [5].

Умственный продукт не может подразделяться на части, или же находится в подчинении какого-либо элемента. Он отделен от материи, сохраняется после смерти телесной оболочки. Нет силы воспринимающей его исчезновения. Это вечная субстанция. Эта реальность - человек. Он принимается в силы, разделенные на категории.

Появление форм поклонения на основе появления телесного образует реальность появления. Данная сущность является телесной. Душа образуется в сердце, являющегося частью тела. Это первое место зарождения желания. Желание, как например, утверждают сторонники учения танасухизма, не способно перейти из одного тела в другое. Для желания после смерти тела имеются счастье и тревоги. Эти случаи справедливо вознаграждаются за желания. Для них это необходимость и справедливость. В системном и целенаправленном учении в дидактической системе Фараби важное и последовательное место занимает образовательный центр.

Предполагающий необходимым начинать обучение детей с 7-8 летнего возраста Фараби особое внимание в ходе учебного процесса уделял таким дидактическим методам как индукция-дедукция, анализ-синтез. В его педагогической системе нашли свое отражение основные принципы современной дидактики (научность, очевидность, системность, обучающее воспитание, соответствие и пр.).

Он считал важным использование методов убеждения в ходе обучающего процесса, что соответствует сегодняшнему эвристическому диалогу и лекциям. Он сам читал лекции своим ученикам в укромном саду в Багдаде, вел там научные беседы. Подобный метод был широко распространен и в Древней Греции [6, с.53].

Фараби считал важным организацию обучения не по возрасту, а по интеллектуальному уровню подбора соответствующих методов. Одним из его методов был метод упражнений. При помощи этого метода теоретические знания превращались в практические, и в итоге достигалась удовлетворенность результатом.

Фараби затронул проблемы содержания обучения, комментировал принципы написания учебников, исследовал сущность теоретически-экспериментального метода, написал комментарий к богатому наследию древнегреческих философов и заложил основы традиции пропаганды.

В философско-педагогическом наследии Фараби особое место занимает личность педагога, воспитателя, их обучающая способность и морально-нравственные качества.

По мнению Фараби, если учитель хочет воспитать у своих учеников честность, справедливость, внимательность, тогда он сам должен обладать этими качествами. Настоящий воспитатель-наставник необходим не только для детей, но и для взрослых. Хорошими воспитателями и педагогами могут быть те, которые обладают двенадцатью врожденными способностями и шестью приобретенными в жизни качествами, удачно сочетающимися их в себе вместе.

Фараби полагает, что воспитателю должны быть присущи нижеследующие качества: любовь к справедливости, среднее чувство меры, отвращение к обману,

равнодушие к материальным благам, справедливость, благородство, достоинство. Личный пример подобного воспитателя он считал самым лучшим способом воспитания. Говоря о том, что общение педагога играет важную роль в воспитании, он писал: «обхождение учителя должно быть ни очень суровым, ни очень мягким. Чрезмерная суровость и строгость по отношению к ученикам дает обратный эффект. Учитель должен с уважением относиться к своим ученикам» [7, с.141].

Одним из выдающихся философов, посвятившим отдельные произведения воспитанию и обучению подрастающего поколения, является Абу Гамид Аль-Газали. Взгляды Аль-Газали на воспитание являются единой системой. В развитии личности он отводил большую роль воспитанию, формированию ее нравственных устоев, процессу самопознания. В основе его концепции воспитания лежит привитие человеку чувства преклонения перед Богом. Достижение этой высшей цели является общей задачей воспитателя и воспитываемых. Однако препятствием на этом пути являются необразованность и желания человека. Следовательно, чтобы человек поклонялся Богу, он должен научиться сдерживать и побеждать свои желания. В своем назидательном «Письме к сыну» он писал: «сын, давать наставление легко, но трудно его принимать, потому что оно кажется горьким тем, кто потакает своим желаниям, ибо сердца их любят запретное. Особенно это касается того, кто стремится к форменным знаниям и тому, что является благом для его нафса, идет путями этой земной жизни. Он считает, что знания сами по себе спасут его и избавят от Ада, и что он не нуждается в том, чтобы творить (благие) дела - это убеждение философов. Слава Великому Аллаху! Этот высокомерный не знает, что, когда он получает знания, если он не поступает в соответствии с ними, то это будет еще более убедительным доводом против него, как сказал посланник Аллаха (да благословит его Аллах и приветствует): “Больше всех будет мучиться в день Воскресения ученый, который не воспользовался зна-

ниями, которые дал ему Аллах. Кроме того, все миры Вселенной ты подчинишь себе, если преодолешь свою страсть”. [8, с.239].

Проблемы формирования человеческой личности, как видно из обзора различных идей и мнений средневековых философов Востока, оценивались, исходя из общих представлений о человеке с точки зрения теоцентризма. Божественное творческое начало, заложенное в человеке, предопределило его общественное поведение и развитие. Вместе с тем в назидания по воспитанию личности входили также правила поведения, использование знаний на практике: очень важно не только приобретение знаний, но и правильное их использование.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: 1999, 247 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. СПб.: Питер, 2003, 240 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: изд-во ЛГУ, 1968, 339 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. М.: Просвещение, 1968
5. Слотина Т.В. Психологические концепции личности. Учебное пособие. СПб., 2003, 346 с.
6. Мамедов Т.М. Личность и ее акмеологические проблемы. Баку: 2012, 107 с. (на азербайджанском языке)
7. Агаев А.А. Проблемы формирования личности в общественно-педагогической мысли Азербайджана. Баку: Европа, 2005, 288 с. (на азербайджанском языке)
8. Сочинения Имама Аль Газали // www.sufizm.ru
9. Биография и научные труды Аль-Фараби // <http://www.mudrez.uz>
10. Керемиди М.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии в древнее время и средние века (по материалам Ирана и Азербайджана) // Вектор науки ТГУ. 2011, № 1, с.81-83.

#### PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL THOUGHT IN MEDIEVAL PHILOSOPHY EAST

© 2013

*T.M. Mamedov*, associate professor, head of department of pedagogy and psychology  
Sumgait State University, Sumgait (Azerbaijan)

*Annotation:* The article deals with a number of psychological ideas of thinkers of antiquity, on the basis of their social status and position in society. Substantiates the idea that the performance is directly related to the psychology of social and political relations in the country, spiritual values and vision of people. Considers the views of philosophers such as Yaqub Kindi, Maimonides, Al Ashari, Farabi, Al-Ghazali, and others.

*Keywords:* psychological ideas and philosophy of the Middle Ages, the East, life, moral values.

УДК 378.146

#### МОНИТОРИНГОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК МЕХАНИЗМ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

© 2013

*Л.А. Марцева*, кандидат педагогических наук, заместитель директора  
Винницкий региональный центр оценивания качества образования, Винница (Украина)

*Аннотация:* Преобразования в современной общественной жизни вызывают необходимость приспособления знаний, умений и навыков будущих специалистов к быстрому развитию современных технологий. Специальные мониторинговые исследования позволяют эффективно контролировать уровень учебных достижений учеников общеобразовательных школ, их подготовки к внешнему независимому оцениванию и поступлению в высшие учебные заведения.

*Ключевые слова:* мониторинг, качество образования, педагогическая диагностика, ключевые компетентности.

Общей тенденцией современной системы образования является ее инновационность, которая делает ее открытой по отношению ко всем сферам человеческой деятельности. В современном мире проблема качества образования стала актуальной для всех стран. Государство гарантирует всем гражданам страны равный доступ до качественного образования, а одним из самых объективных механизмов определения качества образования являются мониторинговые исследования, которые проводятся на различных уровнях.

В последние годы увеличилось число научных работ по проведению мониторинговых исследований, позволяющих оценивать как качество подготовки учеников общеобразовательных учебных заведений, так и формирования ключевых компетентностей у студентов высших учебных заведений.

Разработке теоретических основ инновационных процессов в современной школе посвящены работы В. Курило, А. Коберника, В. Паламарчука, И. Пидласого, В. Сластенина и др.



Психолого-педагогические аспекты разработки и применения информационных технологий контроля и обучения в учебных заведениях исследовали многие отечественные и зарубежные ученые (Н. Амосов, С. Архангельский, В. Беспалько, В. Блинова, П. Гальперин, Б. Гершунский, А. Ершова, В. Монахов, Дж. Мерредит, И. Роберт, Ю. Татур и др.).

Анализ исследований (Л. Башарина, Л. Ващенко, В. Кальней, Л. Клименко, О. Локшина, Т. Лукина, М. Поташник, С. Шишов и др.) показал, что по своей направленности и задачам педагогический мониторинг представляют как диагностику состояния, так и качества функционирования образовательной системы.

Целью статьи является конкретизация сущности компьютерного мониторинга, обоснование условия повышения эффективности применения информационных технологий для оценивания уровня учебных достижений учеников общеобразовательных школ.

Объектом педагогического мониторинга являются результаты учебно-воспитательного процесса и средства, которые используются для их достижения. Исследователи характеризуют педагогический мониторинг и «как процесс непрерывного научно-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения» [7].

В нашем исследовании мы исходили из того, что под мониторингом следует понимать «форму организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации, обеспечивающий непрерывное исследовательское слежение за ее состоянием и прогнозированием развития» [3].

Мониторинговые исследования качества образования проводят по четко определенным этапам: постановка цели; подготовка показателей и критериев определения учебных достижений; сбор, обработка и анализ информации; принятие управленческих решений. Различают внешний и внутренний мониторинг. Функции внешнего мониторинга выполняются при лицензировании, аттестации и аккредитации учебного заведения. Внешний мониторинг предполагает изучение результатов, анализ и оценку условий и процесса образования независимыми организациями. Внутренний мониторинг призван ответить на вопросы: соответствует ли созданная система целям, задачам, структуре образовательного учреждения, особенностям образовательных программ, потребностям субъектов образования.

Мониторинг является основой контроля качества образовательного процесса, и в то же время способом оценки эффективности этого контроля. Результативность проведения его предусматривает соблюдение определенных условий: компетентность экспертов; оптимальность способов сбора, хранения и использования информации; точность и своевременность информации; объективность выводов, рекомендаций, предложений; оказание методической и организационной помощи. Информация, полученная в ходе мониторинга должна становиться предметом педагогического анализа.

Педагогическая квалиметрия обозначает сравнительно новое научное направление педагогических исследований, главным содержанием которых является методология и проблематика разработки комплексных количественных оценок качества любых объектов образовательного процесса [2].

В Украине реализуется государственная политика и стратегия по обеспечению качества школьного образования через создание целостной системы профессиональной подготовки кадров, международного сотрудничества по вопросам внедрения международных стандартов проведения мониторинговых исследований. Прогнозированием, планированием и организацией учебных семинаров для педагогических работников по вопросам оценивания, проведением мониторинга качества школьного образования активно занимаются кабинеты мониторинга областных институтов последипломного педагогического образования.

Созданный в 2006 году Украинский центр оценивания качества образования и его региональные подразделения ежегодно проводят внешнее независимое оценивание учебных достижений выпускников общеобразовательных учебных заведений, результаты которого становятся материалом для проведения исследований качества школьного образования, готовности выпускников поступать в высшие учебные заведения и получать профессиональное образование.

Иновационная деятельность заключается в обеспечении возможности создания новой продукции, удовлетворяющей растущие потребности общества, и новых технологий в области образования, которые способствуют их развитию путем повышения качества. Повышение профессионализма педагогов должно быть построено на освоении и внедрении в образовательный процесс новых образовательных технологий, позволяющих обеспечить повышение результативности педагогической деятельности [6].

Изучение вопроса проведения мониторингов качества школьного образования, наглядно показало отсутствие отечественного и зарубежного опыта использования системы Internet для проведения диагностического он-лайн тестирования школьников с целью диагностики уровня их учебных компетенций, проведения анализа полученных диагностических данных. Использование бумажных носителей значительно уступает он-лайн тестированию по стоимости, оптимальности способа сбора, хранения и использования информации, времени получения результатов тестирования.

Впервые в компьютерном он-лайн тестировании в Украине приняли участие более 26 тыс. учеников общеобразовательных учебных заведений, что стало началом мониторинга уровня их учебных достижений, рассчитанного на два года. Задачами подготовленного и проведенного диагностического он-лайн тестирования стало:

- оценивание уровня учебных достижений учеников по предметам тестирования (количество набранных баллов и позиция на рейтинговой кривой среди всех участников тестирования);
- проведение тренировочных тестирований с целью ознакомления с тестовыми заданиями;
- коррекция подготовки учеников к внешнему независимому оцениванию;
- прогнозирование приоритетных направлений совершенствования учебно-методической работы учителей;
- решение управленческих задач на основе контрольных прогностических выводов, сформулированных в результате проведенного тестирования.

По окончании тестирования, которое длилось 40 минут, ученик на компьютере видел свой результат в тестовых баллах и свое положение на рейтинговой шкале всех участников он-лайн тестирования.

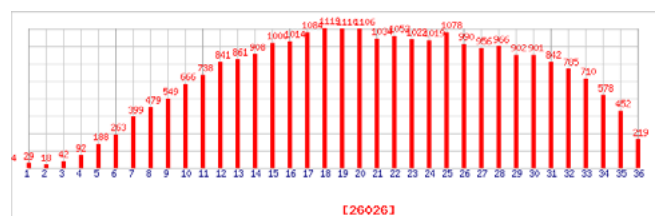


Рис. 1 Распределение тестовых баллов среди всех участников диагностического он-лайн тестирования (26026 участников)

Сравнительные результаты диагностического тестирования учеников 10-х классов могли увидеть и проанализировать руководители областных и городских управлений образования, руководители общеобразовательных школ.

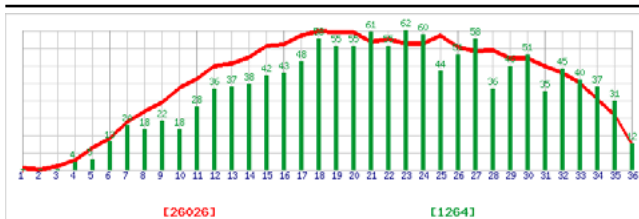


Рис. 2 Распределение результатов он-лайн тестирования по области (1264) по сравнению со всеми участниками тестирования (26026)

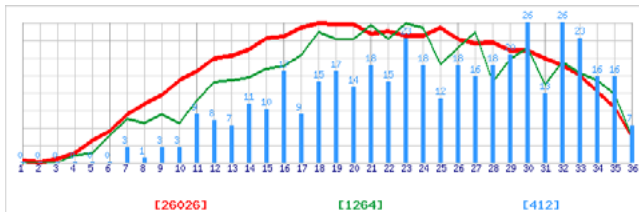


Рис. 3 Распределение результатов он-лайн тестирования по городу (412) по сравнению с результатами участников тестирования области (1264) и общей выборкой (26026)

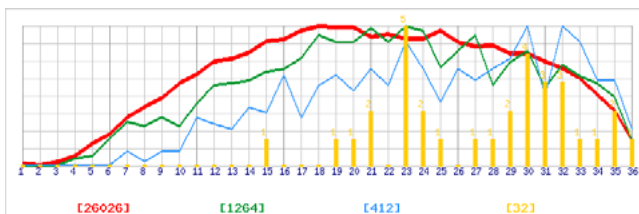


Рис. 4 Распределение результатов участников он-лайн тестирования школы (32) по сравнению с результатами по городу (412), области (1264) и общей выборкой (26026)

По окончании работы последнего участника диагностического он-лайн тестирования можно было получить информацию о набранном среднем балле учениками-участниками тестирования в разрезе каждого учебного заведения, а также получить анализ выполнения тестовых заданий и времени, потраченного на выполнение того или иного задания участниками тестирования.

Дистрактор	Ответы участников				Не ответили		
	*А*	Б	В	Г	Пропустили и не успели	Даже не видели	Всего
Количество	343	31	14	24	0	0	0
%	83.25	7.52	3.40	5.83	0.00	0.00	0.00

Время, потраченное участниками на вопрос		
Минимум	Максимум	В среднем
00:00:05	00:41:52	00:02:47

На основании полученных данных была проведена статистическая обработка данных тестирования с целью анализа тестовых заданий и всего теста в целом: формирование и упорядочение матрицы тестов; графическая интерпретация эмпирических данных; подсчет средних значений первичных баллов; проверка гипотезы о трудности заданий; расчет корреляции между заданиями.

Поскольку диагностическое он-лайн тестирование проходило с использованием заданий закрытой формы, важным моментом обработки данных является анализ дистракторов тестовых заданий.

Усвоение и обобщение знаний, ориентирование в школьной программе стало не целью, а одним из вспомогательных средств интеллектуального развития личности.

Современный компетентный подход в образовании ориентируется на усвоение знаний, умений, навыков, формирование компетенций, благодаря которым личность может действовать в соответствии с учебной

или жизненной ситуацией. Высокий уровень компетентности предполагает высокий уровень понимания определенной предметной области. Компетентностное образование ориентируется больше на практические результаты, опыт будущей профессиональной деятельности, чем на объем знаний, а это обуславливает принципиальные изменения в организации обучения школьников. Если ученик знает как работать с книгой, компьютерной программой, как искать и находить необходимую информацию, как использовать эту информацию, то ему легко будет ориентироваться в информационном обществе XXI века. Традиционную парадигму образования учитель – учебник – ученик в современном мире все больше заменяет парадигма ученик – учебник (информационная система) – учитель.

Широкое внедрение компетентного подхода предполагает обязательное прогнозирование результативной составляющей, а это значительно расширяет содержание и требует адекватных изменений в системе контроля и оценивания учебных достижений школьников.

Использование активных методов обучения и контроля способствует активизации познавательной деятельности будущих специалистов, развитию самостоятельного мышления, формированию информационной компетентности, что является важным на современном этапе развития образования.

Анализ научно-педагогических источников свидетельствует, о том, что в последнее время в педагогической науке уделяется большое внимание принципу «фундаментализм - профессионализм». Частично его проявлением является принцип профессиональной направленности содержания образования и отслеживания профессиональной ориентации выпускников общеобразовательных школ.

Как и любая диагностика, проведение диагностических он-лайн тестирований предполагает:

- подготовку достаточного количества тестовых заданий по учебным предметам;
- разработку критериев оценивания;
- проведение отслеживания эффективности работы программно-аппаратной системы для проведения диагностического он-лайн тестирования большого количества участников;
- создание системы, позволяющей регулярно получать информацию об уровне подготовки учеников по учебным предметам в течение учебного года;
- обработка полученной информации с использованием методов математического и статистического анализа (построение графиков, диаграмм и др.);
- разработку процедуры анализа полученной информации, периодического подведения и обсуждения итогов мониторингов.

Методика применения тестирования для определения уровня знаний по учебному предмету не является новой, однако быстрое и недорогое получение оперативной статистики благодаря применению информационно-коммуникационных технологий является актуальным алгоритмом проектирования процесса обучения и контроля за уровнем знаний и формированием ключевых компетенций как учеников, так и студентов.

Отслеживание и анализ результатов он-лайн тестирований дает информацию о социальном заказе на получение качественного образования в школе и высшем учебном заведении, качестве учебных планов и программ, состоянии профессиональной ориентации, мотивах выбора той или иной профессии, формирования и необходимых ключевых компетентностей и профессиональных компетентностей будущего специалиста.

В качестве теоретической основы дальнейшего развития системы диагностического он-лайн тестирования обозначен тип обучения, который характеризуется как личностно-ориентированный по направленности и развивающий – по своей сути. По мнению ученых, для

получения объективной оценки уровня знаний учеников, «необходимо соблюдение следующих требований: систематичности – контроль должен осуществляться регулярно с использованием разнообразных методов и форм; объективности – проверка должна проводиться в соответствии с требованиями государственных стандартов; действенности – результаты контроля должны приводить к позитивным изменениям, устранению недостатков [2].

Внедрение Internet-технологии в процесс диагностики качества образования может стать основой для создания принципиально новой формы проведения мониторингов: в разрезе класса, школы, города, района или области с целью выявления пробелов в знаниях, коррекции общеобразовательных программ подготовки учеников.

В заключение необходимо отметить, что хотя сегодня еще нет большого опыта проведения масштабных тестирований с помощью системы Internet в режиме онлайн, однако, правомерно и необходимо говорить уже о узловых проблемах, на решение которых должны быть направлены усилия специалистов. Он-лайн тестирование – это стандартизованный, удобный и объективный метод оценки знаний учащихся по предмету, одна из эффективных форм контроля, которая помогает выявить уровень знаний, пробелы в учебной подготовке и сформировать индивидуальный темп подготовки ученика к внешнему независимому оцениванию по учебным пред-

метам.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. – М.: Ассоциация инженеров-педагогов, 1996. – 191 с.
2. Аркаева Р.П. Квалиметрический подход в управлении качеством образования студентов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1, с. 38-41.
3. Батурина Г.И., Байер У. Цели и критерии эффективности обучения (к постановке проблемы) // Советская педагогика. – 1975. – № 4. – С. 41 - 48.
4. Касторнова В.А. Научно-методические условия функционирования образовательного процесса // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 60-64.
5. Коновальчук И.И. Модели, структура и факторы продуктивности инновационных процессов в общеобразовательных заведениях // Вектор науки ТГУ. Серия Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 71-75.
6. Лебедева Л.М. Управление формированием готовности педагогов к использованию в образовательном процессе современных педагогических технологий // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4. С. 173-176.
7. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти: світовий досвід / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. – К., 2001. – № 1. – С. 108–116.

#### MONITORING RESEARCHES AS A MECHANISM OF EDUCATIONAL QUALITY EVALUATION

© 2013

*L.A. Martseva, candidate of pedagogic sciences, deputy director  
Vinnitsa Regional Centre of Educational Quality Assessment, Vinnitsa (Ukraine)*

*Annotation:* Changes in modern society cause the necessity of adaptation of knowledge, skills and competencies of future professionals to the rapid development of modern technologies. Special monitoring studies can effectively control the level of academic achievement of students of secondary schools, their preparing for an independent external evaluation and admission to higher educational establishments.

*Keywords:* monitoring, quality of education, pedagogical diagnostics, key competencies.

УДК 378.126:614.253.5

#### ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2013

*И.Р. Махновская, аспирант кафедры педагогики  
Житомирского государственного университета имени Ивана Франко, Житомир (Украина)*

*Аннотация:* В статье представлены основные особенности и опыт внедрения кредитно-модульной системы организации учебного процесса при подготовке магистров сестринского дела в Житомирском институте медсестринства. Освещены проблемы и задачи стоящие перед профессорско-преподавательским составом при переходе на кредитно-модульную систему обучения согласно принципам Болонского процесса.

*Ключевые слова:* медсестринство, профессиональное медсестринское образование, кредитно-модульная система обучения, содержание образования, учебный план, учебная программа.

Высшее образование в Украине постепенно переходит на двухступенчатую систему подготовки, при которой выпускники вузов будут получать образовательные-квалификационные уровни «бакалавр» и «магистр». Такие специалисты должны обладать надежными и глубокими профессиональными знаниями, осознавать последствия своей деятельности, иметь необходимый творческий потенциал в научной и научно-педагогической деятельности в современных условиях.

Проблема реформирования здравоохранения, насущная необходимость выполнения высшим образованием государственного заказа на подготовку высокопрофессиональных кадров актуализирует задачу подготовки специалистов с полным высшим образованием.

Подготовка магистров сестринского дела в системе высшего образования направлена на создание условий для творческого развития личности и предусматривает приобретение как углубленных знаний по выбранной специальности, так и основных навыков научно-исследовательской работы. Формирование современного специалиста в сфере медсестринства такого уровня является

многoveкторным комплексным процессом, постоянно подвергается воздействию большого количества факторов и условий.

Исследование состояния профессиональной подготовки магистров сестринского дела позволило выделить ряд проблем, детерминированных как внешними, так и внутренними факторами, которые требуют решения, а именно:

- предоставление государственной поддержки развитию системы получения образовательных услуг в области медсестринства;
- укрепление материально-технической базы ВМНЗ, осуществляющих подготовку магистров сестринского дела;
- повышение профессиональной подготовки преподавателей, создание условий для совершенствования их профессионального мастерства;
- применение передового отечественного и зарубежного опыта;
- внедрение инновационных технологий и методов обучения, основанных на достижениях науки, информа-

ционных и дистанционных образовательных технологий, ориентированных на студента;

- кредитно-модульная система обучения.

Учитывая процесс интеграции медресинского образования Украины в Европейское образовательное пространство и согласно требованиям Болонского процесса, особое внимание уделяется внедрению кредитно-модульной системы организации учебного процесса при подготовке специалистов новой формации.

Организация учебного процесса подготовки магистров сестринского дела в Житомирском институте медресинства в течение последних пяти лет позволяет выделить определенные преимущества в подготовке специалистов на основе новых подходов, и обозначить проблемы, связанные с внедрением кредитно-модульной системы обучения.

Кредитно-модульная система обучения – это модель организации учебного процесса, в которой сочетаются модульная технология обучения и зачетные кредиты – единицы измерения объема учебного материала, усвоенного студентом. Модуль – задокументированная завершенная часть образовательно-профессиональной программы, которая реализуется через соответствующие формы учебного процесса и завершается итоговым контролем. Наиболее приемлемой, из существовавших в Европе на момент подписания Болонской декларации систем кредитов, была признана система ECTS (European Credit Transfer System – Европейская система взаимозачета кредитов). Опыт внедрения ECTS в высших медицинских учебных заведениях предоставил возможность выделить основные черты кредитно-модульной системы организации обучения, среди которых: государственное и международное признание результатов образования; академическая мобильность студентов; модульность, организационная динамичность; гибкость и партнерство, обучение в течение всей жизни (LLL – Long Life Learnign) [2].

Применение кредитно-модульной системы обучения при подготовке магистров сестринского дела – это, прежде всего, поиск новых учебных технологий, которые обеспечили высокое качество медресинского высшего образования, и прочное усвоение максимального количества знаний при минимальных затратах времени. Она предусматривает определение трудоемкости учебной работы студентов в кредитах, структурирование учебного материала по модулям, итоговый модульный контроль, рейтинговое оценивание учебных достижений студента по каждой дисциплине.

Среди главных преимуществ кредитно-модульной системы организации учебного процесса студенты отмечают, во-первых, систематичность и последовательность в получении знаний; во-вторых, возможность своевременно составить смысловые модули из-за их раздробленности и подробную алгоритмизацию знаний; в-третьих, повысить свой рейтинг за счет дополнительных заданий [1].

В Житомирском институте медресинства кредитно-модульная система организации обучения магистров сестринского дела введена с 2008 года. В связи с этим было начато активную работу по организации процесса подготовки данных специалистов. Первым шагом на этом пути была разработка нормативного документа, который должен регламентировать деятельность субъектов учебного процесса – преподавателей и студентов. Разработанное нами «Положение об организации учебно-воспитательного процесса по кредитно-модульной системе в Житомирском институте медресинства» базируется на основных принципах КМСОНП (кредитно-модульная система организации учебного процесса):

- сравнительной трудоемкости кредитов, которая заключается в достижении каждым студентом установленных ECTS норм, обеспечивающих академическую мобильность студентов, государственное и международ-

ное признание результатов образования на конкретных этапах выполнения студентом учебного плана;

- кредитности, которая заключается в декомпозиции содержания образования и обучения на относительно единые и самостоятельные за учебной нагрузкой студентов доли, которые обеспечивают:

а) на уровне индивидуального учебного плана – набор (аккумулятивное) заданной трудоемкости количества кредитов, соответствующих расчетной норме выполненной учебной нагрузки в условиях кредитно-модульной организации учебного процесса;

б) на уровне изучения учебной дисциплины – набор (аккумулятивное) заданной для данной дисциплины количества кредитов, включающих в себя выполнение необходимых видов деятельности, предусмотренных программой изучения учебной дисциплины;

- модульность – определяет подход к организации овладения студентом смысловыми модулями и проявляется через специфическую для модульного обучения организацию методов и приемов учебно-воспитательных мероприятий, основным содержанием которых является активная самостоятельно-творческая познавательная деятельность студента;

- методическое консультирование – заключается в научном и информационно-методическом обеспечении деятельности участников образовательного процесса.

Организационная динамичность заключается в обеспечении возможностей изменения содержания обучения с учетом динамики социального заказа и потребностей рынка труда:

- гибкости и партнерства – состоит в построении системы образования таким образом, чтобы содержание обучения и пути достижения целей образования и профессиональной подготовки отвечали индивидуальным потребностям и возможностям студента;

- приоритетности содержательной и организационной самостоятельности и обратной связи – заключается в создании условий организации обучения, измеряется и оценивается результатами самостоятельной познавательной деятельности студентов;

- научности и прогнозируемости – состоит в построении (установке) устойчивых связей содержания образования с научными исследованиями;

- технологичности и инновационности – заключается в использовании эффективных педагогических и информационных технологий, что способствует качественной подготовке специалистов с высшим образованием и вхождению в единое информационное и образовательное пространство;

- осознание перспективы – заключается в обеспечении условий для глубокого понимания студентом целей образования и профессиональной подготовки, а также возможности их успешного достижения;

- диагностичности – заключается в обеспечении возможности оценки уровня достижения и эффективности, сформулированных и реализованных в системе целей образования и профессиональной подготовки [3].

Организация учебного процесса началась с разработки учебных и рабочих программ по всем дисциплинам, введения новой системы зачетных единиц – кредитов и модулей. Учебный материал был структурирован согласно модулям. Отсутствие централизованных методических рекомендаций по оформлению программ, их структуры, принципов привела к поиску и выработке в институте собственного подхода.

Это имело положительный эффект, поскольку позволило четко определить объем нагрузки студентов, систематизировать их самостоятельную работу, что облегчает овладение учебным материалом, дает возможность тщательнее разобраться в сложных вопросах, получить необходимые консультации преподавателя. Перестройка учебного процесса стимулировала преподавателей к активизации работы по совершенствованию и созданию

учебно-методического обеспечения.

Была разработана единая форма и структура содержания каждого модуля, которая определяет цели его изучения; информацию о начислении рейтинговых баллов, краткое содержание лекций, инструктивно-методические материалы к практическим занятиям; рекомендации к самостоятельной работе, способы контроля, задания для самоконтроля.

В условиях кредитно-модульной системы организации учебного процесса профессиональной подготовки будущих магистров сестринского дела с 2012-2013 года введены индивидуальные учебные планы студентов, которые дают возможность не только овладевать компетенциями и необходимыми качествами по нормативным дисциплинам, но и по дисциплинам по выбору студента.

В перспективе при построении индивидуального маршрута обучения у студента-магистра появится возможность:

- участвовать в проектировании собственного образовательного маршрута;
- самостоятельно выбирать учебные модули;
- осваивать навыки работы в команде (малой группе);
- овладевать навыками самостоятельной работы в области образовательных исследований.

В результате внедрения в учебный процесс кредитно-модульной системы значительно активизировалась самостоятельная работа студентов с учебными материалами и литературой, поскольку возросли их мотивация к обучению. С другой стороны, существенно изменилась роль преподавателей, занимающихся организацией обучения. Из транслятора готовых знаний они превращаются в управленца процессом образования и самообразования, помощников и консультантов студентов.

Если раньше классическая парадигма обучения вкладывалась в отношения субъект – объект (где субъектом выступал преподаватель, а объектом – студент), то теперь студент также становится субъектом обучения, как результат – имеем «активное сотрудничество, в ходе которого студент получает знания и умения, а преподаватель – мастерство». Способом реализации такого сотрудничества преподавателей и студентов является модульно-кредитная система. Она предусматривает модульную проверку знаний в начале, в середине и конце учебного курса (модульные зачеты), самоподготовку и активное участие студентов в предлагаемых на протяжении курса формах работы – семинарах, коллоквиумах, индивидуальных занятиях.

При условии работы по такой системе, как правило, конечный зачет по курсу становится лишь частью оценки работы студента, так как наиболее весомую часть оценки составляет все-таки работа на протяжении всего времени изучения предмета.

Главная задача преподавателя при таком подходе – сформировать интерес и творческое отношение к обучению, сформировать «правила игры», объяснить условия успешного усвоения курса, консультировать студентов в процессе обучения, привлекать к изучению первоисточников и проверять их усвоение. Результатом работы студента станет получение «кредита», который свидетельствует об усвоенных знаниях и умениях [4].

Академические успехи студента оцениваются в трех системах: 100-балльной шкале, национальной шкале и шкале ECTS (табл. 1).

Внедрение принципов кредитно-модульной системы обучения в организацию учебного процесса в нашем вузе была вызвана необходимостью обеспечения мобильности студентов в Европейское образовательное пространство с целью участия в формировании единого рынка медсестринского образования и мобильности медицинских сестер на мировом рынке труда.

Внедрение кредитно-модульной системы организации учебного процесса в подготовку магистров сестринского дела способствует повышению качества

профессиональной подготовки специалистов и их конкурентоспособности, что обусловит соответствующее место отечественного медсестринского образования в Европейской образовательной системе.

*Таблица 1*  
*Система оценивания знаний студентов-магистрантов в Житомирском институте медсестринства*

Сумма баллов за все виды учебной деятельности	Оценка ECTS	Национальная шкала
90 – 100	<b>A</b>	отлично
82-89	<b>B</b>	хорошо
74-81	<b>C</b>	
64-73	<b>D</b>	удовлетворительно
60-63	<b>E</b>	
35-59	<b>FX</b>	удовлетворительно с возможностью повторной сдачи
0-34	<b>F</b>	Не удовлетворительно с обязательным повторным изучением дисциплины

Изучение опыта внедрения кредитно-модульной системы организации обучения при подготовке магистров сестринского дела доказывает, что этот процесс будет значительно эффективнее, если решить следующие проблемы:

- увеличить количество учебных дисциплин по свободному выбору студентов (соотношение нормативных и выборочных дисциплин в магистратуре 60%: 40%);
- провести укрупнение учебных дисциплин (объединение смежных дисциплин в одну интегрированную дисциплину, на которую приходится не менее 4 кредитов);
- изменить соотношение между аудиторной и внеаудиторной нагрузкой студента, установив его как 50/50;
- внедрять инновационные технологии в преподавание учебных дисциплин;
- разработать единые критерии оценки знаний студентов;
- расширить сферу применения иностранного языка профессионального направления в учебном процессе;
- провести сравнительный анализ учебных планов высших медицинских учебных заведений Украины, которые осуществляют подготовку магистров сестринского дела с учебными планами стран – участниц Болонского процесса и согласовать их вариативные части (до 75%);
- централизованно утвердить единые сроки аудиторного обучения в высших медицинских учебных заведениях, осуществляющих подготовку магистров сестринского дела;
- унифицировать понятие дидактического кредита, исходя из европейских требований (1 кредит – 24 часа).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Образование: Временное положение об организации учебного процесса в кредитно-модульной системе подготовки специалистов. - 2004. - № 8 (5084)
2. Кредитно-модульная система организации обучения в контексте Болонского процесса в Национальном фармацевтическом университете: учеб.-метод. Пособие. / [Сост. В.П. Черных и др.]. - М.: Изд-во НФаУ, 2004. - 68 с.
3. «Положение об организации учебно-воспитательного процесса по кредитно-модульной системе в Житомирском институте медсестринства» (от 13.09.2008 г.)
4. Дудко Н.В. О проблемах вхождения Украины в общеевропейское образовательное пространство // Вектор науки ТГУ. 2011. № 1. С. 64-67.

**ORGANISATION OF PROFESSIONAL TRAINING MASTERS STUDENTS FOR NURSING  
IN CREDIT MODAL SYSTEM**

© 2013

*I.R. Mahnovska, graduate student  
Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Zhytomyr (Ukraine)*

*Annotation:* This article represents the main features and experience of introduction the credit modal educational system in the process of the training master's of nursing in Zhytomyr Nursing Institute. The article analyzes the problems and tasks, that stood up before teaching stuff while joining the credit modal educational system- according to the main principals of the Bologna Process.

*Keywords:* nursing, professional nursing education, credit modal educational system, the elements of educational content, curriculum, curriculum.

УДК 378.02:372.8

**МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ИНСТИТУТЕ ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ  
ПО АВАРИЙНЫМ И ПОИСКОВО-СПАСАТЕЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ**

© 2013

*Д.Р. Мерзлякова, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
«Безопасности жизнедеятельности»*

*А.А. Шульгин, ассистент кафедры «Защиты в чрезвычайных ситуациях и управления рисками»  
Удмуртский государственный университет, Ижевск (Россия)*

*Аннотация:* данная статья описывает методику подготовки студентов по аварийным и поисково-спасательным дисциплинам. В статье освещаются проблемы подготовки студентов-спасателей, учебные дисциплины в рамках данной подготовки, также описывается проведённый педагогический эксперимент, направленный на проверку эффективности методики.

*Ключевые слова:* спасатель, аварийные и поисково-спасательные дисциплины, методика обучения.

Противоречие между устаревшими методами подготовки по спасательным дисциплинам и реалиями современного мира, породило необходимость разработки новой, современной методики подготовки спасательных кадров.

Сегодня профессиональная подготовка спасателей проводится в составе поисково-спасательного формирования или в специализированном учебном центре.

Обучение в составе поисково-спасательного формирования граждан, впервые принятых в поисково-спасательное формирование на должность спасателя, проводится по месту предстоящей работы, начиная со дня назначения кандидата на должность. Планирование первоначальной подготовки осуществляется начальником ПСФ. На деле же качество подготовки спасателей в спасательных формированиях напрямую зависит от коллектива, а точнее от желания уже работающих спасателей передать свои умения и опыт молодому сотруднику. Поэтому нередко даже проработавшие уже несколько лет молодые специалисты имеют крайне низкий уровень подготовки даже по базовым дисциплинам, не говоря даже о навыках ведения спасательных работ в сложных и экстремальных ситуациях.

Подготовка в таких специализированных учебных центрах, как «Российский центр подготовки спасателей», «Академия гражданской защиты МЧС России», а также в «Санкт-Петербургском центре подготовки спасателей», позволяет подготовить профессионального, разносторонне развитого специалиста, готового к участию в различных спасательных работах. В тоже время, такая высококвалифицированная подготовка, проводится в специализированных учебных центрах, и проходить её могут только уже аттестованные и трудоустроенные спасатели. Что обуславливает необходимость командирования обучаемого на достаточно длительный срок, обучение в таких центрах платное и влечёт за собой солидные финансовые вложения.

Учитывая вышесказанное у студентов, не имеющих звания «спасатель» и не трудоустроенных в спасательных формированиях, выбор места их профессиональной подготовки ограничен факультативными занятиями в учреждениях высшего и среднего профессионального образования. На сегодняшний день подготовка студентов-спасателей в общеобразовательных учреждениях крайне неудовлетворительна по своему профессио-

нальному содержанию и материальному обеспечению. В большинстве своём такие факультативы держится на энтузиазме преподавателей-инструкторов, в редких случаях имеющих какую-либо систему подготовки студентов-спасателей.

Большой проблемой является чрезвычайно слабая материальная база таких факультативов, зачастую студентам приходится пользоваться сильно устаревшим оборудованием, которого к тому же не хватает на всех учащихся. Закупка нового снаряжения, даже в крупных учебных заведениях очень осложнена крайне низким финансированием, бумажной волокитой и незаинтересованностью администрации высших учебных учреждений.

Покупка, относительно недорогого комплекта альпинистского снаряжения представляет собой проблему, не говоря уже о таком дорогом оборудовании, как гидравлический, пневматический и бензоинструмент. Также серьёзным сдерживающим фактором таких факультативов является наличие учебных площадок для отработки практических навыков. Если в тёплое время года тренировки могут проходить на открытом воздухе, то зимой необходимо искать отапливаемые учебные полигоны и аудиторы.

Поэтому значение комплексной, отвечающей современным требованиям системы подготовки студентов-спасателей в рамках факультативных занятий трудно переоценить. Ибо именно качественная, профессиональная подготовка студентов в общеобразовательных учреждениях является надёжной базой в становлении их, не только, как профессионалов-спасателей, но и гармонично развитых личностей, социально ответственных граждан.

Теоретически грамотный, имеющий пусть и небольшой, но практический опыт подготовки по аварийно-спасательным дисциплинам специалист имеет более высокие шансы трудоустройства по специальности. В случае работы в аварийно-спасательных, поисково-спасательных и пожарных подразделениях, полученные в ходе обучения знания и навыки помогут успешно решать рабочие задачи, в некоторых случаях представляющие угрозу для жизни самого работника или окружающих его людей.

Даже не задействованный в аварийно-поисково-спасательной деятельности человек, успешно закончивший

данный курс подготовки, способен более эффективно обеспечить личную безопасность и безопасность близких.

Подготовка студентов-спасателей – это целая система учебных дисциплин, расширяющих и углубляющих базовые по ряду общеобразовательных предметов при условии придания им профессиональной направленности и политехнического характера.

Настоящая программа подготовки учащихся, предусматривает:

- *специальная и механическая подготовку по спасательным работам* - 90 часов: альпинистская подготовка, работа с гидравлическим аварийно-спасательным инструментом и средствами малой механизации;

- *противопожарная подготовка* – 5 часов: общие понятия о пожаре и краткая характеристика явлений, происходящих при пожаре; способы прекращения горения: классификация и общие сведения об основных огнетушащих средствах (виды, краткая характеристика и условия применения);

- *медицинская подготовка* – 70 часов: основы анатомии и физиологии человека, первая медицинская помощь в различных чрезвычайных ситуациях;

- *физическая подготовка* – 30 часов: гимнастика, кросс;

- *топографическая подготовка* – 10 часов: понятие картографии и топографии, ориентирование на местности, определение сторон горизонта, движение по азимуту;

- *психологическая подготовка* – 5 часов: адаптация спасателя и работа в чрезвычайных ситуациях, формирование профессионально-волевых качеств спасателя, аутогенная тренировка;

Распределение учебной нагрузки отражает в себе реальные потребности спасателей в знаниях и навыках, которые необходимы им в их профессиональной деятельности.

Так применение в практике профессионального спасателя навыков противопожарной подготовки крайне ограничено, ввиду их профессиональной компетенции. Поэтому излишняя учебная нагрузка по данной дисциплине является непродуктивной и только перегружает учебный процесс.

В то время как изучение таких дисциплин, как “специальная и механическая подготовка по спасательным работам” и “медицинская подготовка” является в высшей мере актуальной частью обучения, базой в системе профессиональной подготовки. В практике спасателя это знания и навыки, регулярно применяемые на практике и требующие детального усвоения. Именно от умения спасателя быстро и грамотно вести аварийно-спасательные работы и оказывать первую помощь пострадавшим зависит успех проводимой операции, сохранность жизни и здоровья пострадавших.

В то же время уровень профессионализма спасателя определяется комплексом его теоретических, и в особенности практических, знаний и навыков, опытом ведения спасательных работ. Именно поэтому подготовка спасателя включает не только базовые дисциплины, но и ряд других видов подготовки позволяющих ему успешно проводить спасательные работы в различных условиях [1].

Модель профессиональной подготовки студентов-спасателей представляет собой широко развитую, систематизированную и упорядоченную технологическую систему образовательного процесса, предназначенную для эффективного обучения теоретическим и практическим навыкам и умениям, профессионального самоопределения и всестороннего развития личности.

Содержание настоящей системы подготовки максимально соответствует современным требованиям, предъявляемым к профессиональным спасателям учитывая меняющуюся спецификацию и особенности профессии [2].

### Эксперимент.

Для определения эффективности данной модели подготовки был проведен педагогический эксперимент.

Профессиональная специальная подготовка была открыта в Удмуртском государственном университете в Институте гражданской защиты в виде двух факультативных предметов (специальная физическая и медицинская подготовка) с длительностью курса подготовки в два учебных семестра.

В факультативную группу был объявлен добровольный набор студентов. После проведения вступительной проверки по сдаче физических нормативов, была укомплектована постоянная группа обучающихся, которая впоследствии была разделена на 2 части контрольную и экспериментальную. В ходе обучения были проведены теоретические классные занятия с отработкой полученных знаний и навыков на практике, в том числе в ситуациях максимально приближенных к реальным. В процессе подготовки применялись различные формы учебно-воспитательной работы, в том числе: экскурсии в поисково-спасательные подразделения и пожарные части, участия в выездах спасателей на ликвидацию чрезвычайных ситуаций.

Курс обучения заканчивается комплексной проверкой знаний и навыков учащихся по пройденным темам. Студенты, показавшие лучшие результаты обучения допускаются к прохождению аттестации на присвоение квалификации “спасатель”.

Контрольная группа изучала дисциплины спасательной подготовки в рамках программы обучения в средне-статистических спасательных факультативах и секциях, без углубления в особенности и специфику профессии. Занятия проводились по стандартным учебным пособиям, не учитывающим новации современного времени и практический опыт применения излагаемых в них сведений.

В практических занятиях по специальной и медицинской подготовке использовались стандартные ситуационные задачи, не предполагающие альтернативных методов их решения.

Цель опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе состояла в проверке разработанного содержания обучения спасательному делу, а также в оценке эффективности образовательных технологий. Критериями оценки выступали успешность освоения теоретических и практических знаний и навыков таких, как оказание доврачебной помощи, ведение спасательных работ с применением аварийно-спасательного снаряжения и технологий промышленного альпинизма, ориентирование и топография, желание и готовность к участию в проведении аварийно-спасательных работ с риском для жизни, желание получить спасательную профессию.

Результаты проведенной работы представлены на рис. 1 и 2.

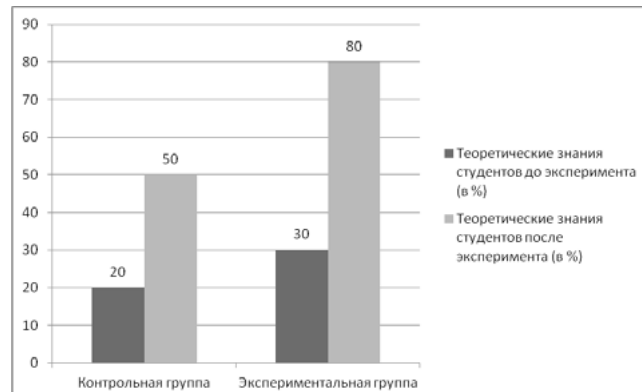


Рис. 1. Теоретические знания студентов до эксперимента (в %).

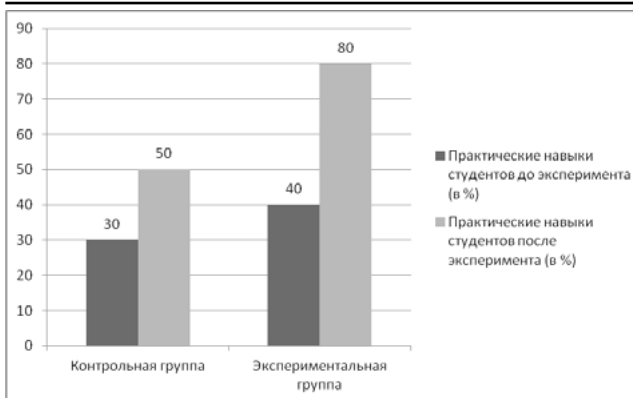


Рис. 2. Теоретические знания студентов после эксперимента (в %).

Из показателей рис. 1 и 2 можно сделать вывод, что успешность освоения практических и теоретических навыков и знаний значительно возросла в экспериментальной группе, в то время как рост этих же показателей в контрольной группе более умеренный.

**Выводы:** Теоретические и практические знания и навыки, необходимые спасателю для выполнения возложенных на него задач крайне разносторонние, требующие отдельного, детального усвоения. Профессиональная подготовка спасателей, крайне трудоёмкая, ответственная задача. Ведь от того насколько молодой специалист будет подготовлен к действиям в реальных экстремальных ситуациях, от его решительности и способности к самопожертвованию, подчас зависит не только жизнь и здоровье пострадавших, но и его собственная. В связи с этим, трудно переоценить значение качественной и эффективной системы подготовки спасателей. К сожалению, не все желающие могут пройти курс профессиональной подготовки в специализированном учебном центре, а трудоустройство в поисково-спасательное формирование без должной начальной профессиональной подготовки, далеко не всегда означает желание уже опытных спасателей передать свои знания и навыки но-

вичку. Поэтому возможности студентов, не имеющих звания "Спасатель" и не трудоустроенных по этой профессии, желающих получить знания и навыки профессионального спасателя ограничены только факультативными занятиями, открытыми на базе образовательных учреждений. На сегодняшний день, в подавляющем большинстве таких факультативов нет качественной и детально проработанной системы подготовки спасателей, удовлетворяющей современным особенностям ведения поисково-спасательных работ. Поэтому создание и практическое внедрение современной системы подготовки студентов-спасателей имеет значение не только в развитии движения Всероссийского студенческого корпуса спасателей, но и в подготовке будущих специалистов спасательного профиля.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безопасность жизнедеятельности. Сборник нормативных документов по подготовке учащейся молодежи в области защиты от чрезвычайных ситуаций / под ред. М.М. Дзыбова. - М.: Издательство ДиК, М.: Издательство АСТ, 1998.
2. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения: учебник для студентов пед. вузов / В. П. Беспалько. - М.: Изд-во ин-та профессией, образования Мин-ва образования России, 1995.
3. Девясилов В.А. Безопасность жизнедеятельности в системе высшего образования // Безопасность в техносфере. 2008. № 5. С. 3.
4. Марачев В.А. Опыт подготовки специалистов ставропольского поисково-спасательного отряда и их действий при ликвидации чрезвычайных ситуаций различного характера // Технологии гражданской безопасности. 2007. № 2. С. 90-91.
5. Рублев В.М. Подготовка студентов к осуществлению мероприятий, связанных с безопасностью жизнедеятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 276-279.
6. ФЗ от 22 августа 1995 г. N 151-ФЗ «Об аварийно-спасательных службах и статусе спасателей» (с изменениями и дополнениями) Глава III.

## TRAINING OF STUDENTS FOR EMERGENCY AND SEARCH AND RESCUE DISCIPLINES

© 2013

**D.R. Merzlyakova**, candidate of psychological sciences, associate professor of safety of life  
**A.A. Shulgin**, assistant of defense in an emergency and risk management  
*Udmurt State University, Izhevsk (Russia)*

**Annotation:** This article describes the training of students in an emergency and search and rescue disciplines. The paper considers the problem of preparation of students to the Rescue. The article describes the pedagogical experiment conducted, aimed at checking the effectiveness of techniques.

**Keywords:** rescue, emergency and search and rescue discipline, methods of teaching.

УДК 159.947.5(075.8)

## СВЯЗЬ МЕЖДУ ПРОБЛЕМАТИЧНЫМ ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТА И МЕТАПОЗНАВАТЕЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ СТУДЕНТОВ

© 2013

**М. Моталлеби**, докторант кафедры психологии  
*Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)*

**Аннотация.** Полученные в статье результаты показывают, что существует корреляция между метапознавательными факторами, такими, как положительная и отрицательная тревога, связанная с бесконтрольностью и риском, уверенность в себе с когнитивной точки зрения, с верой в необходимость контроля над мыслительными процессами и Интернет-зависимостью. Студенты, которые не имеют эффективной стратегии метапознания, скорее всего, зависят от Интернета. Для того, чтобы не было этой проблемы, надо научить студентов правильной метапознавательной стратегии.

**Ключевые слова:** когнитивные метапознавательные факторы, доступ в Интернет, профилактика Интернет-зависимости студентов.

За последнее время выросло число исследований о негативных последствиях работы в Интернете, таких, как напряженность, депрессия, и проч. Однако почему-то не рассматриваются положительные моменты влия-

ния Интернета на пользователей, на те качества, которые они приобрели при этом. В статье анализированы некоторые связи между проблематичным использованием Интернета и метакогнитивными факторами познания



пользователя. Для этого было проведено исследование среди 374 студентов, отобранных путем случайной выборки; результаты опроса показали наличие у 97 опрошенных человек (65 юношей и 41 девушка) Интернет-зависимости. Среди них была распространена анкета с вопросами, касающихся метакогнитивных сторон познания. С целью анализа полученных ответов были вычислены значения многих переменных, были также применены расчеты по коэффициенту корреляции Пирсона.

**Введение.** За последние десятилетия в использовании Интернетом произошли серьезные изменения. Здесь есть много поводов беспокоиться; в научной литературе используются такие понятия, как проблематичность, патология и зависимость (Шерер, 1997, Янг, 1998, А. Валлас, 1999, Берд и Вульф, 2001). Зависимость от Интернета объясняют следующим образом: при использовании Интернетом в жизни пользователя как результат или следствие появляются проблемы (социальные, психологические, образовательные и профессиональные) [Берд и Вульф, 2001].

Итоги исследования показали, что ежедневно и по многу часов пользуясь Интернетом, люди повышают риск стать зависимым от него: такой риск составляет от 4.6-18.3% [Морахан-Мартин и Шумахер, 2000, Кальтиала-Хейне, Липтонен и Римпелас, 2004, Неймс, Гриффитс и Баньярд, 2005].

Появление когнитивных теорий о нарушениях в психологических функциях (Бек 1976) стало поводом для изучения когнитивных функций и их классификации. В последние годы исследования в рамках этой парадигмы в указанной сфере проводятся по методике «когнитивной терапии» Дэвиса (2001). В этих исследованиях четко показана проблема усиления роли когнитивных факторов при усилении зависимости от Интернета. В последнее время в теоретических исследованиях этого типа стал применяться новый метод – метод метапознания. Здесь показана роль метапознавательных факторов в росте психологических расстройств. [Уэльс и Мэтью, 1994 vs 1996, Уэльс, 2000].

Метакогнитивные факторы – это избранная стратегия в отношении информации о своих внутренних и познавательных чувствах и возможностях и обращения с нею. [Флавелл, 1979, Уэллс и Мэтью 1994 и 1996, Уэллс, 2000]. В качестве примера подобной информации можно взять некоторые рассуждения лица (к примеру, такого типа: не стоит размышлять о мыслях X, или же: курение помогает мне сгруппировать информацию в сознании), которые считаются более достоверными и значимыми. Согласно теории метапознания, метапознавательные факторы играют большую роль в предварительной подготовке моделей реагирования на свои внутренние чувства и размышления. Эти модели проявляют себя в том, что сосредоточивают внимание на определенном объекте, направляют в определенную сторону размышления, а также проявляются в стремлении отдалиться от неэффективного и неоптимального поведения. Одним из видов подобного неоптимального поведения является как раз Интернет-зависимость.

На основе проведенных многочисленных исследований были выявлены связи между разными свойствами метапознавательных факторов и нарушениями психологических функций. [Уэльс и Мэтью 1994, Бэнлук и Мэррис 1998, Уэльс и Папагеоргиу, 1998, Эммилькамп и Аардена, 1999, Боуман и Мейжер, 1999, Мэтью, Хиллард и Кэмпбэлл, 1999, Мэррис, Уэльс и Нотард, 2000, Уэльс, 2000, Папагеоргиу, Спада и Уэльс, 2006, Спада, Никсевиц, Монета и Аурисон, 2006, Спада, Хью и Никсевиц, 2006, Роусис и Уэльс, 2006, Спада, Зандворт и Уэльс, 2007, Спада, Монта и Уэльс, 2007]. Вместе с тем считаем, что имеется необходимость дальнейшего исследования взаимосвязи и взаимозависимости между метакогнитивными факторами и Интернет-зависимостью. Именно поэтому в данной статье и была поставлена цель выявить указанную зависимость или

опровергнуть ее.

**Метод:**

В проведенном исследовании был применен метод корреляции различных переменных для выявления наличия между ними определенных зависимостей, выражающихся в коэффициенте корреляции [2]. Из совокупной генеральной выборки количеством 8867 человек (2096 юношей и 5771 девушка, обучающиеся в Научно-прикладном университете в городе Урмия) было отобрано на основе таблицы случайных чисел 369 человек. В соответствии с формулой Кокрана (Cochran) ( $t=1.96$ ,  $d=0.05$ ,  $p=0.5$ ,  $N=8867$ ) была применена методика случайной систематической выборки. Генеральная совокупность была поделена на группы и на основе интервального ряда были отобраны группы для выборки. выборка. (цифра 1 была взята за базовую, затем по списку в журнале были отобраны 25-й, 29-й и т.д.). Среди отобранных студентов был проведен опрос на основе анкеты по Интернет-зависимости (The Internet Addiction Test).

Анкета по исследованию Интернет-зависимости состоит из 20 вопросов и применяется при необходимости выявления указанной психологической зависимости. Чем выше набранный балл, тем выше Интернет-зависимость. На основании набранных баллов было выявлено, что 97 человек из отобранной группы страдают данным заболеванием (56 юношей, 41 девушка). Затем среди них была распространена анкета по метакогнитивным факторам [2], на которую они также ответили. Эта анкета состоит из 30 пунктов, охватывающих по таким показателям, как нравственные ориентации, образ мышления и подхода к анализу событий, а также измерения индивидуальных дифференциаций в верованиях. В анкете имеется пять подтем, которые используются для измерения различных сторон метакогнитивного мышления: 1) позитивные размышления о беспокойстве, 2) негативные размышления о беспокойстве по поводу бесконтрольности и риска, 3) когнитивная самооценка, 4) Вера в необходимость контроля над размышлением и 5) когнитивная идентичность. *Yüksək ballar metaidrakda uyğunsuzluğun olmasının əlamətidir. Anketin dəqiqliyi psixoloqlar tərəfindən təsdiq edilib və onun etibarlılığı «Kronbax alfa» üsulu ilə yoxlanılaraq təsdiq edilibdir.* В результате проведенной проверки было выявлено, что коэффициент надежности анкет составила 0.76 и 0.89, в соответствии с таблицей «Nunally» можно сказать, что данная анкета подходит для прикладного исследования. В исследовании для выявления корреляционных связей был применен коэффициент Пирсона. Одновременно данные были анализированы и обобщены при помощи программы SPSS.

**Полученные результаты исследования:**

Таблица 1

*Показатели корреляции между метакогнитивными факторами и Интернет-зависимостью, девиации (отклонение от индекса) и средневзвешенной*

Переменная	M	S	R	P
Позитивные размышления о беспокойстве	12.4	5.5	0.55	0.0
Негативные размышления о беспокойстве по поводу бесконтрольности и риска	11.5	4.8	0.36	0.0
Когнитивная самооценка	9.9	3.7	0.21	0.043
Вера в необходимость контроля над размышлением	10.6	3.7	0.44	0.0
Когнитивная идентичность	15.2	5	0.38	0.0
Интернет-зависимость	38.9	20.4		

$n=97, 00p < 0.05 < 0.05, 0p < 0.05 < 0.05$

Показатели коэффициента корреляции Пирсона свидетельствуют о том, что позитивные размышления о беспокойстве непосредственно связаны с Интернет-зависимостью ( $r=0.55$ ,  $p < 0.01 < 0.01$ ). Одновременно беспокойство о бесконтрольности и риске, т.е. негативные представления также связаны с Интернет-зависимостью ( $r=0.36$ ,  $p < 0.01 < 0.01$ ). И, наконец, установлено, что когнитивная самооценка в себя также связана с Интернет-зависимостью ( $r=0.21$ ,  $p < 0.05 < 0.05$ ), кроме того, имеется зависимость между Интернет-зависимостью и необходимостью контроля над размышлениями ( $r=0.44$ ,  $p < 0.01 < 0.01$ ), а также когнитивной идентичностью ( $r=0.38$ ,  $p < 0.01 < 0.01$ ).

Согласно показателям коэффициента Пирсона, имеется положительная связь между метакогнитивными факторами и Интернет-зависимостью. Различными исследователями также установлена связь между различными свойствами метакогнитивных факторов и имеющимися нарушениями психологических функций [см. об этом 3-9]. Разумеется, эти связи нельзя объяснить причинно-следственными связями, однако лицо, не владеющее эффективными метакогнитивными стратегиями, больше подвержено риску попасть в психологическую зависимость от Интернета. Именно поэтому студентам предлагается усвоить метапознавательные стратегии.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хафезнийа Мухаммедриза. Введение в методологию гуманитарных научных исследований. Тегеран: изд. Самт, 2002 (на персидском языке)
2. Дилавер Али. Основы практических и теоретических исследований в гуманитарных и социальных науках. Тегеран: изд. Рошд, 2003 (на персидском языке)
3. Beard, K. W., & Wolf, E. M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *Cyber Psychology and Behavior*, 4, 377—383.

#### RELATIONSHIP BETWEEN PROBLEMATIC INTERNET USE, AND METACOGNITIVE CAPABILITIES OF STUDENTS

© 2013

*M. Motallebi*, doctoral student in psychology  
*Baku State University, Baku (Azerbaijan)*

4. Hermans, D., Martens, K., De Cort, K., Pieters, G., & Eelen, P. (2003). Reality monitoring and metacognitive beliefs related to cognitive confidence in obsessive-compulsive disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 41, 282—401.

5. Matthews, G., Hillyard, E. J., & Campbell, S. E. (1999). Metacognition and maladaptive coping as components of test anxiety. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 111—125.

6. Myers, S. G., & Wells, A. (2005). Obsessive—compulsive symptoms: The contribution of metacognitions and responsibility. *Journal of Anxiety Disorders*, 19, 806—817.

7. Papageorgiou, C., & Wells, A. (2003). An empirical test of a clinical metacognitive model of rumination and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 261-273.

8. Roussis, P., & Wells, A. (2006). Post-traumatic stress symptoms: Tests of relationships with thought control strategies and beliefs as predicted by the metacognitive model. *Personality and Individual Differences*, 40, 111-122.

9. Spada, M. M., Zandvoort, M., & Wells, A. (2007). Metacognitions in problem drinkers. *Cognitive Therapy and Research*, 31, 709-716.

10. Аббасова К. Я. Когнитивная психология и философия: проблемы сосуществования // Вектор науки ТГУ. 2010. № 3, с.9-11

11. Джанашиа А.З. Проблема изучения намерения на эмпирическом уровне // Вектор науки ТГУ. 2011. 2. с.82-85

12. Музыка О.Я. Проблема развития целостного восприятия цвета в процессе обучения живописи будущих учителей изобразительного искусства // Вектор науки ТГУ. № 2. 2011, с. 143-145

13. Накашина Н.А. Критерии успешной самореализации личности // Вектор науки ТГУ. 2011. № 2. с. 146-149

14. Аббасова К. Я. О философской основе современных психологических исследований // Вектор науки ТГУ. 2011. № 1, с. 11-14

*Annotation:* The obtained results in this paper show that there is a correlation between metacognitive factors, such as positive and negative anxiety associated with lack of control and the risk of self-confidence from a cognitive point of view, with a belief in the need to control thought processes and Internet addiction. Students who do not have an effective strategy of metacognition is likely to depend on the Internet. In order to avoid this problem, it is necessary to teach students the correct metacognitive strategy.

*Keywords:* cognitive and metacognitive factors, Internet access, Internet addiction prevention students.

УДК 51:53 (07)

#### КОНЦЕПЦИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ДОУНИВЕРСИТЕТСКОЙ СИСТЕМЕ

© 2013

*Н.П. Муранова*, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой базовых и специальных дисциплин

*Национальный авиационный университет, Киев (Украина)*

*Аннотация:* Изложена концепция научно-методического обеспечения допрофессиональной подготовки старшекласников в доуниверситетской системе, научную основу которой составляют компетентностный, задачный, деятельностный подходы и принципы. Выделены семь компетенций для физико-математической подготовки старшекласников в доуниверситетской системе, выявлены четыре основных типа учебных задач, система их реализации.

*Ключевые слова:* компетентностный, задачный, деятельностный подход, преемственность, компетенции, допрофессиональные учебные задачи.

Актуальность проблемы допрофессиональной подготовки старшекласников в доуниверситетской системе образования обусловлена рядом причин. Одни из них имеют системный социально-экономический аспект, обусловленный мировой интеграцией различных сторон социальных ресурсов государств, прежде всего экономических, технологических, научных, культурных. Другие относятся к причинам, которые, безусловно, свя-

заны с вышеуказанными системными, но носят локальный характер, отражающий состояние и перспективные ориентации тех же аспектов в государстве, а также в его регионах.

Допрофессиональная подготовка ориентирована на запрос профессиональной сферы общества, с которым тесно связаны и должны взаимодействовать рынок труда, профессиональная подготовка в высшей школе на

всех ее уровнях. Именно рынок труда, одной из функций которого является выдвижение требований к направлениям подготовки специалистов и качеству такого процесса, сегодня выдвигает иные требования, по сравнению с теми, которые были актуальными еще десять лет назад. Современный специалист должен быть не только узко профилирован в своей сфере, а также уметь ориентироваться в инновациях, самому их продуцировать, уметь мыслить системно, моделировать процесс деятельности, прогнозировать развитие как своей деятельности, так и профессиональной сферы, владеть инновационными технологиями, уметь их совершенствовать, развивать и внедрять, владеть основами системного анализа и теорией принятия правильных решений, самосовершенствоваться и самореализовываться в современных динамичных и достаточно неопределенных условиях социально-экономических процессов, а значит, – и на рынке труда.

Итак, допрофессиональная подготовка многофункциональна в своих задачах и при обосновании подходов и принципов реализации их может быть незаменимой структурой в осуществлении вышеперечисленных направлений своей деятельности, а также их расширения и углубления.

*Анализ последних исследований и публикаций.* Проблема научно-методического обеспечения подготовки старшеклассников к дальнейшему обучению решается учеными чаще всего в контексте развития научно-методической базы общеобразовательных учебных заведений (А. Грохольская, Л. Панченко, С. Яценко, И. Горбач [1], Г. Жабеев [2], А. Пышкало [3] и др.) или вузов (А. Гуржий, В. Доний [4], А. Новиков [5], Л. Половникова [6] и др.). Однако научно-методическое обеспечение доуниверситетской подготовки старшеклассников к обучению в техническом вузе осталось малоизученным.

*Целью нашего исследования* является анализ научно-методических основ существования системы допрофессиональной подготовки, что предполагает в своей первоочередности решать задачи, связанные с построением и обеспечением учебного процесса старшеклассников в системе доуниверситетской подготовки при техническом университете. В своем исследовании мы ориентированы на субъект допрофессиональной подготовки – абитуриента, в связи с чем разрабатывали данную концепцию.

Известно, что знания, умения, навыки, которые все еще доминируют в системе школьного обучения не полностью решают современных задач, стоящих перед образованием. Сегодня задачи старшей школы имеют интегрированный характер. С одной стороны, – это формирование фундаментальных знаний, общей культуры, общего развития личности, ее общих и специальных способностей. С другой стороны, – профориентационная задача, которая часто в силу субъективных причин не реализуется в полной мере. Внедрение стандартов среднего образования и внешнего независимого тестирования (ВНТ) не выступают гарантом в решении данной дилеммы. Именно поэтому посредником в решении такого вопроса может выступить допрофессиональная подготовка, способная ограничить широту задач, стоящих перед средней школой, построить связь между средней и высшей школой, задать определенный вектор реализации задач по подготовке к дальнейшему профессиональному обучению в высшей школе.

Итак, если «знаниевая» парадигма не способна построить преемственность между двумя системами (средней и высшей школы) в силу разных требований к результатам обучения субъекта, тогда необходимо создать такую систему в ее процессуальном и результативном аспектах, которая сумеет построить вариативную преемственность между ними.

Сегодня достаточно изучен методологически и разработан методически, технологически компетентностный подход (Е. Атюгузова [7], Н. Бахарев [8], О.

Денисова [9], И. Бех [10], В. Болотов [11] и др.). Вместе с тем, исследователи в большей степени обращали внимание на его реализацию в отдельных образовательных системах. На основе компетентностного подхода ими решались (в своем преимуществе) определенные предметные задачи, тогда как система допрофессиональной подготовки, играющая роль связующего звена между двумя уровнями школ, осталась вне поля зрения ученых. С нашей точки зрения, компетентностный подход является опорным в решении учебно-методических целей и задач, стоящих перед допрофессиональной подготовкой в доуниверситетской системе.

Уже стало традиционным в исследованиях отечественных ученых, в отличие от зарубежных, занимающихся исследованием компетентностного подхода, определять две его основные дефиниции: *компетенции и компетентности*. Следует отметить, что в понимании их авторы вкладывают не одинаковый смысл, расширяя или сужая их в зависимости от реализации поставленных исследователем задач. Не претендуя на исключительность в понимании данных дефиниций, мы руководствуемся трактовками, предложенными украинскими исследователями Ю. Швалбом [12] и Л. Бурковой [13]. А именно: авторы полагают, что компетенции отражают некую систему требований по отношению к субъекту деятельности. Таким образом, Ю. Швалб пишет: «С нашей точки зрения понятие «компетенции» отражает по преимуществу социальную сторону деятельности субъекта и фиксирует круг извне заданных и предписанных целей и способов деятельности. Так в профессиональной деятельности компетенция субъекта определяется должностными обязанностями и должностной инструкцией, а в системе образования – целями учебной деятельности субъекта образования и учебным планом. Таким образом, компетенция отражает целевую сторону социальной деятельности субъекта, делая ее более определенной и, в то же время, ограниченной» [12, с. 283]. Понятие «компетентности» отражает соответствие субъекта деятельности компетенциям и соответственно представляют собой деятельную способность индивида. Следовательно, компетентности проявляются субъектом в деятельности, процесс и результаты которой соотносятся с такими компетенциями, какие предъявляются для выполнения вида деятельности.

Исходя из данного понимания основных понятий компетентностного подхода, необходимо определить виды компетенций в допрофессиональной подготовке доуниверситетской системы по отношению к уровням образования – среднему и высшему.

Среднее образование (как результат в компетентностном выражении) ориентировано на формирование базовых компетентностей по отношению к последующим уровням в системе образования. В свою очередь, базовые компетенции (как цели образования) содержат в себе ключевые, образующие культурный (ценностный, общенаучный) слой компетенций, а также слой фундаментальных компетенций, отражающий требования по специальным наукам на предметном уровне их проявления. Необходимо отметить, что при интегрирующем синергетическом эффекте этих двух слоев все же остается некая искусственность в их формировании, поскольку в средней школе не существует системы прогнозирования и взаимодействия с высшей школой с другими системами профессионального развития субъекта образовательного процесса.

Наращивание фундаментального слоя компетенций в старшей школе происходит интенсивно, который может и должен выполнять одну из функций – мотивирующую в выборе сферы деятельности для самореализации старшеклассником личностного потенциала. Предполагается, что фундаментальные компетентности субъекта будут основой в его дальнейшей профессиональной подготовке. Однако экстраполяция компетентностей не является задачей средней школы, поэтому их

формирование носит формальный, а значит, неустойчивый и немотивированный характер.

Еще хуже дело обстоит в высшей школе. Дисциплинарный подход, как некогда признанный эффективным в формировании специальных профессиональных умений и навыков, отстает от запроса рынка труда, а компетентностный подход пока еще остается декларативным. К субъекту образовательного процесса в вузе предъявляются требования по освоению профессиональных компетенций. Именно они являются доминирующими. Вместе с тем их единая система, ориентирующая будущего специалиста на освоение специальности весьма расплывчата и предполагает уточнения иерархии, взаимодействия составляющих звеньев системы. Кроме того, нет соответствующего компетентностному подходу методического инструментария, соответствующего освоению компетенций.

В таких условиях строить допрофессиональную подготовку в доуниверситетской системе на условиях преемственности – крайне сложная задача. Вместе с тем ее реализацию мы видим, прежде всего, в понимании и выявлении компетенций допрофессионального уровня в доуниверситетской системе, при этом имея в виду конечную цель профессиональной подготовки в вузе – подготовку компетентного специалиста, способного решать задачи в своей профессиональной области деятельности. Поэтому перед нами стоит задача качественного объединения компетенций среднего уровня и образования и высшего, найти правильно тот их фокус, исходя из которого следующий уровень образования будет соответствовать принципу его непрерывности.

Следовательно, допрофессиональная подготовка в системе доуниверситетской подготовки объединяет в себе компетенции двух уровней систем. При этом взаимодействие между доуниверситетской и вузовской системами, в этом смысле, происходит следующим образом. Компетенции-цели высшей школы по определенным направлениям подготовки будущих специалистов являются стратегическими ориентирами для компетенций доуниверситетской системы подготовки, с одной стороны. И, таким образом, система доуниверситетской подготовки строит компетентностный подход, опираясь на требования вуза. С другой стороны, высшая школа является заказчиком по отношению к доуниверситетской системе уровня подготовленности старшеклассников для сокращения срока их адаптации к системе обучения в вузе и для уровня и видов компетенций, необходимых для осуществления результативной и эффективной подготовки будущих специалистов.

Исходя из понимания того, что компетентности являются деятельностной характеристикой личности, направленной на достижение поставленной цели, а любая деятельность имеет задачу природу, то и компетенции-цели должны отражать тот класс задач, который является базовым для профессионального направления [14; 15]. Иными словами, на допрофессиональном уровне необходимо построить связь между учебными задачами как классом и другим классом – профессиональными задачами. Следовательно, характеристика задач на стыке между двумя обозначенными уровнями в образовании будет иметь статус *допрофессиональных учебных задач* физико-математического содержания с экстраполяцией в профессиональную техническую подготовку как перспективный вектор в процессе образования. Преемственность может проявляться в процессуальной, то есть в технологической составляющей процесса обучения с привлечением содержания профессионального уровня.

Реализацию компетентностно-деятельностного подхода обеспечивает система специальных учебных задач, расположенных в соответствии с последовательностью формирования допрофессиональных компетентностей. Таким образом, содержательный вектор в обучении не

является приоритетным, как в традиционном обучении, а учебным материалом, которым можно манипулировать в процессе обучения для достижения таких целей, как формирование компетентностей.

Безусловно, двух подходов, даже если они интегрированы и синергетичны по своей сути в нашей проблеме, явно недостаточно для решения поставленной задачи – построить концептуальную модель научно-методического обеспечения допрофессиональной подготовки в доуниверситетской системе. В таком случае следует проанализировать, что еще обеспечивает сам компетентностный подход.

Поскольку формирование компетентностей осуществляется при решении определенного класса задач, то становится понятным, что задачный подход в такой системе занимает важное место, поскольку выполняет роль механизма этого процесса. Таким образом, задачный подход является третьим в методологии нашей концепции.

На сегодняшний день задачный подход привлекает к себе внимание многих исследователей, в том числе направление, связанное с формированием разных видов компетентностей [15]. Этот подход одновременно может обслуживать несколько уровней целей в обучении, в том числе и в доуниверситетской системе: повышение интереса к процессу познания, механизмом которого является проблематизация учебного материала; развитие самостоятельности и осознанности освоения учебного содержания; формирование компетентностей и пр.

В связи с тем что нами выбрано направление технической подготовки старшеклассников в системе доуниверситетской подготовки, то соответственно задачи в своем содержательном наполнении отвечают математическим и физическим знаниям и инструментарию их решения. В профессиональной технической подготовке задачи (как таковые математические и физические) не встречаются в чистом виде, хотя и опираются на инструментарий (законы, закономерности, теоремы, аксиомы, методы, алгоритмы) их решения, что делает возможным интегрировать в методической подаче такие задачи, а также формировать интегрированные компетентности не по отдельной дисциплине, а в системе в целом.

Формирование компетентностей на основе задачного подхода предполагает последовательное усложнение и интеграцию процесса решения задач из разных областей знаний, поэтому необходима некая типологизация таких задач учебного направления в допрофессиональной сфере подготовки старшеклассников. В школьном обучении усложнение задач предполагается по процессуальной составляющей (шаги в алгоритме, опора на предыдущее знание материала и пр.). Безусловно, преемственность такого плана необходима и продуктивна, если ее не проецировать на доминирующую содержательную составляющую. Анализ подхода, предложенного Ю. Швалбом в реализации задачного подхода в сфере профессиональной подготовки на основе компетентностного подхода, позволил нам разработать собственное видение типологии задач в сфере допрофессиональной подготовки старшеклассников в доуниверситетской системе [12].

Старшеклассники, поскольку решают учебные задачи, то и имеют опыт работы с формулами, теоремами и пр. Такие задачи являются для них достаточно абстрактными в практическом применении. В связи с этим нами предложена типология задач, охватывающая теоретический и практический учебный уровень, а также частично профессиональный уровень их решения:

1. Учебные задачи. Задачи из учебной деятельности старшей школы. Особенностью их является интеграция физико-математических знаний, что позволяет формировать умение анализировать материал с необычного ракурса, анализировать возможность применения существующего инструментария для их решения, а также позволяет определить аналогию, сделать перенос извест-

ных знаний, что соответствует первому уровню решения задач.

2. Учебно-теоретические задачи. Они предполагают решение таких задач, целью которых является появление нового теоретического знания, а также интеграцию имеющихся знаний и трансформацию их в новый теоретический уровень познания.

3. Учебно-практические задачи. Предполагают применение теоретического знания в практическую плоскость, максимально приближенную к практической деятельности, и способность перевести знания теории в практическую сферу применения.

4. Учебно-профессиональные задачи. Предполагается перенос интегрированных умений в решение задач, имеющих общую профессиональную направленность. Этот уровень задач является наиболее сложным, а также выполняет функцию дополнительного мотиватора в допрофессиональной подготовке старшеклассников.

Таким образом, типологизация задач позволит формировать необходимые виды компетентностей у субъектов доуниверситетской системы подготовки для обучения в техническом вузе.

Необходимо отметить различие традиционного задачного подхода от разработанного нами, влияющего на формирование допрофессиональных компетентностей. Реализация задачного подхода в традиционном понимании предполагает решение задач без какой-либо связи с деятельностью человека, носит абстрактный характер, поэтому мало продуктивна. Задачный подход интересен, если он отражает реальные события из жизни, практической деятельности человека. Кроме того, в школе учителям предлагают задачи готового вида. Нами же предлагается применение задачного подхода, направленного на формирование семи видов компетентностей, необходимых для успешного овладения будущей профессией в техническом университете на специальностях, где физика и математика требуют интеграции и предполагают способность к соединению знаний из разных сфер науки для решения в последующем задач профессионального уровня.

Нами предполагается три уровня работы, соответствующих задачному подходу.

На первом уровне задачи имеют опорный, фундаментальный характер классической формы для актуализации у старшеклассников имеющихся знаний из школьной программы. Знания и, соответственно, задачи по математике и по физике подаются как отдельные предметы. Это уровень предполагает адаптацию к системе доуниверситетской подготовки. Вносится постепенно элемент интеграции этих двух дисциплин, но он не является доминантным в системе задач.

На втором уровне происходят изменения в подаче задач. Нарастает интеграция математических и физических знаний.

На третьем уровне задачи реализуют в своей содержательной части элементы профессиональной деятельности, т.е. задачи ориентированы на содержание такой деятельности. Они подаются в виде ситуаций из практической, профессиональной сферы жизни человека, когда необходимо для ее решения применить имеющиеся знания, для чего необходимо уметь анализировать, моделировать, проектировать, искать альтернативы, собственно уметь решать и анализировать как сам этот процесс, так и его результаты.

Такой задачный подход предполагает формирование умения выделять проблемную область, переводить ее в плоскость задачи, т.е. составлять задачу и проектировать решение, прогнозировать результаты.

Решение задач на стыке двух или нескольких дисциплин физико-математического цикла предполагает реализацию междисциплинарного подхода, он и является четвертым методологическим подходом, на который мы опираемся в разработке нашей концепции научно-мето-

дического обеспечения допрофессиональной подготовки старшеклассников в доуниверситетской системе.

*Выводы.* Таким образом, предложенная нами концепция раскрывает основные научные подходы, их конкретное воплощение в методическом обеспечении физико-математической (межпредметной) допрофессиональной подготовки в доуниверситетской системе и позволяет приступить к апробации полученной модели в практике, что и составляет перспективу дальнейших исследований.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грохольська А.В., Панченко Л.Л., Яценко С.Є., Горбач І.М. Курс методики навчання математики в старшій та вишій школах – основа до формування інтегрованих знань студентів за фахом // *Didactics of mathematics: Problems and Investigations*. – № 36. – 2011. – С. 30-37.
2. Жабєєв Г.В. Методика використання інтернет-ресурсів у процесі профільного навчання фізики : дис. ... канд. пед.н. : 13.00.02 – К., 2009. – 282 с.
3. Пышкало А.М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе : авторский доклад по монографии «Методика обучения геометрии в начальных классах», предст. на соиск. уч. степ. докт. пед. наук. – М., 1975. – 46 с.
4. Гуржій А.М., Доній В.М. Наукове та методичне забезпечення професійної освіти // *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції*. – Ч.1. – К. : ІЗМН, 1994. – С.19-21.
5. Новиков А.М. О развитии методических систем. – электронный ресурс. – режим доступа : [www.anovikov.ru/artikle/met\\_sys.htm](http://www.anovikov.ru/artikle/met_sys.htm).
6. Половникова Л.Б. Методическая система преемственности курса физики технического вуза: дисс. ... канд. пед.н. : 13.00.02 – Тюмень, 2009. – 183 с.
7. Атлягузова Е.И. Компетентностная модель специалиста технического профиля // *Вектор науки Тольяттинского университета*. – 2012. №1 (8). – С.43-47.
8. Бахарев Н.П. Непрерывность и многоуровневость подготовки бакалавров и магистров в техническом вузе // *Вектор науки Тольяттинского университета*. – 2012. №1(8). – С.55-59.
9. Денисова О.П. Компетентностный подход как механизм обеспечения качества подготовки к аккредитации учреждений высшего профессионального образования // *Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология*. 2012. № 3. С. 66-70.
10. Бех І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті // *Вища освіта України*. - Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія технологій». - К.: Гнозис, 2009. - № 3. - С. 21-24.
11. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // *Педагогика*. - 2003. - № 10. - С. 16-21.
12. Швалб Ю.М. Задачный подход к проблеме формирования профессиональных компетентностей в процессе обучения // *Проблемы стандартизации в системах образования стран содружества независимых государств: труды международной научно-практической конференции*, Москва, 10-11.11. 2009. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. - С. 279-287.
13. Буркова Л.В. Генеза компетентнісного підходу // *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. - Вип 30.- 2010. - С. 10-16.
14. Алексеев Н.Г. Формирование осознанного решения учебной задачи // *Педагогика и логика*. - М.: Касталь, 1993. - С. 385.
15. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. -М.: Педагогика, 1990. - 184 с.

**A CONCEPT OF METHODOLOGICAL SUPPORT OF PRE-PROFESSIONAL PHYSICO-MATHEMATICAL TRAINING OF SENIOR PUPILS IN THE PRE-UNIVERSITY SYSTEM**

© 2013

*N.P. Muranova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
*National Aviation University, Kyiv (Ukraine)*

*Annotation:* The article presents a concept of methodological support of pre-professional education of senior pupils in the pre-university system, the scientific basis of which relies on the competence-based, task-based, and action approaches and principles. Seven competences have been defined for physico-mathematical training of senior pupils in the pre-university system. Four major types of training tasks as well as a system of their realization have been established. The methodological model of physico-mathematical training of senior pupils in the pre-university system has been grounded.

*Keywords:* competence-based, task-based, action approach, continuity, competences, pre-professional training tasks.

УДК 378.147:81

**МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СТРУКТУРЕ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2013

*А.Ж. Мурзалинова*, доктор педагогических наук, профессор кафедры  
«Теория и методика начального и дошкольного образования»

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

*Аннотация:* В условиях усложняющихся языковых контактов глобализирующегося мира востребована функциональная грамотность как уровень владения родным и неродным языками. Феномен функциональной грамотности обусловил необходимость разработки соответствующей методики.

*Ключевые слова:* функциональная грамотность; функционально грамотная языковая личность; методика формирования функциональной грамотности обучающихся; речемыслительная деятельность; технология управления речемыслительной деятельностью.

Требуемый в условиях глобализирующегося мира уровень владения обучающимися родным и неродным языками – уровень функциональной грамотности. В этой связи актуальна методика формирования функциональной грамотности обучающихся и воспитания функционально грамотной языковой личности, компетентной в полилингвальном пространстве и способной к дальнейшему совершенствованию в коммуникативно-языковом отношении. Эффективность востребованной методики определяется ее направленностью на реализацию принципа непрерывности для школьного, технического и профессионального, высшего профессионального уровней языкового образования.

Необходимость разработки и внедрения методики формирования функциональной грамотности обучающихся вызвана современными условиями казахстанской системы образования:

а) постепенным переходом, начиная с 2015 года, на 12-летнее среднее общее образование и интеграцией в этой связи ГОСО общего среднего образования с ГОСО высшего образования (бакалавриат), вследствие чего языковые дисциплины «Казахский (русский) язык», «Иностранный язык» (цикл ООД высшего образования) могут быть перенесены в программы профильной школы «Бейіндік мектеп»;

б) введением в образовательные программы бакалавриата курсов «Профессиональный казахский (русский) язык» и «Профессионально-ориентированный иностранный язык (уровень С1)»;

в) принятием Национального плана действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012-2016 годы;

г) активным внедрением компетентного подхода к обучению (ср.: «Одним из приоритетных направлений образовательной политики является переориентация образовательного процесса на реализацию компетентного подхода» - из Государственной программы развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 гг.).

Разработка и внедрение в языковое образование методики формирования функциональной грамотности обучающихся способствует решению важных научных и практических задач, а именно:

а) определению структуры и содержания курсов родного, второго и иностранного языков для профильной

школы на основе преемственности школьного, технического и профессионального, высшего профессионального уровней образования;

б) уточнению учебно-методического сопровождения курсов «Профессиональный казахский (русский) язык» и «Профессионально-ориентированный иностранный язык (уровень С1)» на основе функциональной грамотности обучающихся как универсального в отношении родного, второго и иностранного языков механизма интеграции лингвистических и экстралингвистических знаний по логике, психологии и риторике для соблюдения в практике общения норм культуры мышления, психологического и риторического взаимодействия;

в) созданию методики формирования функциональной грамотности учащихся школы, колледжа и студентов вуза с перспективой воспитания полилингвальной функционально грамотной языковой личности, способной к непрерывающимся самообразованию и самореализации на основе готовности и способностей к управлению речемыслительной деятельностью;

г) обобщению теоретико-методологических основ компетентного подхода в обучении родному, второму и иностранному языкам, т.к. функциональная грамотность представляет собой уровень компетентности обучающегося как комплексное, системное и устойчивое проявление языковой, речевой, коммуникативной и этнокультурной компетенций, учитывающее сложную природу общения в единстве коммуникации, интеракции и перцепции.

В ходе исследования процесса формирования функциональной грамотности учащихся и студентов определена **ведущая идея** актуализируемой методики: процесс общения на родном, втором и иностранном языках как форма организации учебной деятельности стимулируется взаимосвязанным овладением лингвистическими знаниями и логическим, риторическим и психологическим минимумами: усвоением фонетического, морфологического, лексического, синтаксического уровней языка в структуре текста, их языковых и речевых вариантов – как носителей авторского замысла в тексте, как средств доказывания (логический минимум), убеждения (риторический минимум) и воздействия (психологический минимум) при реализации авторского замысла.

Ведущая идея сформулирована с учетом имеющихся исследований функциональной грамотности учащихся.

Научный интерес представляют теоретические (общепедагогические) исследования зарубежных специалистов по функциональной грамотности как:

а) грамотности действующей, противопоставленной знаниям, умениям, навыкам, реализуемым на учебном и алгоритмическом уровнях, тогда как функциональная грамотность предполагает реализацию знаний, умений, навыков, способностей на эвристическом и творческом уровнях;

б) цели и ожидаемых результатов школьного и профессионального образования в условиях реализации компетентностного подхода.

Так, Thomas Sticht [1] изучал проблему функциональной грамотности с точки зрения обучения чтению учащихся средних школ с дальнейшей разработкой учебной программы, нацеленной на формирование функциональной грамотности при обучении чтению и письму. Таким образом, формирование функциональной грамотности ограничено в данном случае чтением и письмом как видами речемышлительной деятельности.

Denny Kevin, Harmon Colm, O'Sullivan, Vincent [2], Augustus Daniel и Addison Kofi [3] проводили исследования, в рамках которых было проанализировано соотношение уровня функциональной грамотности специалистов, рассматриваемой как предпосылка успешности профессиональной деятельности, и уровня их заработной платы, то есть проблема функциональной грамотности изучалась в социально-экономическом аспекте.

В российской педагогической теории проблема функциональной грамотности исследуется на уровне:

а) философии образования (Б.С. Гершунский [4]), б) в категориальном аспекте (В.В.Мацкевич, С.А.Крупник [5]);

в) как аспект непрерывного образования (С.А.Тангян, И.А. Колесникова);

г) в контексте компетентностного подхода (А.В.Хуторской, О.Е.Лебедев).

Теоретическое и практическое изучение функциональной грамотности находит отражение в работах ученых: Т.И. Акатова [6] рассматривает психолого-педагогические основы формирования языковой функциональной грамотности студентов как уровня их языковой культуры; Л.М. Перминова, О.Е.Лебедев описывают технологию формирования функциональной грамотности учащихся как результата усвоения школьных предметов; Л.Н. Полищук - формирование функциональной грамотности технологического типа в учреждениях среднего технического, профессионального образования; В.А. Ермоленко, Р.Л. Перченко, С.Ю. Черноглазкин - технологию формирования функциональной грамотности в системе общего, профессионального и дополнительного образования; Н.Н. Сметанникова изучает функциональную грамотность в рамках стратегического подхода к обучению чтению; проблема формирования функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин отражена в работах П.И. Фроловой [7].

Для актуализации неразрешенных проблем формирования функциональной грамотности обучающихся в нашем исследовании:

- речь идет о цели, уровне, результате лингвистического образования в условиях усвоения родного, второго и иностранного языков, что востребовано запросами общественной практики в казахстанском обществе; причем функциональная грамотность а) рассматривается как универсальная категория в отношении любого из указанных языков, б) связана с овладением нормами и способами разножанрового общения на основе интеграции лингвистических и экстралингвистических знаний, а также коммуникативно-речевых умений, в) обеспечивает оперативность и эффективность, продуктивность и гибкость общения и способствует, в конечном счете, стабильности и целостности прогрессивного развития

полиэтнического государства и полилингвальной среды, функционирующей в нем);

- разработана методика формирования функциональной грамотности применительно к разным уровням языкового образования;

- установлено влияние функциональной грамотности обучающихся в школе, колледже, вузе на проявления интеллектуальной, академической, творческой, лидерской, художественно-исполнительской и психомоторной видов одаренности.

Ключевыми понятиями нашего исследования являются следующие [8]:

- функциональная грамотность - атрибутивная характеристика языковой личности, предполагающая усвоение экстралингвистических знаний о правилах, нормах, способах общения в единой системе с имеющимися лингвистическими знаниями и коммуникативно-речевыми умениями, возможность и готовность к их комплексному использованию в практике разножанрового общения, в том числе иноязычного;

- функционально грамотная языковая личность - компетентный пользователь родного и неродного языков, способный, в силу лингвистического мышления и языкового сознания, развитого чувства языка, языкового вкуса, готовности к использованию языка во всем многообразии его функций, оперативно и эффективно ориентироваться в многоязычном коммуникативно-информационном пространстве, продуктивно в отношении себя и партнеров по ситуации общения участвовать в разножанровых диалоге и полилоге, гибко и системно использовать потенциал лингвистического образования для саморазвития и самореализации в речевом творчестве, продуктом которого выступает текст высокой культурологической и этнокультурной маркированности;

- функционально грамотная языковая личность - не унифицированный пользователь языка, а языковая личность гибкого и креативного речевого поведения, способная к непрерывному образованию (самообразованию) на основе наблюдения, рефлексии и контроля особенностей и качества своего и чужого речевого поведения, к совершенствованию социальной и профессиональной деятельности на основе эффективного владения языком, умеющая продуктивно общаться в режиме конструктивных диалога или полилога, реализовать личностное содержание в монологе высокой степени коммуникативной свободы.

- этнокультурная маркированность текста - продукта речевого творчества - свидетельствует о национально-культурном уровне владения языком, или этнокультурной компетенции адресанта - готовности и способности к общению, стимулируемому следованием в речевом поведении национальным особенностям культуры мышления, культуры общения и культуры речи на основе универсального культурологического подхода, при реализации которого сохраняются философия, этика и эстетика общения; системное и устойчивое проявление данной компетенции является закономерным в отношении языковой личности, которая использует средства родного языка и невербальные средства общения, свойственные ей как представителю нации; формирование указанной компетенции актуально для адресанта, который, овладевая иноязычной речью, использует средства неродного языка.

Формирование функциональной грамотности обучающихся требует научно обоснованной организации процесса, вследствие чего становится необходимым выделение лингводидактических и психолого-педагогических основ его организации.

Анализ лингводидактических основ убеждает в закономерности выделения текста в качестве основной единицы обучения языку и речи.

Текст как единица языка и речи в лингвистике и единица языковой коммуникации в коммуникативной

лингвистике содержит обучающий и развивающий потенциал. Свойства текста, как и текстовые категории (информативность, целостность, последовательность, ретроспекция, проспекция, завершенность, ситуативная отнесенность текста), мотивируют проявления функциональной грамотности при его создании либо интерпретации, вследствие чего необходима правильная организация текстовой деятельности обучающихся. Результатом последней, регулируемой посредством технологии управления речемыслительной деятельностью, является текст – целостное коммуникативно-познавательное образование, эффективно функционирующее в условиях оперативной и продуктивной коммуникации, реконструирующее интеллектуальное, национальное, этическое, эстетическое содержание адресанта.

Организуемая в соответствии с целью формирования функциональной грамотности текстовая деятельность обучающихся реализует следующие лингводидактические требования:

- осуществляется в слиянии мыслительной и языковой деятельности в единстве речемыслительной;
- служит средством удовлетворения социальных, интеллектуальных и личностных потребностей обучающихся;
- целенаправленна и адекватна условиям коммуникации, ориентирована на «запрос» коммуникации;
- имеет в качестве предмета смысловую информацию, обусловленную замыслом, коммуникативно-познавательным намерением адресанта;
- максимально приближена к условиям овладения родным языком, т.к. предполагает рассмотрение текста в системе языка, как грамматическое явление, и в системе высказываний, как речевое явление.

Психолингвистические основы формирования функциональной грамотности обучающихся связаны с механизмами владения языком. В указанном процессе язык выступает как средство коммуникации, как объект анализа и как средство организации знания, а сам процесс – это не просто знание языка, а способность и готовность мобилизовать это знание при выполнении определенных коммуникативных задач в определенных контекстах или ситуациях для материализации коммуникативного намерения и достижения цели общения. Такое владение языком отличается языковую личность.

Функционирование механизмов владения неродным языком на основе правильно организованной текстовой деятельности обучающихся, осуществляемой как речемыслительная, имеет следствием комплексное использование метакогнитивных, когнитивных, социально-аффективных стратегий овладения и пользования языком (при ведущей роли первых). Позитивное значение данного следствия заключается в переводе обучающихся из группы «корректировщиков» в группу «планировщиков» и, соответственно, в преобладании в речемыслительной деятельности последних комплексного и системного планирования замысла речи, а также предартиторного мониторинга.

Речемыслительная деятельность должна носить организованный и управляемый характер. Уточнено следующее содержание речемыслительной деятельности обучающихся:

- *концептуальное*: интерпретация авторской концепции, обусловленной предметом речи, либо создание собственной для системного и содержательного (концептуально насыщенного) представления совокупности имеющихся знаний о предмете речи;
- *моделирования аудитории*: уточнение социальной роли адресанта (автора текста-образца либо учащегося при конструировании им текста) для выявления его коммуникативного намерения и определение портретной характеристики реального или воображаемого адресата речи для анализа прагматической программы «текст-получатель текста»;
- *стратегическое*: анализ либо построение програм-

мы речевой деятельности, связанной со стратегией развертывания концепции в ориентации на ту или иную модель адресата, для определения содержательного компонента речи;

- *тактическое*: анализ либо разработка системы средств реализации программы речевой деятельности (аргументов и иллюстраций к ним, метода изложения, композиции, типа речи, жанро- и стилообразующих признаков) для определения логико-композиционного построения доказывающей, убеждающей и воздействующей речи;

- *речевое*: реализующее авторский замысел чтение текста-образца либо оформление собственного замысла в устной речи для его реализации в условиях общения (коммуникации, интеракции, перцепции);

- *эффективной коммуникации*: анализ имеющихся в тексте-образце либо отобранных учащимся-адресантом контактообразующих средств (языковых, композиционных, экстралингвистических), направленных на достижение интеллектуального и эмоционального сопереживания речевых партнеров;

- *системно-аналитическое*: редактирование текста-образца либо ученического текста с учетом рефлексивных данных устного общения и особенностей оформления замысла письменной речи.

Средство организации – технология управления речемыслительной деятельностью, которая обеспечивает процессы: а) построения образа результата действия (регламентируемые концептуальным законом и законом моделирования аудитории), б) смыслового программирования речемыслительного действия (регламентируемые стратегическим и тактическим законами), в) реализации смысловой программы речемыслительного действия (регламентируемые речевым законом, законом эффективной коммуникации и системно-аналитическим законом) и их продукты: а) образ результата, б) смысловую программу, в) высказывание.

Система упражнений технологии, определяемая содержанием речемыслительной деятельности, имеет целью последовательную реализацию каждого из семи риторических законов при аналитической работе с текстом. Кроме того, система упражнений, используемая при аудировании, чтении, говорении, письме, максимально учитывает деятельность-психологические трудности развития речи, особенно остро испытываемые обучающимися: дефицита необходимой информации для конкретной реализации авторского замысла, логической последовательности в изложении содержания, соблюдения соразмерности «нового» и «известного», скреп и переходов между частями целого, вербализации «сгущенных квантов мысли», оперативного нахождения адекватных форм для стилистически нормативного и жанрово обусловленного выражения мысли.

Умения функциональной грамотности: оперативной ориентации в многоязычном и поликультурном информационном пространстве, гибкого реагирования на «запросы» социально и личностно ориентированных ситуаций общения, продуктивного в отношении себя и партнеров по речевой коммуникации участия в разножанровых диалоге и полилоге, технологически выдержанного конструирования доказывающего, убеждающего и воздействующего высказывания – создают основу для развития способностей интеллектуальной, академической, творческой, лидерской, художественно-исполнительской, психомоторной видов одаренности, т.к. связаны со способами оптимальной организации социальной, интеллектуально-познавательной и рефлексивной деятельности на базе овладения неродным языком как средством общения, развития интеллекта, рефлексии и самовыражения.

Таким образом, перспективу исследования мы связываем с формированием ключевых (в отношении учащихся школы и колледжа) и профессиональных (в отношении студентов вуза) компетенций на основе функ-



циональной грамотности, стимулирующей проявления способностей одаренности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Sticht Thomas. Functional literacy skills curriculum for the Secondary School. Paper for the American Educational Research Association meetings. Distributed by ERIC Clearinghouse, Washington, D.C., 1974.
2. Denny Kevin, Harmon Colm, O'Sullivan, Vincent. Functional literacy, educational attainment and earnings: a multi-country comparison//University College Dublin. Institute for the study of social change, 2003.
3. Augustus Daniel, Addison Kofi. The impact of functional literacy on socio-economic lives of beneficiaries: a case study of the Agona District of Ghana//Edo Journal of Counselling, Vol. 2, No.2, 2009.
4. Гершунский Б.С. Грамотность для 21 века // Советская педагогика. – 1990. - №4.

5. Мацкевич В., Крупник С. Функциональная грамотность // Всемирная энциклопедия: Философия. - Минск, Харвест, 2001. - 312 с.
6. Акатова Т.И. Языковая функциональная грамотность и языковая культура студентов: Психолого-педагогический аспект: Монография. - М., 2006 - 237 с.
7. Фролова П.И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. - Омск, 2008.
8. Мурзалинова А.Ж. Формирование функциональной грамотности учащихся при обучении русскому языку как неродному на старшей ступени школы общественно-гуманитарного направления. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Алматы, 2003.

#### METHODICAL ASPEKTS FORMATION FUNCTIONAL LITERACY STUDYING IN THE STRUCTURE OF EDUCATION POLILINGVALNOGO

© 2013

*A.J. Murzalinova*, doctor of pedagogical sciences, professor of “Theory and methods of primary and pre-school education”

*North Kazakhstan State University M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)*

*Annotation:* With increasing complexity of contacts globalizing world demand as the level of functional literacy of native and non-native languages. The phenomenon of functional literacy has led to the development of appropriate techniques.

*Keywords:* functional literacy, functional literacy language person, method of forming the functional literacy of students; rechemyslitelnoy activity, technology management rechemyslitelnoy activities.

УДК: 37.013

#### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

© 2013

*A.H. Николаева*, аспирант

*Новгородский Государственный Университет им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия)*

*Аннотация:* В статье рассматривается типология образовательного туризма, раскрывается сущность его обобщенной педагогической модели. Рассмотрены организационно-педагогические и условия успешной организации образовательных туров, принципы работы педагога направлены на повышение уровня познавательной активности учащихся средствами образовательного туризма. Выявлены ожидаемые эффекты внедрения образовательного туризма в учебный процесс.

*Ключевые слова:* образовательный туризм, типология образовательного туризма, педагогическая модель обучения, познавательная активность, организационно-педагогические условия образовательного тура, педагогическое целеполагание.

В настоящее время образовательный туризм получил широкое распространение в туристической отрасли, однако не получил должного теоретического обоснования в педагогической науке. Такая ситуация типична для случаев, когда в обществе возникает повышенный спрос на какую-либо услугу, и бизнес быстро на этот запрос реагирует, в то время как фундаментальная наука и образование не успевают ответить на вызов времени. В этом плане, становится весьма актуальным осмысление педагогических оснований различных моделей образовательного туризма.

Образовательный туризм понимается учеными и практиками в узком и широком смысле. В узком смысле (то есть строго в контексте туристической индустрии) образовательный туризм – это особое направление туризма, включающее в себя различные специально организованные интерактивные формы и виды сочетания отдыха, обучения и просвещения людей различного возраста, которые осуществляются вне постоянного места жительства, как правило, в форме туристических поездок на срок от 24-х часов до 6 месяцев с целью разрешения конкретной педагогической цели или развивающей задачи без занятия деятельностью для получения доходов в месте пребывания. В широком смысле – это любая познавательная деятельность в процессе путешествия. Сегодня в научной литературе представлены не только разные подходы к определению понятия, но и классификации образова-

тельного туризма, созданные по различным критериям.

К таким критериям согласно законодательству РФ (2007) относятся: [1]: цели; ландшафтный и географический признаки; способ передвижения; организационная форма; возрастной и социальный признаки.

Учитывая возможности сочетания различных видов туризма в течение одного образовательного путешествия, трудно назвать такую классификацию идеальной. Скорее она будет служить вспомогательным средством при определении основных характеристик образовательного тура.

В науке уже существуют попытки создания собственной типологии образовательного туризма. Канадская Ассоциация Образовательного Туризма СЕТА (2011) [2] рассматривает следующие виды образовательного туризма: экотуризм; сельскохозяйственный туризм; лечебный туризм; культурный туризм; языковые курсы; кулинарные семинары; кратко и долгосрочные академические программы; обменные программы; курсы, конференции, семинары, коллоквиумы; профессиональные и деловые обмены; спортивный туризм; туризм интересов.

Следует отметить, что в приведенной выше типологии образовательный туризм рассматривается в широком смысле слова.

Б. Ритчи [3;1-25] вводит новые критерии сегментации образовательного туризма, среди них социо-демо-

графический, географический, психографический.

На основе этих критериев он выделяет: общий образовательный туризм с акцентом на экологическую и культурную компоненту (для молодежной и взрослой аудитории); образовательный туризм для людей старшего возраста; международный и внутренний школьный туризм; международный и внутренний туризм для студентов колледжей и университетов.

По мнению Ш. Тейлора [4;88-100], основными критериями типологии образовательного туризма являются мотивы, деятельность и контекст. На основании этих критериев автор выделяет 4 типа образовательного туризма: языковое обучение; академические обмены; углубленные научные или культурно-научные туры.

Проблемой образовательного туризма занимались не только зарубежные, но и отечественные ученые. Вызывает интерес типология образовательного туризма, предложенная российским ученым В.Я. Гельманом [5], который классифицировал его по месту и направлению его проведения (внутренний, выездной и выездной), и по срокам образовательного путешествия. (краткосрочный – до 1 недели, среднесрочный – до 1 месяца и долгосрочный – до 6 месяцев).

Классификация Л.В. Погодиной [6] так же выполнена по критерию цели, при этом для автора образовательный туризм выступает в качестве составной части более широкого понятия – познавательного туризма.

Рассмотрев существующие в специальной литературе классификации образовательного туризма, мы выявили, что в них отсутствуют основания, значимые для педагогики и образования. Ограниченный характер представленных в литературе классификаций побудил нас разработать новую комплексную типологию образовательного туризма, сконструированную по различным критериям, позволяющим выявить механизм создания различных моделей образовательного туризма, включая педагогическую модель.

По критерию *целеполагания* мы выявляем 2 основных типа образовательного туризма:

- туризм с целевой доминантой «образование»;
- туризм с целевой доминантой «туризм».

Используемая в данной типологии дифференциация типов позволяет сразу же отсеять ту часть туристического потока, для которой образование не является главной целью.



Рис. 1. Типология педагогических моделей образовательного туризма

Предлагаемая нами классификация может быть дополнена и конкретизирована типологией, в основе которой лежат такие критерии, как

- ориентация на возрастную и социальный признак;
- ориентация на степень выраженности формального признака в образовании;
- ориентация на дестинацию;
- ориентация на содержание.

На основе каждого из этих критериев мы можем выявить следующие виды образовательного туризма:

1. По критерию «возрастной и социальный признак»: образовательный туризм для дошкольников, школьников, студентов, взрослых, пожилых людей, людей с ограни-

ченными возможностями;

2. По критерию «степень выраженности формального признака в образовании»: академический и неакадемический образовательный туризм;

3. По критерию «дестинация»: национальный, региональный, межрегиональный, международный образовательный туризм;

4. По критерию «содержание»: профессиональное образование, повышение квалификации, специальное предметное образование, политическое образование, языковое образование, краткосрочное классическое обучение в школах и вузах.

Таким образом, данная типология может быть представлена на рисунке 1.

Каждый из этих видов отдельно или в сочетании с другим может быть представлен в виде определенной модели образовательного туризма. Говоря о сочетании видов туризма, мы имеем в виду тот факт, что при создании конкретной модели необходимо учитывать несколько критериев, лежащих в основе различных классификаций (например, если мы будем рассматривать языковое образование для пожилых людей, которое не будет связано со сферой образования в обычной жизни и выездом за границу, то в нашей модели получат преломление все виды образовательного туризма, которые в конечном счете, и определяют её направленность). Однако в центре нашего внимания находятся не все модели образовательного туризма, а только те из них, в которых доминируют педагогические цели.

Под педагогической моделью образовательного туризма [7] мы понимаем модель туризма с доминантой образование, которая предполагает наличие педагогической цели и педагогических средств её достижения, определяет концептуальные основания её функционирования, а также совокупность принципов и организационно-педагогических условий, обеспечивающих её эффективность.

Безусловно, педагогическая модель образовательного туризма будет иметь свою специфику и особенности, однако её можно представить в обобщенном виде (рис. 2).

Педагогическая модель образовательного туризма состоит из нескольких компонентов: целевого, концептуального, диагностического, содержательно-технологического, организационно-педагогического и результативного.

Учитывая разнообразие мотивов участников образовательного путешествия, педагогическая цель данной модели носит достаточно общий характер и выражается в формировании таких значимых личностных качеств, как настойчивость, уверенность, креативность, изобретательность, гибкость, готовность к социальному взаимодействию, коммуникативность. Концептуальный блок включает используемые подходы, концепции и принципы организации образовательного тура.

Личностно-деятельностный и социально-психологический подходы позволяют учитывать индивидуальные особенности личности каждого туриста, определять его ролевую позицию во время тура и подбирать наиболее эффективные способы взаимодействия с обучающимися. Компетентностный подход является ключевым для определения форм, средств и методов работы с учащимися для развития определенных компетентностей, заложенных в цели конкретного тура. Средовый подход в данном контексте является одним из наиболее значимых, потому что туризм как явление связан с непосредственными перемещениями и погружениями в различные культуры или же среды, адаптация в которых становится одним из приоритетных направлений деятельности во время образовательного тура.

В основе организации педагогической модели образовательного туризма лежат концепции общей, досуговой, музейной педагогики, образовательного менеджмента, которые вносят специфичный для каждой

области науки вклад в организацию образовательного туризма.

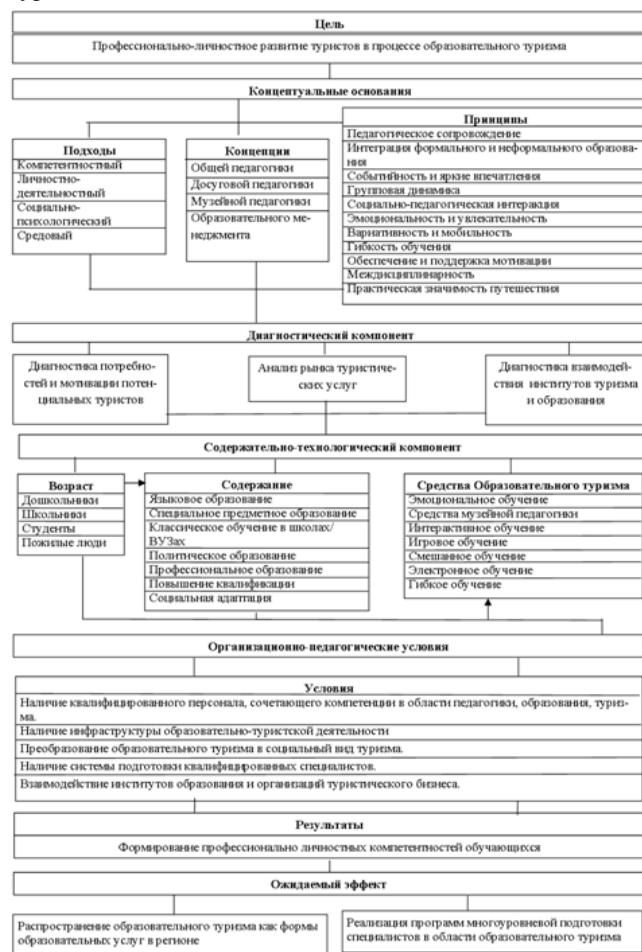


Рис. 2. Обобщенная педагогическая модель образовательного туризма

Организация педагогической модели образовательного туризма должна быть построена на следующих принципах, в которых отражаются основные идеи неформального образования различных категорий обучающихся. К ним относятся:

- педагогическое сопровождение;
- вариативность и мобильность;
- обеспечение и поддержка мотивации;
- социально-педагогическая интеракция;
- групповая динамика;
- гибкость обучения;
- интеграция формального и неформального образования;
- событийность и яркие впечатления;
- эмоциональность и увлекательность;
- междисциплинарность;
- практическая значимость путешествия.

**Принцип педагогического сопровождения** базируется на социально-психологическом подходе к организации обучения, в его основе лежит признание особой роли преподавателя как помощника, консультанта и партнера в процессе образовательного тура. Задачами педагогического сопровождения являются осуществление психологического, личностного, интеллектуального сопровождения, предупреждение проблем и трудностей в процессе обучения, помощь в разрешении актуальных задач развития личности, в социализации обучающегося, независимо от его возраста и положения, в развитии социокультурной, психологической и коммуникативной компетенций туристов.

Принцип педагогического сопровождения начинается осуществляться ещё на этапе подготовки тура его орга-

низатором. Изучение мотивов и потребностей обучающихся, их дифференциация, активное сотрудничество со специалистами конкретной сферы знаний, подбор индивидуальных материалов и программы, изучение социо-демографических характеристик учащегося являются непременными стадиями подготовительного этапа образовательного тура [8].

Следующий ряд принципов коррелирует с принципом педагогического сопровождения и, по сути, конкретизирует его.

Так, в частности, *принцип социально-педагогической интеракции* подразумевает активное взаимодействие педагогов и учащихся, направленное на развитие социальных компетенций в процессе проведения образовательного тура.

Осуществление *принципа поддержки и обеспечения мотивации* позволяет педагогу повышать уровень познавательной активности учащихся и налаживать эффективное взаимодействие с ними за счет создания позитивной мотивации к образовательной деятельности в ходе путешествия.

Практически невозможно обеспечить высокий уровень познавательной активности обучающихся без опоры на *принципы вариативности, мобильности и гибкого обучения*.

Разнообразие средств, форм, методов обучения, возможность сочетания формального и неформального образования в процессе тура, гибкое распределение времени, самостоятельный выбор места и вопросов для выяснения приводят к наибольшей заинтересованности туристов в дальнейшем обучении, снимают усталость от путешествия и выводят педагогический процесс на более высокий уровень.

Одной из задач организатора образовательного туризма в педагогическом сопровождении является осуществление *принципа групповой динамики*. Гибкость и вариативность образовательного процесса не только развивают познавательную активность участников образовательного тура, но и способствуют позитивному развитию группы в целом за счет её комплементарности и интеграции личностных потенциалов участников группы, которая обеспечивает синергетический эффект в достижении целей образовательного путешествия.

На результаты образования, как детей, так и взрослых влияет эмоциональный фон этого процесса. Достижение эмоциональной насыщенности тура основывается на принципах *событийности, ярких впечатлений, эмоциональности и увлекательности*. Их реализации способствует присутствие туристов в новой культурной и социальной среде, что связано со сменой впечатлений и яркими эмоциональными переживаниями.

*Принцип междисциплинарности* проявляется с одной стороны, в связи с необходимостью интеграции в деятельность организатора образовательного тура знаний и компетенций из различных предметных областей – туризма, психологии, педагогики, образовательного менеджмента, а с другой стороны, интеграции предметных знаний с практическим опытом проведения образовательных туров.

Реализация данного принципа связана с реализацией *принципа практической значимости*. Особый смысл данный принцип имеет для обучения взрослых, которые отправляются в образовательное путешествие, поставив перед собой конкретные практические цели, связанные с мотивами их учебной деятельности во время туристической поездки.

Комплексная реализация данных принципов позволяет достигать не только педагогического, но и экономического эффекта, повышая лояльность туристов к конкретному организатору их тура или целой организации.

*Диагностический компонент* включает в себя диагностику потребностей и мотивации потенциальных туристов, анализ рынка туристических услуг, диагностику

взаимодействия институтов туризма и образования. Он необходим для разработки и внедрения наиболее актуальных образовательных программ и удовлетворения индивидуальных потребностей учащихся средствами образовательного туризма.

*Содержательно-технологический компонент* состоит из трех взаимосвязанных составляющих. Цели путешествия определяют его содержание, образовательные технологии и педагогические средства, которые адаптируются к возрастным, групповым или индивидуальным особенностям участников путешествия. С методической точки зрения, целесообразным является выделение трех стадий образовательного тура: подготовительной, основной и рефлексивно-аналитической.

Эффективная реализация педагогической модели образовательного туризма возможна при выполнении ряда организационно-педагогических и управленческих условий [9]. К таковым относится наличие квалифицированного персонала [10], многоуровневая система образовательных программ [11], наличие инфраструктуры образовательно-туристской деятельности, взаимодействие институтов туризма и образования, государственная поддержка образовательного туризма.

*Результатом* реализации данной обобщенной педагогической модели образовательного туризма является, в первую очередь, формирование профессионально-личностных компетентностей обучающихся и повышение уровня их познавательной активности.

При этом внедрение в образовательную практику вышеперечисленных принципов, педагогических и управленческих условий организации образовательного тура позволяет преобразовать спонтанную познавательную активность [12] в осознанную, а это значит, что первыми видимыми эффектами образовательного туризма могут стать

- *рост лояльности* туристов к определенной, организации, осуществляющей образовательные туры (желание продолжать учиться);

- *повышение уровня профессиональной активности*, квалификации, учебной деятельности (желание применять полученные знания, умения, навыки);

- *повышение интеллектуального уровня населения* (более глубокое понимание предмета: школьного, исследовательского, профессионального).

Таким образом, образовательный туризм как форма организации учебной деятельности способен предоставить дифференцированные возможности непрерывного образования различных групп населения и, как следствие, не менее высокие результаты обучения по сравнению с институтами формального образования, что обуславливает распространение образовательного туризма в региональной системе образования и туристического

бизнеса, а также системы многоуровневой подготовки квалифицированных специалистов данного профиля.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон от 24.11.1996 N 132-ФЗ «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» // «Собрание законодательства РФ», 02.12.1996, N 49, ст. 5491; (в ред. Федеральных законов от 10.01.2003 N 15-ФЗ, от 22.08.2004 N 122-ФЗ, от 05.02.2007 N 12-ФЗ).

2. CETA - Canadian EduTourism Associates [Electronic resource]. – Режим доступа: <http://www.edutourismconference.org/>

3. Ritchie B.W. & Carr, N., Cooper, C. Managing Educational tourism/ ed. By B.Ritchie.– Great Britain: Cromwell Press, 2003. – P.306.

4. Taylor S. Theorizing Educational Tourism: Practices, Impacts and Regulations in Equador/ S. Taylor. – New York: Columbia University, 2006. – P. 87-103.

5. Гельман В.Я. Состояние и перспективы развития образовательного туризма./В.Я. Гельман//Вестник НАТ. – январь-март 2009. - №1 (9). – С.48-52.

6. Погодина В.Л. Образовательный туризм как средство развития географической культуры учащихся./ В.Л. Погодина// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – №116. – С. 59-68.

7. Ракова Н.А. Андрагогическая и педагогическая модели обучения – сопоставительный анализ./ Н.А. Ракова// Учреждение образования «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова». – 2011. – № 1(61). – С. 80-85.

8. Погодина В.Л., Соломин, В.П. Методологические и методические основы подготовки магистров естественнонаучного образования по программе «образовательный туризм»./В.Л. Погодина, В.П. Соломин// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2011. – № 138. – С. 125-135.

9. Коростелев А.А. Недостатки системы повышения квалификации в обеспечении развития управленческих кадров // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 168-172.

10. Денисова О.П. Некоторые аспекты повышения качества подготовки персонала вуза к аккредитации// Вектор науки ТГУ. 2012. № 4. С. 363-367.

11. Богданова А.В. Диагностика качества образования в условиях разработки национальной системы профессиональных стандартов России // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 19-21

12. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся./ Н.Ф. Талызина. – М.,1983. – 175 с.

#### PEDAGOGICAL MODEL OF EDUCATIONAL TOURISM AS A MEAN TO INCREASE THE LEVEL OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS

© 2013

*A.N. Nikolaeva*, post-graduate student  
*Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, V.Novgorod (Russia)*

*Annotation:* The article deals with the typology of educational tourism, the essence of the generalized model of pedagogical educational tourism, which includes the organizational and pedagogical conditions for its competent organization, principles of operation of the teacher to improve students' cognitive activity by means of educational tour. Revealed the expected effects of involving educational tourism in the learning process.

*Keywords:* educational tourism, typology of educational tourism, pedagogical model of education, cognitive activity, organizational and pedagogical conditions of educational tour, pedagogical goal-setting.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ОПЫТ АПРОБАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ  
КОНЦЕНТРИРОВАННОГО КОМПЕТЕНТНО-МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ  
СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ**

©2013

**Л.П. Овчинникова**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Философия и история науки».  
Самарский государственный университет путей сообщения, Самара (Россия)

*Аннотация:* В статье изложены методологические основы проектирования технологий концентрированного компетентно-модульного обучения студентов по заочной форме. Даны рекомендации по оптимальному регламенту занятий с погружением в предмет. Описан опыт апробации технологии концентрированного обучения студентов-заочников дисциплине «Психология и педагогика».

*Ключевые слова:* концентрированное обучение, компетентно-модульная технология, студенты-заочники, регламент учебных занятий.

Технология концентрированного обучения занимает одно из доминирующих мест в ряду инновационных высокоэффективных педагогических технологий [1,2,3]. Однако масштабы и сферы ее использования пока неизмеримо малы и крайне редко выходят за пределы средней общеобразовательной и средней профессиональной школ. Опыт использования технологии концентрированного обучения в высшей профессиональной школе не получил отражения ни в фундаментальной, ни в отраслевой периодической педагогической литературе. Вместе с тем, технология концентрированного обучения перспективна, она представляет собой большой, но пока еще мало востребованный ресурс повышения качества профессиональной подготовки студентов, в особенности обучающихся по заочной форме.

В данной статье в качестве субъектов образовательного процесса рассматриваются студенты-заочники, потому что они в силу того, что совмещают свою учебу с работой на производстве, имеют в 2,0 – 2,5 раза меньше учебного времени, нежели их сокурсники, обучающиеся по очной форме обучения. Существенная специфика обучения студентов-заочников состоит в том, что большую часть учебного материала они вынуждены осваивать самостоятельно, в режиме самообучения. Так в учебном году они могут посещать не более 200 академических часов занятий. Учебный процесс на заочном факультете Самарского государственного университета путей сообщения содержит три концентра (сессии) на каждом курсе. Изначально это «осенняя» или установочная сессия, во время которой студентам в основном сообщается теоретический материал по 8-10 часов в день, затем проводится «зимняя» сессия, которая является частично установочной, а частично – экзаменационной и, наконец, проводится «летняя» экзаменационная сессия. График учебных занятий студентов-заочников предельно насыщен. При передаче студентам такого большого объема учебного материала и в таком режиме трудно надеяться на высокий уровень его освоения, к тому же студенты испытывают значительные интеллектуальные, эмоциональные и психические нагрузки.

Проиллюстрируем это следующим примером. Учебным планом подготовки специалистов по специальности «Строительство железных дорог, путь и путевое хозяйство», обучающихся по очной форме обучения, суммарно выделено 7222 часа, из них на самостоятельную работу 3570 часов. В то же время учебным планом подготовки специалистов этой же специальности по заочной форме обучения предусмотрено всего 4100, что в 1,75 раза меньше относительно времени на освоение основной образовательной программы студентами очной формы обучения. Очевидно, что в условиях почти двукратного дефицита учебного времени студенты-заочники могут успешно освоить основную образовательную программу только при использовании высокоинтенсивных технологий обучения и самообучения.

В [7] показано, что обеспечить такой уровень интенсивности обучения возможно лишь за счет интегративного использования следующих интенсивных

технологий и методик: модульных и мультимедийных технологий, технологий концентрированного обучения, методик архивирования (использования знаково-символических средств), а также методов междисциплинарной интеграции.

В основе технологии концентрированного обучения лежит известный в педагогической практике метод «погружения в предмет» [1]. Эта технология, начиная с П.П. Блонского, развивалась и использовалась В.Ф. Шаталовым, М.П. Щетининым, А.Н. Тубельским, Е.К. Гитманом [5] и др. Психологическое обоснование этой технологии дано Г.И. Ибрагимовым [6].

Следует заранее оговориться, что в некоторых публикациях, например в [1], упоминается целый ряд разнообразных моделей «погружения» (концентрированного обучения): цикловая, межпредметная, эвристическая, двухпредметная, модель погружения в культуру. В данной же статье предметом рассмотрения является модель временного «погружения» обучаемых в предмет, предложенная М.П. Щетининым [2] и реструктурированная для обучения/самообучения студентов-заочников технических вузов.

Концентрированное обучение – это специально организованный процесс обучения/самообучения студентов, обеспечивающий освоение ими заданного объема материала на заранее установленном уровне за существенно меньшее (до 1,5 раз) время по сравнению со временем на обучение по традиционным технологиям. Концентрированное обучение с временным погружением в предмет правомерно относится к классу высоких интенсивных технологий, поскольку по определению В.Н. Михалькевича к классу высоких интенсивных технологий относятся такие технологии (n+1)-го поколения, которые при прочих равных условиях обеспечивают по сравнению с традиционными предшествующими технологиями n-го поколения существенное повышение (в 1,5-2,5 раза) интенсивность обучения [6].

Технология концентрированного обучения базируется на следующих методических положениях:

1. При концентрированном обучении весьма специфичен регламент занятий студентов: в течении всего шести-восьми-часового учебного дня обучение ведется по одному и тому же предмету (в некоторых случаях в конце дня второй предмет с длительностью не более четверти учебного дня); занятия по этому предмету и по этому же регламенту проводятся и в последующие дни недели. Такой регламент проведения учебных занятий с непрерывным во времени погружением в предмет основан на законе доминанты ученого – физиолога А.А. Ухтомского, по определению которого доминанта – это очаг возбуждения в центральной нервной системе человека, обладающий повышенной восприимчивостью ко всем входящим в нее раздражителям, концентрирующей внимание, мышление и эмоции на каком-то одном объекте. Сохранение в течении всего учебного дня или нескольких дней единого содержания доминантной деятельности позволяет создать долговременную установку на один и тот же предмет, уменьшить непродуктивное

время на психологическую адаптацию мозга, которое суммарно велико при наличии в традиционных регламентах учебных занятий по 4-5 разным дисциплинам в один учебный день. Очевидно, что регламент обучения студентов-заочников путем «погружения» в предмет возможно использовать лишь в период их полного отрыва от основной производственной деятельности – в период установочных (осенних) и экзаменационно-установочных (зимних) сессий.

2. Организация интенсивной непрерывной учебной деятельности должна проводиться с учетом психофизиологических особенностей личности обучаемых, обеспечивать их высокую и устойчивую работоспособность как в течении всего учебного дня, так и на более длительных интервалах времени. Последнее условие обеспечивается за счет оптимального (по уровню работоспособности) сочетания этапов учебной деятельности и активного/либо пассивного отдыха для глаз, мышц рук и пальцев, мышц ног и корпуса тела. Установлена следующая закономерность изменения работоспособности человека при непрерывной умственной деятельности. В начале занятий происходит «вбрасывание», вхождение мозга и всего организма в работу, так что асимптотический высокий уровень работоспособности достигается лишь в течении 0,5-1,0 часа. Далее наступает этап устойчивой работоспособности со сравнительно большой длительностью (до 3 часов). Затем наступает этап утомления организма, в результате которого работоспособность сначала заметно снижается, а затем катастрофически падает. Для подтверждения эффективности технологии «погружения» в предмет был проведен эксперимент при обучении студентов-заочников 5 курса специальности «Автоматика, телемеханика и связь» дисциплине «Психология и педагогика». Учебным планом для них предусмотрено 12 аудиторных занятий (6 часов лекций и 6 часов семинарских - практических занятий), а 106 часов вынесено на самостоятельное обучение. Аудиторные занятия проводились во время «осенней» установочной сессии по специально разработанной компетентностно-модульной программе. Было отобрано три группы студентов с численностью 25-27 человек в каждой. Контрольная группа (КГ) занималась по традиционному регламенту 2 (45 минутных) урока с 5 минутным отдыхом в течение 6 дней.

В экспериментальной группе (ЭГ1) занятия проводились непрерывно в течении двух дней по регламенту (6 уроков по 45 мин с четырьмя перерывами по 5 мин и одним – 15 минутным), представленному на рис.1 (в); экспериментальная группа также занималась в течении двух дней, но уроки у этих студентов были «спаренные» (длительностью по 1,5 часа) с паузами для отдыха в 5,15 и 30 минут. Формы проведения занятий при этом чередовались в такой последовательности: лекция – семинарское занятие-лекция – практическое занятие (рис.1 график С).

В конце осенней сессии было проведено тестирование студентов по выявлению уровней сформированности у них когнитивных компетенций. Ранжирование когнитивных компетенций проводилось в соответствии со шкалой Б.Блума на трех уровнях: знание, понимание, применение.

Статистические данные эксперимента свидетельствуют о высокой эффективности процесса «погружения» обучаемых в предмет: освоение учебного материала студентами экспериментальных групп на уровне понимания в 1,4-1,6 раза, а на уровне применения – в 2,0-2,5 раза оказалось выше, чем у студентов контрольной группы. Следует также отметить, что регламенты «В» и «С» обеспечивают примерно равные результаты, поэтому на практике целесообразно использовать регламент «С», поскольку он по своим временным характеристикам соответствует общепринятым вузовским регламентам.

Регламентом учебного дня «В» мы рекомендуем

пользоваться студентам-заочникам и при их последующем самостоятельном изучении и практическом освоении дисциплины в свободные от основной работы дни.

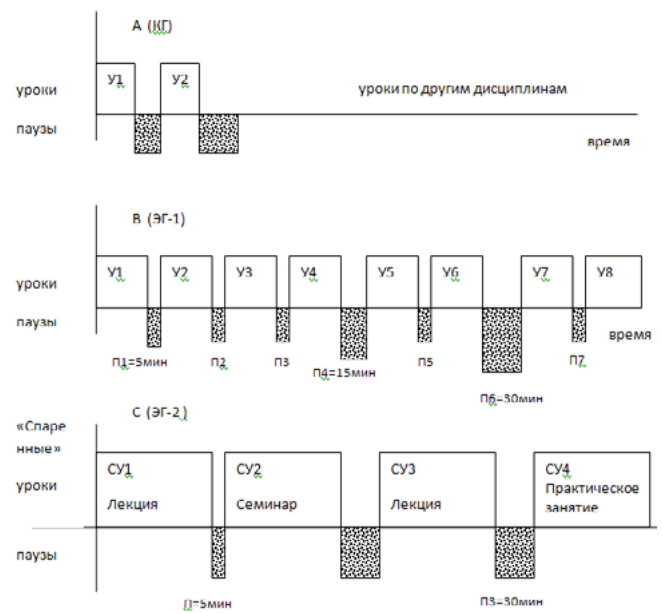


Рис.1. Регламент учебного дня студентов-заочников: контрольная группа (А) и экспериментальные группы (В и С)

Результаты эксперимента представлены в виде графиков на рис. 2.

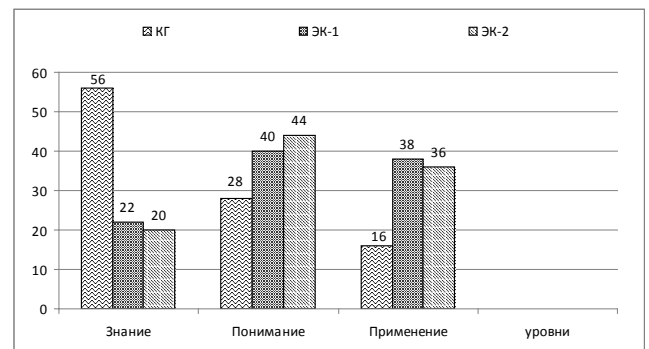


Рис.2. Уровни сформированности когнитивных компетенций у студентов контрольной и экспериментальных групп (в % к выборке)

3. При концентрированном обучении материал учебной дисциплины структурируется в небольшое число укрупненных учебных блоков. Так, упомянутый выше курс «Психология и педагогика», состоящий из 8 учебных модулей [7], применительно к обучению с «погружением» в предмет был преобразован в четыре укрупненных учебных блока. При этом каждый учебный блок имеет четырехзвенную содержательно - функциональную структуру: звено интегративной дидактической цели; звено информационно-дидактической базы (содержание блока); технологическое звено (раскрывающее технологию освоения учебного материала); звено диагностики (содержащее средства контроля и самоконтроля результатов освоения учебного материала). Такая самостоятельная структура учебного блока способствует его системному, целостному восприятию и, что не менее важно, позволяет реализовывать управляющую функцию процесса обучения, а также процесс последующего самообучения [8]. Следует отметить еще одну высокую ценность блочно-модульной структуры учебной дисциплины и технологии ее реализации: в процессе освоения студентами содержания дисциплины у них

формируются соответствующие предметные и профессиональные компетенции.

4. Технология обучения студентов путем «погружения» в предмет обеспечивает не только концентрацию учебного времени (за счет особого регламента) и учебного материала (за счет блочно-модульного формата), но и концентрацию и активизацию психофизиологических возможностей личности обучаемых (внимания, воли, памяти, чувств).

Это достигается, прежде всего, за счет использования разнообразных форм учебной информации (аудиальных, визуальных, кинестетических), воздействующих на все анализаторы ее восприятия (слух, зрение, моторику).

Во-вторых, за счет широкого использования средств содержания - знаковой наглядности (опорных схем, структурно-логических схем, демонстрационного эксперимента и т.п).

В - третьих, это чередование видов и форм учебной деятельности студентов в соответствии с известными ритмами организма человека, что кроме обеспечения основной цели - повышения интенсивности, способствует сохранению в течении учебного дня работоспособности и психологического комфорта.

Как правило, в начале учебного дня проводятся лекционные занятия, на которых излагаются теоретические знания - научное ядро материала учебного блока. Затем проводятся индивидуально - групповые практические занятия, а к концу дня - лабораторные работы, эксперименты, обзорно - иллюстративные семинары.

Апробация технологии концентрированного обучения студентов-заочников подтвердила целесообразность и эффективность ее использования: синергетический эффект ее реализации проявляется в полуторакратном повышении интенсивности обучения, в активизации познавательной активности студентов, в устойчивой сформированности у них общекультурных и профессиональных компетенций.

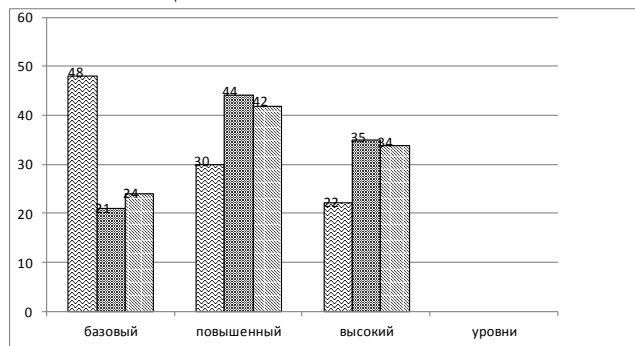


Рис.3 Уровни сформированности профессиональной психолого-педагогической компетентности студентов контрольной и экспериментальных групп

Для подтверждения эффективности использования технологии концентрированного обучения студентов-заочников был проведен формирующий эксперимент. Он проводился по завершении самостоятельного изучения студентами (по рекомендованному регламенту «С») дисциплины «Психология и педагогика» в конце учебного года, в период экзаменационной сессии), после сдачи ими экзамена по этой дисциплине. В формирующем эксперименте приняли участие те же студенты, что и в констатирующем эксперименте (контрольная группа - КГ, экспериментальные группы ЭГ-1 и ЭГ-2 с общей выборкой 76 человек).

Из всей совокупности психолого-педагогических компетенций было выделено пять ключевых профессионально-значимых компетенций, уровни сформированности которых выявлялись опосредованно путем измерения их когнитивных, операциональных и деятельностных компонентов с помощью соответствующих

тестов[7].

При этом сформированность каждой из компетенций (K) определялась как 
$$K = 0,33 \sum_{i=1}^{i=3} L_i R_i$$
,

где  $i$  - номер компоненты;  $R_i$  - уровень сформированности компоненты в интегральной оценке компетенции.

Интегральная величина психолого-педагогической компетентности (K) студентов определяется как

$$K = 0,2 \sum_{i=1}^{i=5} \beta_i k_i$$

где  $j1,2,...5$ - номер ключевой психолого-педагогической компетенции;

$k_j$  - уровень сформированности ключевых психолого-педагогических компетенций;

$\beta_j$  - весовой коэффициент компетенции в интегральной оценке психолого-педагогической компетентности.

Полученные экспериментальные данные по уровням сформированности психолого-педагогической компетентности у студентов контрольной и экспериментальных групп приведены на рис.3. Из представленных на этом рисунке графиков следует, что уровни сформированности психолого-педагогической компетентности у студентов экспериментальных групп значительно выше, чем у студентов контрольной группы: на повышенном уровне - в 1,4 раза, на высоком - в 1,6 раз.

Таким образом, проведенный эксперимент подтвердил эффективность и целесообразность использования технологии концентрированного обучения при подготовке специалистов по заочной форме. Дальнейшее развитие исследований и расширение масштабов использования технологии концентрированного обучения автор усматривает не столько в разработке специализированных модульных учебных пособий, сколько в разработке и реализации оптимальных регламентов аудиторных занятий и самоуправляемой самостоятельной учебной деятельности студентов с учетом специфики изучаемых дисциплин и возрастных психофизиологических особенностей обучаемых.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. Т.2. М.:НИИ школьных технологий, 2006. С. 488-506.
- Щетинин М.П. Объять необъятное. - М.:Педагогика,1986.-176с.
- Ибрагимов Г.И. Содержание и сущность концентрированного обучения //Образование в техническом вузе в XXI веке.Вып. 4., МГИЭА, 2009 - С.26-33.
- Овчинникова Л.П. Использование интенсивных технологий обучения студентов-заочников/Вестник СамГТУ.Самара,№2(12)-2009.-С.74-75
- Гитман Е.К. Метод погружения в профессиональном образовании. Пермь., ПГТУ, 2000.- 145с.
- Михелькевич В.Н., Нестеренко В.М., Кравцов П.Г. Инновационные педагогические технологии. Самара. 2004.- 91с.
- Овчинникова Л.П. Инновационные педагогические технологии подготовки специалистов по заочной форме обучения. Монография. Самара. СНЦ РАН, 2010-210с.
- Михелькевич В.Н., Овчинникова Л.П. Учебный модуль-конструкт самоуправляемой дидактической системы формирования предметных компетенций /Вестник СамГТУ. 2011. № 5. С.126-130.

THE TECHNOLOGY OF CONCENTRATED COMPETENCE-MODULE TEACHING  
OF EXTRA-MURAL STUDENTS: METHODOLOGICAL FOUNDATIONS  
AND PRACTICAL APPLICATION

© 2013

*L.P. Ovchinnikova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department  
“Philosophy and History of Science”  
*Samara State University of Transport, Samara (Russia)*

*Annotation:* There is a focus on methodological foundations as the basis to develop the technologies of concentrated competence-module teaching of extra-mural students. The teaching procedure is to ensure immersion in the subject. The technology suggested has been tested in the course “Psychology and Pedagogy” taught at the extra-mural department.

*Keywords:* concentrated teaching, competence-module technology, extra-mural students, teaching procedure.

УДК 376.5

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ  
В АСПЕКТЕ РЕАЛИЙ СОВРЕМЕННОГО МИРА

© 2013

*Ж.Ж. Ордабаева*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Теория военного и физического воспитания»

*Е.Т. Стабаев*, магистр педагогики кафедры «Теория военного и физического воспитания»  
*Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)*

*Аннотация:* В данной статье проведен краткий обзор некоторых особенностей обучения и воспитания одаренных учащихся в аспекте реалий современного мира.

*Ключевые слова:* постиндустриальное общество, элита знаний, одаренность, одаренные учащиеся, исследовательская деятельность, нравственная воспитанность.

Секунды, минуты, часы, ..., года, тысячелетия – «Время».

Меняется общество, меняется человек. Меняется человек, меняется общество. Иначе говоря, окружающая действительность постоянно предъявляет определенные требования к человеку и, соответствуя им, он видоизменяется, совершенствуя собственные качества. И как следствие, взаимодействуя с многомерной реальностью, личность тем самым «наращивает» свой индивидуальный вклад в развитие различных областей жизнедеятельности. И так до бесконечности.

Индивидом рождаются, личностью становятся, индивидуальность отстаивают – вербальная формула, которая на новом витке развития человечества очередной раз «приковывает» внимание научной интеллигенции и, в связи с этим, наполняется новым смыслом.

Согласно Г.К.Ашину [1], современный мир – это постиндустриальное общество, которому соответствует экономика знаний с новыми приоритетными ценностями – это информация и интеллект, производящий и обрабатывающий эту информацию. Именно развитие национальной системы образования в аспекте подготовки людей, производящих информацию и инновационные технологии, позволит любому государству совершить прорыв в передовые страны.

Данную мысль разделяет А.М.Новиков [2], который считает, что атрибутом образования постиндустриальной школы является способность эффективно осваивать огромные массивы информации и успешно действовать в максимально неопределенной экономической, технологической, производственной и т.п. ситуации.

В постиндустриальном обществе должна творить «элита знаний».

Г.К.Ашин отмечает, что элита – это «носители высокой культуры, нравственности, люди чести и совести, думающие, прежде всего о благе народа, своей страны, человечества, люди креативные, внесшие наибольший вклад в прогрессивное развитие общества» [1, с.329].

Рассматривая категорию «элита знаний», остановимся на некоторых особенностях обучения и воспитания одаренных учащихся.

Возвращаясь к первоначальным рассуждениям Г.К.Ашина, А.М.Новикова, представляется разумным обратиться к справочному изданию по психологии, в котором дано следующее определение: «поведение, направленное на поиск и приобретение новой информа-

ции» принято называть «исследовательским», и далее, исследовательское поведение – это «одна из фундаментальных форм взаимодействия живых существ с реальным миром, направленное на его познание; сущностная характеристика деятельности человека» [3, с.256].

Сказанное позволяет остановиться на характеристике процесса организации исследовательской деятельности одаренных учащихся.

С.Л.Рубинштейн писал: «... способность в деятельности и формируется. Более или менее специфические данные, которые требуются для определенной деятельности, лишь в деятельности и через посредство ее могут сформироваться на базе тех или иных задатков» [4, с.34].

Деятельность выступает предметом изучения в философии, психологии, педагогике, и в каждой из этих наук существуют свои определения понятия.

Проанализировав некоторые определения понятия деятельности, данные представителями этих наук, следует отметить их многообразие. Деятельность выступает: и как человеческая форма активного отношения к окружающему миру, к другим людям; и как система взаимодействия человека с миром; и как единица жизни. Авторы широко и глубоко охватили разные аспекты данного вопроса.

На наш взгляд, неиссякаемый интерес к теории деятельности позволяет сделать вывод: деятельность – это многосторонний процесс. Бесконечность данного процесса обусловлена всесторонним и гармоничным развитием человека, преобразованием им окружающей действительности в соответствии со своими потребностями и интересами, которые на определенных этапах становления человечества приобретают иное конкретное содержание. Рассмотрим систему «учитель-личность одаренного учащегося» в контексте организации исследовательской деятельности.

В.И.Загвязинский [5] отмечает, что подлинное исследование, позволяющее найти, проверить и предложить свое, в чем-то более эффективное, чем известное ранее или общепринятое решение проблемы, чтобы можно было осуществить свое изобретение, найти свой подход или усовершенствование, от педагога требует:

- осознания характера поисковой деятельности как творческой, продуктивной, нацеленной не просто на привлечение информации, а на ее создание и постижение смысла, на поиск оригинальных и эффективных решений;



- наличия общенаучной и предметной эрудированности, а также общекультурного кругозора;

- наличия личностного творческого потенциала, способности к нестандартным подходам и решениям, волевых и морально-психологических качеств (честности, настойчивости, увлеченности, критичности и др.);

- овладения методологией научного поиска – теоретического и практического;

- овладения технологиями, т.е. основными процедурами, последовательностью действий и операций, методиками и алгоритмами деятельности.

Осуществляя параллельный перенос из плоскости «учитель» в плоскость «личность учащегося», следует утверждать о целесообразности предъявления данных требований и по отношению к исследовательской деятельности учащихся.

Работая с одаренными учащимися, учителю необходимо осознавать сложность и многогранность внутреннего мира данной категории учащихся и ярко выраженные склонности и способности одаренных учащихся к исследовательской деятельности.

С этой точки зрения, учтем мнение коллектива – представителей российской научно-психологической школы (А.М.Матюшкин, Н.Б.Шумакова, В.С.Юркевич, Е.Л.Яковлева, Д.Б.Богоявленская и др.) о том, что одаренность, рассматривается как высокий уровень творческого потенциала, выражающийся в высокой исследовательской активности человека, в его возможностях легкого и творческого учения, его возможностями к созданию новых творческих «продуктов» в науке, искусстве, технике, социальной жизни.

А.В.Хуторской [6], также понимая под одаренностью учащихся степень их творческой самореализации, т.е., связывая одаренность с творческими способностями (креативностью) учащегося, рекомендует учителю создавать условия, способствующие созидательному творчеству:

- диагностика и самодиагностика учащегося, позволяющие ему знать свой образовательный потенциал, строить собственный путь в образовании, чувствовать веру учителей и родителей в реализацию своих возможностей;

- формирование у учащегося личностной системы самооценок с целью уменьшения зависимости его творческой самореализации от внешних условий;

- овладение учителем технологией сопровождающего отношения к индивидуальному образовательному процессу каждого учащегося;

- освоение и применение учащимися методик выражения внутренних качеств, состояний и процессов с помощью внешних продуктов деятельности.

Однако, как говорил К.Г.Юнг: «Большие дарования – это самые прекрасные и часто опасные плоды на древе человечества ... Иногда даже существует несоответствие между гением и его человечностью, так что можно задать вопрос: не будет ли лучше, если даровитость окажется не столь великой? Что такое, в конечном счете, великий ум при моральной неполноценности? Существует немало одаренных людей, польза от которых сведена на нет или даже обращена в свою противоположность их человеческими недостатками. Одаренность вовсе не безусловная ценность, но она ею становится лишь в том случае, если остальная часть идет с ней в ногу настолько, что талант может быть применен с пользой» [7, с.101].

Истина мысли, высказанная известным психологом XX века, неоспорима и подтверждается фактами из жизнедеятельности ряда талантливых и гениальных людей.

Наряду с этим, данные размышления наталкивают педагогическую общественность на проблему, возникающую при работе с одаренными учащимися и требующую первоочередного ее разрешения – это формирование нравственной воспитанности одаренных учащихся.

Воспитанность означает, с одной стороны, наблюдение

правил поведения и общения, принятых в данном обществе, с другой – внутреннюю культуру человека, отражающуюся в его мировоззрении [8].

Воспитанность – это «согласованность между знанием, убеждением и поведением» [9, с.45].

Из определений, приведенных в основных справочных изданиях по педагогике, следует, что существует единый взгляд в понимании сущности понятия, поскольку в них воспитанность рассматривается как личностное интегративное образование, раскрывающее суть человека, его ценности, идеалы.

Особый интерес в проблеме формирования нравственной воспитанности представляет ее диагностика, т.е. определение продуктивности нравственного воспитания.

Критериями нравственной воспитанности, по мнению многих исследователей, выступают качества личности, отражающие:

- нравственное сознание (нравственный идеал, этические ценности и нормы, моральную мотивацию, этическую оценку);

- нравственные чувства (гуманизм, совесть, честь, достоинство, долг, ответственность, коллективизм, доброты, уважение к людям, милосердие и др.);

- опыт поведения, соответствующий принятым этическим нормам и градациям.

К научным методикам и методам, позволяющим выявить уровень нравственной воспитанности личности, следует отнести: «изучение мотивов участия школьников в деятельности», «недописанный тезис», «Сферограмма», «Я-позиция», «Что важнее?», «Поставь себе оценку» [10].

Диагностика нравственной воспитанности должна сопровождаться разработкой программы по регулированию и коррекции критериев, по которым получены невысокие результаты, и составлением карты нравственной воспитанности, отражающей личностные изменения в нравственной сфере каждого учащегося.

Учителю при работе с одаренными учащимися необходимо обращать внимание на проблемные зоны в определенных сферах данной категории учащихся, в частности в личностной сфере, так как они препятствуют гармоничному развитию одаренных учащихся и приводят к нравственной невоспитанности некоторых из них.

В.И.Панов [11], проблемность в личностной сфере одаренных учащихся характеризует:

- завышенной или заниженной самооценкой;

- тем, что мотивированность к обучению у высоко одаренных учащихся имеет не столько социальный (страх перед плохой оценкой или карьерные амбиции), сколько естественный, познавательный характер (по самой природе развития психики ребенка);

- низким уровнем развития произвольной саморегуляции своих эмоциональных состояний и поведения и, как следствие, неумением преодолевать трудности, неприятием социальных норм поведения;

- невключенностью в детское сообщество одноклассников;

- конфликтностью в общении со сверстниками и взрослыми, в первую очередь с учителями.

В нашей статье мы не ставим цели сопоставительного анализа суждений тех или иных авторов и обозначения собственной позиции на рассмотренный вопрос. Проведенный нами краткий обзор позволил раскрыть некоторые особенности обучения и воспитания одаренных учащихся в аспекте реалий современного мира.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Ашин Г.К. Мировое элитное образование. – М.: Анкил, 2008. – 360 с.
- 2.Новиков А.М. Постиндустриальное общество. – М.: Эгвес, 2008. – 136 с.
- 3.Большой психологический словарь/Сост. и общ. ред. Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко. – М.: АстМосква;

СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.

4.Рубинштейн С.Л. Способности//Психология индивидуальных различий/Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я.Романова. – М.: АСТ «Астрель», 2008. - 720 с.

5.Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога. – М.: Академия, 2008. – 176 с.

6.Хуторской А.В. Современная дидактика. – М.: Высшая школа, 2007. -639 с.

7.Юнг К.Г. Феномен одаренности//Психология индивидуальных различий/Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я.Романова. – М.: АСТ «Астрель», 2008. - 720 с.

8.Педагогический энциклопедический словарь/

Гл.ред. Б.М.Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

9.Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: ИЦ «МарТ», 2005. – 448 с.

10.Строганова Л.В. Диагностика нравственной воспитанности подростков//Воспитание школьников. – 2009. - №6. – С.23-26

11.Панов В.И. Проблема одаренности и одаренные дети как проблема//Одаренность и одаренные дети: обучение и развитие/Под ред. В.И.Панова, - Астана: Дарын, 2006. – 164 с.

## **ABOUT PECULIARITIES OF TEACHING AND UPBRINGING OF TALENTED STUDENTS IN THE ASPECT OF MODERN WORLD ACTUALS**

© 2013

**Zh.Zh. Ordabayeva**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the department «Theory of military and physical education»

**E.T. Stabayev**, master of pedagogics of the department «Theory of military and physical education»  
*North-Kazakhstan state university named after M.Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)*

*Annotation:* The given article presents a brief review of some peculiarities of teaching and upbringing of talented students in the aspect of modern world actuals.

*Keywords:* postindustrial society, elite of knowledge, genius, talented students, research work, moral education.

УДК 612.63/66

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

© 2013

**Ю.А. Павлов**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории профессиональной ориентации и воспитания

*Институт профессионально – технического образования Национальной Академии педагогических наук Украины, Киев (Украина)*

*Аннотация:* В современных условиях труда возникают проблемы касающиеся работоспособности, готовности будущих специалистов к постоянному саморазвитию. Все это обуславливает необходимость формирования соответствующих компетенций как необходимого условия реализации личностного и профессионального потенциала будущих специалистов.

*Ключевые слова:* здоровье, культура здоровья, здоровый способ жизни, ценности, компетентностный подход, компетенции, будущий специалист.

Современные условия труда связаны с интенсивным развитием техники и технологии, интеграцией и информатизацией условий труда, что в свою очередь предусматривает изменение требований рынка труда относительно прежде всего выносливости, работоспособности, стрессостойкости, готовности к эффективной коммуникации и системному профессиональному усовершенствованию. В целом двигательная активность – важное условие формирования личности человека. Таким образом, проблемы здоровья, физической закалки являются особенно актуальными для науки с точки зрения глобальных проблем современности [2]. Первостепенная роль в сохранении и формировании здоровья принадлежит самому человеку, его образу жизни, его системе ценностей, установок, степени гармонизации внутреннего мира и отношений с внешней средой. Вместе с тем, современный человек в большинстве случаев перекладывает ответственность за свое здоровье на врачей и близких. Он довольно часто, по отношению к себе, не отвечает за собственное здоровье и наряду с этим, не пытается исследовать и понять физические резервы и возможности собственного организма. На самом деле, современная личность занята не заботой о собственном здоровье, а лечением уже приобретенных болезней, что отчетливо наблюдается в настоящее время на фоне значительных успехов современной медицины. В действительности же, системное укрепление здоровья должно стать потребностью и обязанностью каждого человека. Здоровье формируется в результате взаимодействия внешних (природных и социальных) и внутренних (наследственность, пол, возраст) факторов. Здоровый образ жизни объединяет все, что способствует

выполнению человеком профессиональных, общественных, семейных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях и определяет направленность усилий личности в сохранении и укреплении индивидуального и общественного здоровья. К здоровому образу жизни следует отнести: благоприятное социальное окружение; духовно-нравственное благополучие; оптимальный двигательный режим (культура движений), закаливание организма; рациональное питание; личная гигиена; отказ от вредных привычек (курение, употребление алкогольных напитков и наркотических веществ); положительные эмоции. Приведенные характеристики позволяют сделать вывод, что здоровый образ жизни личности отражает ее системное и динамическое состояние, обусловленное определенным уровнем специальных биологических, гигиенических, медицинских знаний, культуры питания, физической культуры, социально-духовных ценностей приобретенных в результате воспитания и самовоспитания, образования, мотивационно ценностной ориентации и самообразования, воплощенных в практической жизнедеятельности, физическом и психофизическом здоровье. Осуществляемые на основе личностно-развивающих ситуаций, они относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым личность учится жить в обществе и эффективно взаимодействовать в профессиональном коллективе. Этическое здоровье – это комплекс характеристик мотивационной и информативной сферы в жизнедеятельности, основу которого определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в обществе. Духовное здоровье рассматривается нами как система ценностей и убеждений. Характеристика понятия «здоровье» содержит как

индивидуальную, так и общественную характеристику. Целостный взгляд на индивидуальное здоровье можно рассматривать в виде четырехкомпонентной модели, в которой выделены взаимосвязи различных его компонентов и представлена их иерархия:

- соматический компонент, характеризует программу индивидуального развития личности, опосредованную базовыми потребностями, доминирующими на различных этапах ее онтогенетического развития;

- физический компонент, определяется уровнем роста и развития органов и систем организма человека (морфофизиологические и функциональные адаптационные резервы);

- психический компонент, воспроизводит состояние психической сферы, основу составляет состояние общего психологического и психического комфорта, обеспечивающее адекватную поведенческую реакцию человека;

- этический компонент, характеризуется комплексом характеристик мотивационной и информативной сферы жизнедеятельности, основой которого является система ценностей, установок и мотивов поведенческой деятельности индивида [4; 23–25].

Модель компонентов здоровья такого типа позволяет охарактеризовать различные сферы жизнедеятельности человека, установить факторы здорового образа его жизни. Существуют следующие признаки индивидуального здоровья, такие как: специфическая и неспецифическая устойчивость к действию деструктивных факторов; показатели роста и развития; текущее функциональное состояние и потенциал организма, наличие и уровень какого – либо заболевания или дефекта развития, уровень морально-волевых и ценностно-мотивационных установок [1; 33].

Теоретические основы обеспечения здорового образа жизни, функций здоровьесберегающих технологий исследовали: Г. Апанасенко, Д. Венедиктов, В. Вернадский, Т. Бойченко, Ю. П. Лисицын, В. Дильман, Л. Пирог, И. Смирнов, С. Шош, Т. Готе, Л. Чала, М. Мамардашвили, А. Чернух, и др.

Учеными определены следующие здоровьесберегающие функции:

- диагностическая – предполагает мониторинг развития личности на основе прогностического анализа ее природных возможностей, инструментального анализа предпосылок и факторов ее перспективного развития;

- формирующая воспроизводство основных биологических и социальных закономерностей развития личности;

- информативно-коммуникативная, обеспечивающая передачу опыта здорового образа жизни, преемственности традиций, ценностных ориентаций в формировании индивидуального здоровья;

- адаптивная – направлена на воспитание здорового образа жизни, оптимизацию состояния собственного организма по устойчивости к стрессогенным факторам природной и социальной среды;

- рефлексивная – заключается в переосмыслении предварительного личного опыта, в сохранении и приумножении здоровья, что позволяет сравнить реально достигнутые результаты с перспективами [1; 3; 4; 5].

В современных условиях жизнедеятельности особую угрозу жизни человека составляет ВИЧ-инфекция, что вызывает не только тяжелые демографические последствия, но и серьезные социально-экономические потери – сокращение трудовых ресурсов, и как следствие, снижение производительности труда и темпов экономического развития. Нередко это происходит из-за отсутствия знаний о путях передачи ВИЧ и методах защиты, вредности употребления инъекционных наркотиков как основного пути инфицирования ВИЧ-инфекцией в Украине. Употребление алкоголя в сочетании с психотропно-активными веществами усиливает тяжесть наркотического опьянения и провоцирует различные

формы рискованного и асоциального поведения в отношении ВИЧ-инфекций. Недостаток информации и неверное восприятие проблемы ВИЧ/СПИДа – основные факторы стремительного развития эпидемии [5; 6].

Проблема организации профилактической работы по здоровому образу жизни, предупреждение ВИЧ/СПИДа с чисто медицинской перерастает в педагогическую и требует разработки соответствующих научных исследований. Существенным образом, вышеуказанное, касается студенческой молодежи, особенно в контексте предупреждения ВИЧ/СПИДа, а поэтому нами было проведено исследование, направленное на выявление проблем и противоречий, определение методологических подходов по обеспечению здорового образа жизни студенческой молодежи в современной социальной и профессиональной среде. Результаты наших исследований показали, что в условиях учебных заведений формы учебно-воспитательной деятельности не в полной мере учитывают изменения в системе мотивов студенческой молодежи относительно выбора сферы досуга, определению соответствующих форм воспитательной работы по обеспечению здорового образа жизни, в частности профилактики ВИЧ/СПИДа [6].

Наиболее существенной проблемой в формировании здорового образа жизни учащейся молодежи является то, что профилактика ВИЧ/СПИДа, наркомании и алкоголизма организована не на должном уровне, что приводит к появлению ряда проблем, а именно:

- отсутствует устойчивая мотивация к здоровому образу жизни, поскольку в учебных планах и программах приоритетом является сохранение здоровья;

- подавляющая часть молодежи страдает серьезными нарушениями в здоровье и физическом развитии;

- в недостаточной степени осуществляется системный контроль за состоянием физического и психического развития и здоровья учащихся, организацией и содержанием образовательного процесса с точки зрения влияния на их здоровье;

- не существует комплексной целенаправленной системы валеологической подготовки учащихся, что могло бы в значительной степени решить проблему организации здорового образа жизни будущего специалиста;

- имеет место низкий уровень профилактической работы по ВИЧ/СПИДу, наркомании и алкоголизму.

Интересным в решении этих проблем есть опыт стран Евросоюза (ЕС) касающийся профилактической работы по предотвращению вредных привычек и зависимости у молодежи. ЕС поддерживает усилия властей и заинтересованных субъектов в странах ЕС и странах, являющихся соседями ЕС относительно: улучшения доступа к профилактике, лечения, ухода и поддержки ВИЧ-инфицированных, помощи эмигрантам из стран с высокой заболеваемостью ВИЧ, совершенствования профилактических действий, направленных на помощь наиболее уязвимой к этому заболеванию части населения.

Реализация политики предотвращения ВИЧ/СПИДа осуществляется в рамках программы Евросоюза в области публичного здоровья. Исполнительное Агентство по делам Здоровья предусматривает разработку проектов в странах Евросоюза и в соседних с ними странах по профилактике и лечению ВИЧ/СПИДа.

Чтобы ускорить реализацию соответствующей политики и укрепить сотрудничество между странами, гражданским обществом и международными организациями, специально определенная Комиссия сотрудничает с двумя органами – это прежде всего: команды экспертов во вопросам ВИЧ/СПИДа – форум представителей государств членов ЕС и стран, сотрудничающих с ЕС осуществляющих обмен соответствующей информацией; форум гражданского общества по делам ВИЧ/СПИДа – группа, в которой сосредоточены крупнейшие европейские сети и организации, координирующие сотрудничество.

Государства стран Евросоюза оказывают помощь по обеспечению всеобщего доступа к профилактике, лечению, уходу и общей помощи. Политика Евросоюза базирующаяся на предотвращении переноса вируса ВИЧ является эффективным средством решения проблемы ВИЧ/СПИДа. Эффективные профилактические действия являются рентабельной инвестицией, которая приносит долгосрочные выгоды.

Эффективная профилактика требует солидных научных вложений и действующих систем надзора, которые могут соответствующим образом устранить причины этой эпидемии.

Положительная профилактика, сексуальное и репродуктивное здоровье, права лиц, живущих с ВИЧ/СПИДом – является важным аспектом в планировании здоровьесберегающей политики ЕС и в государственных программах стран Евросоюза. Профилактика должна быть связана с добровольными исследованиями на присутствие вируса ВИЧ в сочетании с профилактическими программами, общим доступом к лечению, уходу и помощи.

Реализация стратегии профилактических действий стран Евросоюза направлена, прежде всего, на приоритетные регионы и группы наибольшего риска.

Частота наличия заражений ВИЧ в некоторых соседних странах Восточной Европы высокая, число новых заражений постоянно растет. Доступ к лечению ограничен, (менее 10%) всех нуждающихся в лечении. Группой наибольшего риска являются лица употребляющие наркотики, эмигранты, также мужчины, поддерживающие сексуальные контакты с мужчинами. Эти социальные группы представляют серьезную угрозу для здоровья общества. На эту ситуацию влияют следующие факторы: количество и определение групп наибольшего риска, степень хозяйственного развития и общественное неравенство, дискриминация.

Стоит отметить, что политика публичного здоровья и общественная политика должны учитывать потребности этнических меньшинств и стран соседей. Поддержка соседних стран поможет предотвратить распространение на территории Евросоюза не только ВИЧ – инфекции, но и таких сопутствующих болезней как туберкулез. Общий доступ к профилактике, лечению, уходу, помощи и социальным услугам должны быть гарантированы для всех социальных групп.

Программы эффективной профилактики должны базироваться на конфиденциальных, анонимных и, желательно, бесплатных исследованиях. Целенаправленная профилактика должна быть направлена на молодых людей из групп наибольшего риска [7; 8; 9]. Большой процент молодых людей не знает реальности угрозы СПИДа.

Чтобы уничтожить эпидемию развития вируса ВИЧ/СПИДа, мы должны сосредоточиться на группах наибольшего риска: мужчинах, имеющих сексуальные контакты с мужчинами, в ЕС это группа наибольшего риска. Реальный размер эпидемии ВИЧ в этой группе в европейских соседних странах неизвестен. Стигматизация, дискриминация и гомофобия тесно связаны с гомосексуализмом и приводят к фальсификации данных по надзору, а тем самым, больные этими болезнями могут быть не учтены в числе носителей ВИЧ/СПИДа.

Следует расширить целенаправленность как социальных так и профилактических программ по предотвращению, прежде всего, вредных привычек и зависимостей. Добровольные исследования на присутствие ВИЧ, который передается половым путем, должны остаться персонифицированными во всех группах риска. Широко используется недискриминационное и анонимное лечение, услуги по уходу и общей помощи, разработка индивидуальных профилактических программ [10; 11; 12; 13; 14; 15].

Вышеизложенное обуславливает необходимость в

подготовке будущих специалистов системы ценностных ориентиров и установок на основе компетентного подхода и системного формирования здоровьесберегающих компетенций как необходимого условия реализации личностного и профессионального потенциала в современных условиях деятельности. Нами выделены следующие основные здоровьесберегающие компетенции будущих специалистов, в частности, относительно профилактики ВИЧ/СПИДа, успешного личностного и профессионального саморазвития – это прежде всего:

- владение общекультурными и человеческими ценностями, сформированность комплекса позитивных смысложизненных ориентаций, установок и отношений относительно красоты гармонии здорового образа жизни;

- владение гуманистическими ценностями, касающимися толерантного восприятия ВИЧ-инфицированных, предоставления им возможности эффективного сосуществования в социуме;

- готовность к восприятию понятия «здоровье» как личностной ценности – фактора работоспособности и успешной профессиональной деятельности;

- способность целостного видения гармонии личностного и профессионального саморазвития в современной социальной среде;

- владение оптимальными медико-биологическими, психо-физиологическими аспектами формирования культуры здоровья, собственной психологической и психической стабильностью, физической выносливости и стрессоустойчивости;

- готовность к адекватному восприятию современных социальных и профессиональных проблем, восприятию и предупреждению опасных ситуаций для себя и окружающего сообщества;

- готовность к этическому поведенческому самосознанию (морально-этические качества и установки, согласующихся с социальными и профессиональными нормами);

- готовность к толерантной социально-профессиональной позиции, осознанное восприятие себя, своих способностей и возможностей, понимание необходимости вести на бесконфликтной основе сотрудничество с окружающими, стремление к собственному постоянно-му профессиональному росту;

- осознание потребности психологического комфорта в профессиональном и личностном общении; коммуникативность, готовность к решению и предупреждению конфликтных ситуаций;

- владение соответствующим уровнем культуры здоровья;

- владение принципами здорового образа жизни, ответственного отношения к собственному организму как к сверхважной личностной ценности;

- готовность к самостоятельному обеспечению здорового образа жизни (сила воли, самовоспитание, самоконтроль, саморегуляция, рефлексия, эмоциональная стабильность, внутренняя самоответственность);

- готовность к реальному и осознанному самоанализу возможных последствий вредных склонностей и привычек (развитие восприятия, внимания, воображения, памяти и мышления);

- креативность мышления в реализации индивидуальных программ, касающихся здорового образа жизни, профилактики ВИЧ/СПИДа и других вредных привычек и зависимостей.

Можно утверждать, что формирование здоровьесберегающих компетенций современного специалиста должно осуществляться с соблюдением следующих принципов:

- аксиологический, проявляющийся в осознании восприятии своего здоровья как ценности относительно работоспособности и собственного профессионально-го саморазвития, убежденности в необходимости вести

здоровый образ жизни;

– гносеологический, связанный с приобретением необходимых для процесса здоровьесбережения знаний и умений относительно познания личностных потенциальных способностей и возможностей, интереса к собственному здоровью и соответствующих методик оздоровления и укрепления организма;

– здоровьесберегающие, включающий систему ценностей и установок, которые формируют систему гигиенических навыков и умений, необходимых для нормального функционирования организма (соблюдение режима дня, режима питания, чередование труда и отдыха);

– эмоционально-волевой, который включает проявление психологических механизмов – эмоциональных и волевых (положительные эмоции, переживания, благодаря которым у человека закрепляется желание вести здоровый образ жизни);

– экологический, учитывающий то, что человек как биологический вид существует в среде, что обеспечивает соответствующие условия физического здоровья и духовного развития личности;

– физкультурно-оздоровительный компонент предполагает овладение способами деятельности, направленными на формирование личностно-важных жизненных качеств, повышающих общую работоспособность, навыки личной и социальной гигиены;

– правовой (неоднозначность в понимании и оценке правовых проблем, связанных с потреблением наркотиков и распространением ВИЧ-инфекции).

Нами определены основные задачи по формированию у будущих специалистов здоровьесберегающих компетенций.

Основные задачи по формированию здоровьесберегающей компетенций будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки – это прежде всего:

**Когнитивная:**

– направленность учебной среды на: формирование у будущего специалиста компетенций по системе ценностей и установок, которые формируют систему гигиенических навыков и умений, необходимых для нормального функционирования организма (соблюдение режима дня, режима питания, чередования труда и отдыха, предупреждения переутомления и физической перегрузки) компетенций по психофизиологии и санитарно-гигиеническим условиям профессиональной деятельности, понимания того, что человек, как биологический вид, существует в природной среде и требует обеспечения соответствующих условий физического здоровья и духовного развития, познания личностных потенциальных способностей и возможностей, интереса к собственному здоровью и соответствующих методик оздоровления и укрепления организма; осознание возможных вредных последствий наркомании, алкоголизма и др. их влияния на возникновение ВИЧ-инфекций, правовых проблем, связанных с потреблением наркотиков и распространением ВИЧ-инфекции;

**Эмоциональная:**

– развитие у будущих специалистов эмоционально-волевой сферы, предполагает проявление соответствующих психологических механизмов (положительные эмоции, переживания) благодаря которым у человека закрепляется желание вести здоровый образ жизни;

– формирование толерантной социальной позиции в отношении ВИЧ-инфицированных;

– обогащения эмоциональной сферы студентов, их нравственно-эстетических чувств относительно красоты здоровой полноценной жизни;

– организация индивидуальной профилактической работы по обеспечению эмоционально-психологического комфорта будущих специалистов.

**Деятельно-практическая:**

– привлечения будущих специалистов к реальной профессиональной деятельности с анализом факторов

ее эффективности, в частности, здоровья работающих;

– усвоения профессиональных норм относительно здорового образа жизни будущих специалистов;

– анализ влияния на здоровье будущих специалистов на их дальнейшее профессиональное саморазвитие;

– овладение способами деятельности, направленными на формирование личностно-важных жизненных качеств, повышающих общую работоспособность, навыки личной и социальной гигиены, возможность эффективного профессионального саморазвития.

Таким образом, анализируя вышеизложенное можно сделать вывод, что формирование здоровьесберегающих компетенций будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки предусматривает определение приоритетных направлений превентивного обучения, форм профилактической работы по предупреждению ВИЧ/СПИДа с обязательным формированием у будущих специалистов соответствующих личностных компетенций по обеспечению здорового образа жизни.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова Л. Н. Психологические основания реализации здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях/ Л. Н. Антонова, Т. И. Шульга, К. Г. Эрдынеева. – М.: Изд – во МГОУ, 2004. – 100с. – (Областная целевая программа «Развитие образования Московской области на 2001 – 2005 гг.»)

2. Асланлы М. И. Здоровье человека как педагогическая проблема (в творчестве М.Ф.Ахундова) // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология». 2012. № 3. С. 32–35.

3. Брехман И. И. Валеология – наука о здоровье. – 2 – е изд. – М.: Физкультура и спорт, 1990. с. 37.

4. Вайнер Е. Н. Формування здоров'я зберігаючого середовища в системі загальної освіти// Валеологія. – 2004. – № 1. – С. 21 – 26.

5. Павлов Ю. О. Теоретико – методологічний аспект виховної роботи з упередження ВІЛ/СНІДу/ Зб. наук. праць. Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2009, випуск . – С. 117 – 123

6. Szymańska J. „Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki”, CMPPP, Warszawa 2002.

7. Szymańska J. «Co chodzi w szkołach, czyli oferta programów profilaktycznych»; Remedium Nr 11 – 12, 2005.

8. Szymańska J., Zamecka J. «Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki» w: Świątkiewicz G. (red.) «Profilaktyka w środowisku lokalnym». Praca zbiorowa; Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2002.

9. Uzależnienia : geneza, terapia, powrót do zdrowia / Bohdan T. Woronowicz. – Poznań : Harbor Point Media Rodzina , cop. 2009. – 628 s., nr inw. 30014, 30015 Uzależnienia młodzieży (alkohol, narkotyki) – rozmiary zjawiska na przykładzie uczniów szkół podstawowych i średnich // W; Zachowania dewiacyjne młodzieży/ Bronisław Urban. – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999. – 226 s. nr inw. 26692, 26281, 2000. – 226 s., nr inw. 27021, 28392

10. Uzależnienia / Maree Teesson, Louisa Degenhardt, Wayne Hall. – Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005. – 140 s., nr inw. 28341, 29668 Uzależnienie od czynności : mit czy rzeczywistość? / Nina Ogińska – Bulik. – Warszawa : Difin , 2010. – 216 s., nr inw. 30480

11. [www.europa.eu/youth](http://www.europa.eu/youth)

12. [http://www.narkomania.org.pl/czytelnia/19,Krajowe-programy-przeciwdzialania-problemom-zwiazanym-z-narkotykami-\(Belgia-Francja-Szwajcaria-USA\)](http://www.narkomania.org.pl/czytelnia/19,Krajowe-programy-przeciwdzialania-problemom-zwiazanym-z-narkotykami-(Belgia-Francja-Szwajcaria-USA))

FORMATION OF HEALTH – SPARING COMPETENCE IN THE PROCESS OF THEIR  
TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

© 2013

*Yu.A. Pavlov*, candidate of psychological sciences, senior scientist career guidance and education  
*Institute of Vocational Education in the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev (Ukraine)*

*Annotation:* In the modern working conditions arise problems which concerning operability, availability of future professionals to ongoing self – development. All this adds up necessitates of formation appropriate skills as a necessary condition for realization of personal and professional potentials of future professionals.

*Keywords:* health, health culture, a healthy way of life, values, competence – based approach, the competence, the future specialist.

УДК [373.5.015.31:7]:502

ПРИРОДА КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2013

*Т.И. Пагуца*, кандидат педагогических наук, декан педагогического факультета,  
доцент кафедры педагогики

*Л.Б. Мельничук*, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики  
*Международный экономико-гуманитарный университет имени академика Степана Демьянчука,  
Ровно (Украина)*

*Аннотация:* В работе рассматривается проблема эстетического развития младших школьников, описывается значение природы в эстетическом воспитании детей младшего школьного возраста.

*Ключевые слова:* красота, эстетическое воспитание, эстетическое восприятие, природа, младшие школьники.

Глобализация как ведущий признак современности и социокультурные процессы в Украине, которые формируются на основе многовековых отечественных традиций и в общем контексте европейской и мировой интеграции с ориентацией на общечеловеческие фундаментальные демократические ценности гражданского общества, обуславливают необходимость переосмысления концептуальных основ эстетического воспитания личности.

Эстетическое воспитание - целенаправленный, организованный, активный процесс, который происходит с первых шагов маленького ребенка, с первых его слов. У каждого ребенка генетически заложен интерес к дикой природе, ее красоте, живым и неживым существам. Составляющими элементами эстетического воспитания является развитие интереса и любви к природе, привитие умений и навыков замечать красивое, любоваться им, способность проявлять чувство прекрасного в процессе восприятия явлений природы.

В этом контексте общеобразовательная школа первой ступени выполняет роль фундамента, на котором строится вся система эстетического воспитания школьников. Воспитание прекрасного в природе приучает детей к наблюдательности, сосредоточенности и вдумчивости, закаляет характер. Эстетическое воспитание развивает воображение, формирует полифонические эмоции, от которых расцветает душа. Красота природы является первой и самой доступной для человека красотой.

В Концепции национального воспитания отмечается, что одной из основных задач воспитания является формирование способности понимать и ценить красоту и богатство природы [3].

Следует отметить, что проблеме эстетического воспитания проработавшего поколения значительное внимание уделяли различные ученые. Философские проблемы эстетического воспитания личности исследовали И.Зязюн, В.Кудин, Л.Левчук, В.Мазепа, Ж.Масенко, А.Семашко и др.

Теоретические основы эстетического воспитания разрабатывали известные эстетики О.Буров, Ю.Борев, Л.Столович, М.Каган, А.Зись, Л.Печко, О.Торшилова, В.Разумный, М.Киященко, М.Лейзеров и др.

Психологические аспекты эстетического воспитания отражены в работах В.Андреева, И.Бега, П.Блонского, М.Боришевского, Л.Выготского, А.Леонтьева, С.Максименка, Б.Теплова, Ж.Юзвак, П.Якобсона и др.

Много внимания эстетическому воспитанию средствами природы уделяется современными зарубеж-

ными учеными. Ведущие специалисты в этой области - С.Доббе (С.Dobbe), Е.Ейзнер (Е.Eisner), Х.Гарднер (Н.Gardner), Т.Монро (Т.Munro), В.Ланьер (V.Lanier), В.Лоуенфельд (V.Lowenfeld). Зарубежный опыт эстетического воспитания исследуется и украинскими учеными М.Лешенко, Р.Белановою и др.

К вопросу воспитания младших школьников средствами природы обращались известные педагоги С.Русова, К.Ушинский, В.Сухомлинский, А.Захаренко.

Цель нашей статьи состоит в обосновании значения природы в эстетическом воспитании младших школьников.

Большое значение в деятельности человека играет природа. Она является огромным источником для эстетических переживаний школьников. В отличие от произведений искусства, природа натуральная и изменчивая. Картины природы всегда свежие и естественные, в них доминирует большой спектр красок, который постоянно меняется в зависимости от времени года, суток и погоды. Каждый момент окружающей природной среды имеет нечто прекрасное. Природа облагораживает чувства, влияет на весь духовный мир ребенка. Феерия красок заката на море, разнообразие цветов и отблеск снега - все это постоянно, с первых шагов накапливает переживания. Они довольно обычны для нашей психики, так как органично переплетены с первыми и неосознанными детскими впечатлениями, что создает иллюзию вечности чувства красоты природы. Это и является результатом воспитания. Такое воспитание связано прежде всего с тем, что внимание ребенка обращено на удивительную красоту природы, на совершенство ее форм, красок, линий, на органичность и целостность ее творений [4, с.21].

Природа - это и своеобразная музыка: шелест листьев, пение птиц, журчание воды, шум моря. Сочетание красоты с ароматом леса, сада, поля вызывает у школьников целый комплекс переживаний, которые при постоянном общении с природой становятся дорогими и близкими детям и являются основой патриотического чувства. К.Ушинский считал, что день, проведенный ребенком среди души и поля, стоит многих недель, проведенных за школьной партой.

Как отмечает Н.Середа, каждый из нас живет в необъятном, разнообразном, волшебном мире. Но не каждый способен видеть его красоту, осознать себя его частью. Воспитать такую способность можно только в непосредственном общении с природой [6, с.14].

Эстетическое чувство природы следует формиро-

вать, когда закладывается духовный мир ребенка и он особенно чувствителен, восприимчив к красоте. Этот период, как раз, относится к младшему школьному возрасту.

Ребенку нужно показать, что в мире есть не только нужное, полезное, но и красивое. Чтобы объективно разобраться в красоте природы, необходимо различать три ее разновидности: красоту конструктивную, связанную со своеобразием строения природного организма, ее размеры, пропорции; красоту динамическую, которая проявляется в движениях, изменениях, присущие данному природному явлению или живому организму, и красоту декоративную, которая проявляется во внешних формах, окрашенных природных объектов и существ.

Еще до того, как человек научится что-нибудь производить или делать, он уже способен сильно чувствовать природу, сильно переживать наплыв сознательно-бессознательных ощущений в процессе видения ее красоты и величия. Отсюда вытекает особая, опережающая роль эмоционального восприятия для развития эстетических чувств.

Главная задача эстетического воспитания посредством природы - это пробуждение у детей эмоционального отношения к ней. Эмоциональное отношение к природе помогает сделать ребенка выше, богаче, внимательнее. Природа - это один из факторов, влияющих на развитие и формирование эстетических чувств, неисчерпаемый источник эстетических впечатлений и эмоционального воздействия на ребенка. Эстетические чувства - это чувство красоты в явлениях природы, в труде, в гармонии красок, звуков, движений и форм. Гармоничная слаженность в объектах целого и частей, ритм, симметрия вызывают чувство приятного, наслаждение, глубоко переживается и облагораживает душу.

Любовь к родной природе воспитывается с раннего возраста. В этот период нужно прививать детям любовь к красоте, гармонии, единству. Именно природа является носителем и источником эстетических ценностей: цвета, ритма, гармонии, пропорции [1, с. 9].

Природа обогащает каждого эстетической способностью, но эта способность находится, как и любая другая, в развитии. Эстетически развитые органы чувств всегда точно ориентированы на красоту, способны находить ее, различать, выделять и удерживать в восприятии.

Воспитание эстетического отношения к природе должно решать задачи по формированию у детей эстетического восприятия, оценок и суждений, вкуса и идеала, предполагающего развитие склонности к красоте и выразительности объективных природных явлений, а также понимание ценности, уникальности каждого из них.

Так, эстетическое восприятие обеспечивается непосредственным «живым» общением детей с природой. Наблюдение красоты природных явлений - неисчерпаемый источник эстетических впечатлений. Важно показать детям эстетические качества природных явлений, научить их чувствовать прекрасное, вызывать оценочные суждения, связанные с переживанием красоты наблюдаемых явлений.

Эстетическое восприятие природы вызывает у детей чувство бережного отношения к растениям, животным, стремление не убивать, а преумножать и ухаживать за ними. Дети с хорошо развитым эстетическим восприятием запоминают и, соответственно, отражают в своей творческой деятельности большое количество образов, используют более разнообразные средства самовыражения. Дети используют различные средства самовыражения: фотографию, рисунок, живопись, народные ремесла.

Восприятие, осмысление, как отмечает М.Артеменко, - это основа эстетического воспитания, это как первое окошко в мир красоты [1, с.8]. Психологи установили, что восприятие, понимание, переживания эстетических явлений природы зависит непосредственно от представлений, знаний и общего умственного развития человека.

Дети общаются с природой в разное время года - и когда вокруг лежит пушистый снег, и когда зацветают сады. Не зря в народе говорят: «Волшебная природа радует нас в любое время года». Каждое время по-своему красиво и неповторимо. Таким образом, ребенок с помощью органов чувств, воспринимает многообразие свойств природных объектов: форму, величину, звуки, краски, пространственное положение, движение и т.д. Так, эстетически привлекательная форма природного окружения возбуждает определенное отношение к нему, сопровождающееся сильными положительными эффектами: радостью, удовольствием, любовью, наслаждением. Эти переживания включаются в жизненные процессы личности, создавая ощущение бодрости, желание и потребность действовать.

С помощью цвета мы познаем природу, которая нас окружает. Благодаря ему знаем: созрели ягоды, или уже наступила осень, потому что зеленые листья деревьев пожелтели и покраснели. В разное время суток в зависимости от цвета солнца меняются оттенки неба, земли, воды, деревьев. Утро - в голубой дымке, в светлых и нежных тонах; день -наполняется разнообразием сочных, ярких красок; закат- окрашивает природу в пурпурные, малиновые, оранжевые краски; ночь -принесит темные, синие, фиолетовые, серые, черные цвета.

Каждый цвет может дать несколько оттенков при освещении, затемнение или смешивание красок между собой. Многоцветие живой природы по-своему радует нас во все времена года. Каждому времени года соответствует определенная палитра красок, что сочетается друг с другом.

Красота осеннего пейзажа бесспорна: золотое пламя деревьев шуршит ковром разноцветных листьев под ногами, насыщенно-синее небо в солнечные дни и необыкновенно густой воздух в непогоду. Все вокруг вдруг меняет цвет. Деревья из зеленых превращаются в желто-багряные, розовые, красные и золотые. Листва золотым дождем падает под ноги, мягко укрывая собой землю, шелестит тихой грустью. Начинает плакать серое небо мелким дождиком. Птицы улетают в теплые края.

Следовательно, необходимо создать условия детям насладиться неповторимостью осенних дней, получить удовольствие от долгих неспешных прогулок в городском парке, в лесу, в саду. Задумчивость природы в эти дни успокаивает. Нужно успеть насладиться яркими красками природы осенью, когда глаз радуется фантастически глубокими оттенками цвета.

За яркой золотой осенью наступает зима. Она привлекает нас белым, пушистым снегом, сияющим ковром укрывающего землю. Если внимательно присматриваться к снегу, то можно заметить, что он весь соткан из множества снежинок. Они имеют чрезвычайно красивую тонкую форму и кажутся настоящим произведением искусства. Деревья зимой покрыты серебряным инеем, как белым нарядом. На ветвях деревьев, особенно на широких лапах елок, лежат кучи снега, похожие на шапки. Все ветви склонились под их тяжестью. На окнах мороз рисует волшебные узоры, глядя на которые будто погружаемся в сказку. Небо чистое, голубое. На солнце снег блестит, переливается и играет всеми цветами радуги, даже смотреть больно на эту роскошь. Снег скрипит под ногами. Если взять в руки немного снега и внимательно рассмотреть, то можно заметить, что каждая снежинка - как произведение искусства, будто какой-то сказочный мастер-ювелир сделал эти крошечные узорчатые звездочки. Вообще зима напоминает что-то сказочное, волшебное, необычное.

Весна тоже красива. С ее приходом пробуждается вся природа, словно от глубокого, порочного, зимнего сна. Весна приносит с собой душистый, свежий воздух. Так пахнет воздух только весной. На деревьях появляются блестящие, липкие почки, а на некоторых деревьях они свисают, словно сережки. С юга прилетают птицы, принося с собой веселый шум и щебет. Из земли начинается

пробиваться молоденькая, сочная, ярко-зеленая травка, появляются первые цветы. Вскоре почки превращаются в молодые листья нежно-зеленого цвета, которые сверкают на солнышке, будто покрыты лаком.

Стоит прислушаться к звукам земли весной. И ты влюбишься в родную землю всем сердцем. Разве можно не любить волшебную песню соловья в лесу или звонкую песню жаворонка в поле? Взглянув на небо, можно увидеть маленькое пятнышко в небе. Это жаворонок. И чем выше он поднимается в небо, тем звонче становится его песня. А сколько еще удивительных и волшебных звуков можно услышать весной в поле, в лесу, в парке, на лугу! Это поет весна. Она хорошо поработала и плавно переходит в лето. А у лета есть свои прелести.

Сменяя весну приходит лето, которое приносит с собой теплый ветер, буйное цветение всего растительного мира. Куда ни бросишь взгляд, всюду улыбаются разноцветные цветы. Деревья уже покрытые листвой, шелестят под вздохами ветра и создают приятную тень. Лето - это самая благоприятная пора года, когда любое дело можно и завершить, и продолжать, и даже начинать. Летом мы замечаем, что прозрачность неба отзывается к нам жаворонком, в ярко красный цвет окрашивается земляника, поднимают к солнцу свои головы подсолнухи, золотистым цветом радуют колосья пшеницы, ржи, ячменя.

Этот безграничный храм красоты и музыки, не может сравниться ни с каким рукотворным шедевром, мы переосмысливаем человеческие ценности, человек возвращается к первоначальному образу, когда он находился в согласии с окружающей средой, был не завоевателем, а творцом, который сочетался со всем живым любовью. И музыка не может быть такой пронизательной, как звучание природы. Никакое изысканное жильё несравнимо с нетронутой красотой дикой природы ...

Увидеть красоту природы дети могут во время путешествий в природу. Во время таких путешествий, которые происходят зимой, осенью, весной, дети открывают (с помощью учителя) десятки оттенков цветов, они слушают музыку природы, наблюдают игру красок, смотрят на мир через капельку росы, слушают пчелиную «арфу» в саду или «оркестр» кузнечиков вечером. В лесу, на берегу реки, в поле учителю следует приучать детей вслушиваться в пение птиц и шепот колосков пшеницы, журчание ручейка и стук дятла, шорох листьев. Необходимо, чтобы дети почувствовали и нежный запах ландыша, и медовый - липы, и сладковатый - белой акации, и едва горьковатый - березы, вдохнули тонкий аромат тополиных почек, еловой хвои, прелой листвы, полный запах степи.

Для пытливого глаза будет интересным и милая ласточка, которая выглядывает из гнезда, и аисты, которые заботливо кормят своих малышек... Как видим, впечатлений от природы и эстетических переживаний, связанных с ее влиянием у детей много.

Детям можно посоветовать запечатлеть эти потрясающие красивые моменты в разные времена года, например, с помощью красок и кисти на бумаге, или с помощью фотоаппарата. Картины и фотографии расскажут о том, что нельзя выразить словами, и станут прекрасным украшением квартиры, рабочего стола.

Необходимо дать детям возможность чаще находиться на природе, научить их замечать тихую, прекрасную красоту вокруг. Только следует учиться видеть красоту и любоваться природой, уметь беречь и охранять ее. И тогда природа станет тебе хорошим другом.

Мир родной природы станет ближе и понятнее для детей, когда они будут читать описание природы в литературе. Непревзойденные образцы описания природы находим в произведениях Л.Шевченко, Б.Чалого, М.Познанской, М.Пришвина, В.Сосюры, М.Пидгирьянки. Знакомство с пейзажными картинами великих мастеров (И.Левитана «Золотая осень», «Весна», «Большая вода»; О.Пластова «Первый снег»;

И.Шишкина «Зима», «Осень»; Т.Яблонской «Весна», «Хлеб»; И.Айвазовского «Закат», «Ниагарский водопад») способствует развитию эстетического вкуса, пробуждает желание и развивает способность детей рассказать об этой красоте, увидеть аналогичные картины в жизни, среди окружающей природы, сохранить ее красоту. Лучшему осмыслению познания природы способствует слушания музыкальных произведений «Полет шмеля» Н.Римского-Корсакова, «Весенние воды» С.Рахманинова, «Жаворонок» М.Глинки, «Веснянка» Л.Ревуцкого, произведения П.Чайковского из цикла «Времена года», а также изготовление изделий из природных материалов.

Для того, чтобы воспитать эстетически культурную личность, нужно открыть ребенку глаза на этот мир, вселить в его душу радость и вдохновение. В этом помогут объединенные усилия воспитателей в детском саду, родителей дома и учителей в школе. Это необходимо потому, что все пробелы в духовной жизни ребенка, и особенно в сфере эмоционального и эстетического воспитания, невозможно компенсировать в более зрелом возрасте. Если любовь к природе и восхищение ее красотой не приходят к человеку в детстве, не привиты ему с детства, то они, как правило, совсем не приходят. Или эти эмоции, проявившись наконец, носят поверхностный, неоткровенный характер.

Исходя из выше сказанного, эстетическое воспитание школьников в общении с природой должно занять ведущее место в общей системе воспитания. Под влиянием эстетического отношения к явлениям природы у учащихся развивается художественное мышление, формируются эстетические суждения, то есть воспитываются манеры, привычки, вкусы. Способность эстетического видения мира в значительной степени зависит от глубины и эмоциональности изложенных знаний, которые ученик получает на уроках и во время внеклассной работы.

Раскрываемый в статье вопрос значения природы в эстетическом воспитании младших школьников, конечно, не исчерпывает всех аспектов проблемы эстетического развития учащихся. Он остается актуален и требует дальнейшей разработки ряда важных аспектов, к которым относятся определение приоритетных направлений эстетического воспитания младших школьников во внешкольном воспитательном пространстве; педагогическое обоснование организационного, учебного, методического и материально-технического обеспечения эстетического воспитания учащихся, осуществление специальной подготовки учителей начальных классов с целью повышения их педагогической компетентности в вопросах эстетического воспитания. В дальнейшем мы в своих исследованиях более подробно остановимся на решении этих задач.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артеменко Н.М. Природа и эстетическое воспитание учащихся: учебно-методическое пособие / Н.М.Артеменко. – К.: Рад.шк., 1984. – С.8
2. Захаренко О.А. Слово до нащадків / О.А.Захаренко. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – С.100.
3. Збірник нормативних документів з освіти та виховання / [упоряд. З.М.Онишків]. – Тернопіль, ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2006. –141 с.
4. Разумный В.А. Эстетическое воспитание / В.А.Разумный. – М.: Мысль, 1969. –59 с.
5. Русова Софія: 3 маловідомого і невідомого / [упоряд. О.Джус, З.Ногачевська]. – Івано-Франківськ: Гостинець. - Ч.1. - 2006. – 456 с.
6. Серета Н.В. Невичерпне джерело почуттів. В гармонії з природою. – Хмельницький, 1999. – Уклад. Іова В.Ю., Красномоветь Л.В., Степанець Г.І., Редзинець З.В. - с.58. – (Збірник еколого-натуралістичних заходів, шкільних свят).



© 2013

**T.I. Paguta**, candidate of pedagogical sciences, dean of the faculty of pedagogy, associate professor of the department pedagogical

**L.B. Melnychuk**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of department of pedagogy  
*International University of Economics & Humanities named after academician Stepan Demianchuk, Rovno(Ukraine)*

*Annotation:* This article deals with the problems of aesthetical upbringing, points out the role of nature during the aesthetical upbringing of the junior pupils.

*Keywords:* beauty, aesthetical perception, nature, junior pupils.

УДК 371.134.379.85(44)

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ ДЛЯ СФЕРЫ  
ТУРИЗМА В УНИВЕРСИТЕТАХ ФРАНЦИИ**

© 2013

**О.Ф. Паламарчук**, магистр филологии, преподаватель кафедры теории и практики перевода  
*Открытый международный университет развития человека «Украина», Киев (Украина)*

*Аннотация:* В данной статье рассматривается профессиональная подготовка бакалавров и магистров для сферы туризма в университетах Франции. В университетах большое внимание уделяется практическим и теоретическим дисциплинам по туризму, изучению иностранных языков, стажировке во Франции и за рубежом. Главной целью при подготовке бакалавров и магистров для сферы туризма является профессионализм и готовность к дальнейшему трудоустройству.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка; бакалавр; магистр; туризм; образование; Франция; трудоустройство.

Много ученых, педагогов-практиков рассматривают и анализируют проблему профессиональной подготовки специалистов для сферы туризма в университетах Франции (Л. Кнодель, J.-L.Mélenchon, С. Nique, F. Guizot, A. Prost, С. Cooper, J. Fletcher, D. Gilbert, S. Wanhill). Детальное исследование учебных программ и особенностей подготовки бакалавров и магистров в сфере туризма проведено впервые.

Исследование и анализ учебных программ, различных дисциплин при профессиональной подготовке бакалавров и магистров для сферы туризма, а также особенность обучения в университетах Франции являются целью статьи.

Возрождение Орлеанского университета было результатом деятельности мэра Орлеана, Роже Секрета, избранного в 1959 году, и первым ректором новой академии, созданной в 1961 Геральдом Антуаном. В 1961 155 студентов были приняты для возобновления занятий в университете. Сегодня, университет отличается своей междисциплинарностью; насчитывает 4 факультета, политехнический институт, четыре университетских института технологии, которые учат 15 тыс. студентов, среди которых 2100 иностранцев. Университет Орлеана также развивался в других местах региона с созданием университетов Буржа, Шартра.

В университете трудятся 832 преподавателя и преподавателей-исследователей [1].

Целью университета является подготовка студентов как высококвалифицированных менеджеров, готовых к работе в сложном и многонациональном мире в постоянно меняющихся рыночных условиях. Небольшие группы (максимум до 25 человек) дают возможность каждому студенту сконцентрироваться на предмете, а преподавателю - уделить достаточно внимания каждому в группе. К каждому студенту прикрепляется преподаватель, личный тренер, который в течение всех часов обучения помогает критически и трезво оценивать свою будущую карьеру.

Во время обучения студенты проходят практику в гостинице «Висверт 4\*», который находится в здании университета. В каждом департаменте отеля студенты учатся специфике индустрии непосредственно во время рабочего процесса под руководством практических инструкторов и студентов старших курсов.

Обучение по всем программам ведется на английском языке.

Большое внимание в Университете Орлеана уделяется изучению иностранных языков на филологическом факультете на специализациях в области иностранных языков, литературы и истории цивилизаций. Традиционно ориентирован на образовательную карьеру, специализация в области иностранных языков важна для государственной службы, культуры, туризма, документации на предприятиях. Многопредметный курс профессиональной ориентации привлекает возможностью изучения двух иностранных языков: английский, немецкий, испанский, итальянский, японский язык в различных сочетаниях. Это дополнительное универсальное образование в управлении, в торговле, в туризме [1].

По специализации «Гостеприимство и гостиничный менеджмент» выпускники университета получают звание бакалавра в менеджменте гостеприимства (BBA hospitality management). Можно стать бакалавром в туристическом менеджменте (BBA в tourism management), если выбрать обучение по специальности «Туристический менеджмент». Среди наиболее существенных особенностей программы «Гостеприимство и гостиничный менеджмент» можно выделить то, что за час обучения теоретические модули чередуются с практическими, также студенты получают необходимые сертификаты для работы в индустрии гостеприимства.

В области туристического менеджмента университет готовит туроператоров, турагентов, служащих для туристических информационных центров и государственных структур, организаторов развлекательных мероприятий. Кроме звание бакалавра, университет предоставляет возможность получения звания магистра. При этом требования по обеим вузовским специальностям идентичны: необходим диплом бакалавра, знание английского языка toefl 550. Обучение длится в течение одного года. Разница между специализацией «Гостеприимство и гостиничный менеджмент» и «Туристический менеджмент» видна «на выходе».

Так, магистр в туристическом менеджменте в отличие от магистра в менеджменте гостеприимства по окончании программы получает два диплома - французский и английский, от London Metropolitan University. Стажировка является одной из важнейших составляющих обучения в университете. Во время обучения студенты стажировались дважды: в течение пяти месяцев на 3-м году обучения работают в гостиницах или других компаниях на исполнительском уровне и пять месяцев

на 4-м учебном году - на уровне управления.

Практикантов из университета ждут повсюду - в Европе, США, Карибских странах. Всю организационную работу проводит университет. Большинство студентов (93%) предпочитают пройти стажировку за границей, причем одну практику в далеких странах - Китае или США, а вторую - в Европе. Это объясняется тем, что очень часто стажировки заканчиваются трудоустройством.

Университет имеет прочные связи с ведущими отелями по всему миру, среди которых: Аккор Групп, Марриот, Хилтон, Резидор Сас.

Стажировка оплачивается работодателем. Выпускники университета занимают ведущие должности в компаниях сферы гостеприимства и туризма по всему миру. Кроме того, прекрасная подготовка позволяет выпускникам найти работу даже в отраслях, напрямую не связанных со сферой гостиничного и туристического бизнеса: менеджмент, маркетинг, продажи, управление персоналом.

В университете работает служба трудоустройства выпускников, которая оказывает поддержку всем студентам последнего курса в поисках места работы.

Как результат применения этой методики, выпускники университета высоко ценятся работодателем за инициативность, креативное мышление, способность к применению теоретических знаний на практике. Студенты не изучают обособленные предметы, а проходят обучение под видом междисциплинарных практических занятий (тематические исследования). Основное внимание в университете уделяется управленческим навыкам.

Для понимания природы и характера рабочих процессов в гостиничной отрасли студенты-бакалавры зарабатывают и практические умения, однако на это отводится лишь 25% всех часов. А будущие магистры работают и учатся только «на управленческом уровне» [2].

Проектирование в сфере транспорта, гостиничного дела, туризма и досуга изучается на специализации: «Менеджмент в сфере услуг» Университета в Анжери. Цель обучения - подготовить инженеров-хозяйственников в сфере государственной экономики.

Сфера компетенции: методы управления, составление проектов, проведения исследования, определение потребностей, оценки результатов, системы общественных устройств, организация досуга различных групп населения, изучение иностранных языков и различных культурных традиций, изучение этических норм [3].

Профессиональная сфера предполагает широкое поле деятельности выпускников университета. В результате тяжелой демографической, экономической, общественной и культурной эволюции возникли новые потребности в рабочих местах, порожденные увеличением средней продолжительности жизни, широким участием женщин в общественной деятельности, общественными предложениями коллективной охраны детей, ростом среднего уровня, дегуманизацией города.

Многопредметное педагогическое содержание включает в себя совокупность услуг, относящихся к защите и повышению стоимости окружающей среды, спортивная, культурная деятельность и досуг. Теоретическое и практическое образование включает: фундаментальное и многопредметное образование, что позволяет понимать, анализировать, овладевать, предвидеть изменения в современном обществе, знание об экономической, социальной и юридической среде предприятий и об их менеджмент при приобретении методологии анализа деятельности; владение тремя иностранными языками; научная и техническая культура в области туризма; образование в коммерческом, финансовом проектировании и в методах продаж. А также 3 стажировки по 3 месяца на предприятиях отрасли [4].

Университетское образование отличает интернационализация:

- Образовательные модули на английском языке, преподавание на которых осуществляется профессорами американского и австралийского университетов, активное партнерство с главными предприятиями туризма и гостиничного дела за рубежом;

- Соглашение с иностранными центрами подготовки, позволяющие обмен студентов, присутствие в европейских программах [5].

Будущие специалисты гостиничного дела и туризма смогут, учитывая их компетенцию, быть кандидатами для карьеры в следующих областях:

- Учреждения туризма: референты, директора туристических фирм, центров, компаний;

- Национальные и административно-территориальные образования: управляющие туристическими зонами, предприятиями, развитие сферы туристического досуга;

- Туроператоры: главное управление, компании по реализации туристического продукта, директор бюро путешествий;

- Гостиничное дело - туристические приюты: общие, региональные, трудовые ресурсы, управления гостиничными предприятиями, референты на туристических предприятиях, парки отдыха и развлечений, торговые отделы.

Сфера компетенции по специализации «Территориальное развитие: туризм и культура» включает в себя: управление проектами, концепцию активности, включает различные составляющие: экономические, политические, юридические и организационные, знание о туристических цели, привлечения к культурного содержания и об их причастности к экономике и обществу для того, чтобы способствовать развитию территорий; эволюции политических и культурных целей: культура в сфере коммунального обслуживания и рыночной экономики, новые культурные пространства, мероприятия, фестивали, определение структуры и содержания сферы культуры, которые включают традиционные секторы: культурное наследие, живые представления, визуальное искусство, а также научную, промышленную и техническую культуру и природу [6].

Обучение за принципом дуального обучения (400 часов): - 3 недели на предприятии, для подготовки проекта в области туристического и культурного развития; - 1 неделя в университете для приобретения менеджмента гостиничного дела, туризма и сферы досуга. Данная профессиональная подготовка предусматривает изучение модулей на английском языке, где лекции читают профессора из американских, австралийских и южноазиатских университетов.

Магистратура Университета в Анжери по специализации «Туризм и гостиничное дело» в течение 3 лет дает международное образование в области менеджмента гостиничного дела, туризма и сферы досуга. Данная профессиональная подготовка предусматривает изучение модулей на английском языке, где лекции читают профессора из американских, австралийских и южноазиатских университетов.

Университет поддерживает активное партнерство с главными предприятиями туризма и гостиничного дела за рубежом, с иностранными центрами подготовки, позволяющие обмен студентов.

Будущие специалисты смогут найти применение своим силам в следующих сферах деятельности: гостиничные цепи, предприятия убежища в сфере туризма; сфера ресторанных услуг; парки отдыха и развлечений, транспортные компании, информационные системы; ярмарки, выставочные комплексы; агентства по организации и проведению общественных мероприятий; консультативные центры, конструкторские бюро; поставщики сектора услуг (оборудование, материалы, продовольственные продукты) учреждения туризма, образование в сфере туризма [3].

Одним из старейших университетов Франции является Университет в Перпеньяни. Он осуществляет подготовку в сфере управления культуры и туризма, и имеет два направления: культура и путешествия, международный туризм и гостиничное хозяйство.

Любое размещение предприятия, каким бы ни был его вид деятельности, предусматривает действия в четырех направлениях, в которых предлагается студентам действовать с целью создания гостиничной или туристической структуры в стране по их выбору.

Рекомендуется работа в команде, привлекая по возможности студента иностранца, и 1-2 французских студентов заинтересованных в проекте. Для подготовки специалистов сферы туризма и гостиничного дела Университет Перпеньяни взял за основу профессиональную педагогику, качественное образование и международное сотрудничество.

Образование университетского типа (общее образование, изучение культурного наследия) соединяется с техническим курсом (управление, менеджмент, маркетинг, право) и специальным образованием (общение, иностранные языки, специальные предметы), которые дополняются обучением в мастерских, тьюторскими проектами на предприятиях, конференциями, миссиями с целью, чтобы подготовить студентов к их будущим ответственным должностям.

Цель не ограничивается общим университетским образованием высокого уровня, а подразумевает освоение методов менеджмента в профессиях туризма и гостиничного дела. Образование рассчитано на 4 года и готовит для получения дипломов 3 видов: бакалавр - 2 года, диплом о высшем специальном образовании - 1 год, магистр - 2 года. квалификация, которая присваивается после завершения образования - старший инженер в сфере туризма и гостиничного хозяйства [7].

В современном Университете им. Поля Валери в Монпелье I осуществляется подготовка специалистов в области права, медицины, экономики, управления, естественных наук и спорта. Сегодня Университет Монпелье I насчитывает более 20 000 студентов и 860 преподавателей. Он распределен в нескольких университетских городках: в Монпелье, Ниме и Святому Шели д'апше. Учебный центр направления «Туризм - отдых» опирается на команду преподавателей и специалистов, сочетающих академические знания и умения приобретенные из собственного опыта на предприятиях и в организациях. Он уделяет большое внимание спортивному воспитанию своих студентов. Расписание занятий объединяет научные занятия и физическая нагрузка. Будучи членами спортивной ассоциации по региону Тулузы и Монпелье принимает участие в университетском чемпионате высших школ Франции.

Используя принцип применения теоретических знаний на практике предусматривается в течение 3-х лет 14-ти месячная оплачиваемая стажировка: 1 год - 4 месяца, 2 год - 5 месяцев, 3 года - 5 месяцев.

Университет Монпелье единственный предлагает специализацию «Право Франции в реализации туристических продуктов в Европе» в виде следующих модулей: «Право Франции в реализации туристических продуктов», «Европейское право реализации туристических продуктов», «Общее право на транспорте», «Коммерческая и туристическая английский язык», «Маркетинг и реализация туристических продуктов», «Налоговая система на туристических предприятиях». Специализация «Агентства по развитию туризма в сельской местности» - общее количество учебных часов 1204, среди которых 308 на предприятиях [8].

Университет им. Поля Валери в Монпелье при подготовке магистра «Научные методы сохранения культурного наследия» преследует следующие педагогические цели: подготовка специалистов, способных владеть всеми проблемами, которые стоят перед обществом

в вопросах восстановления культурного достояния. Содержание обучения:

1-й год: история: история искусств и археология; география, экология и окружающая среда, право и управление предприятиями культуры, иностранный язык в профессиональном аспекте.

2-ой год: этнография, общественная память и места памяти, методы хранения и оценки достояния; коммуникация и культурные достояния; культурное городское достояние; туризм и приобретение природы и культуры, иностранный язык в профессиональном аспекте. Первый год: фундаментальное образование, второй год - чередование теоретических занятий и производственной практики.

Перспективы профессионального роста: архитекторы-градостроители, географы, художественные историки и другие специалисты хотят специализироваться на сохранении окружающей среды, мест раскопок, архитектурных и монументальных совокупностей и культурных произведений любых видов [9].

Таким образом, подготовка бакалавров и магистров для сферы туризма содержит в себе фундаментальное образование, чередование теоретических и практических дисциплин с производственной практикой, стажировку во Франции и за рубежом, усиленное изучение иностранных языков. Особенностью подготовки бакалавров и магистров является интернационализация. Данная профессиональная подготовка предусматривает изучение модулей на английском языке, где лекции читают профессора из американских, австралийских и южноазиатских университетов. Профессиональная подготовка дополняется обучением в мастерских, тьюторскими проектами на предприятиях, конференциями, миссиями с целью, чтобы подготовить студентов к их будущим ответственным должностям.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Орлеанский Университет [Электронный ресурс]. – Назва з титул. екрану. – Режим оступу: [www.infrance-su/forum/showthread.php?t=80156](http://www.infrance-su/forum/showthread.php?t=80156)
2. Организация туризма во Франции [Электронный ресурс]. – Назва з титул. екрану. – Режим доступа: <http://touristsnotes.net>
3. Университет в Анжері [Электронный ресурс]. – Назва з титул. екрану. – Режим доступа: [www.francetude.ru/content/view/219/67/lang](http://www.francetude.ru/content/view/219/67/lang)
4. Rankl U. La tentation communautariste a l'université / U. Rankl, A. Singer // Point. – Paris, 2002. – No. 1543. – P. 54–56.
5. Bartell M. Internationalisation of universities: a university culture-based framework / M. Bartell // Higher education. - Dordrecht etc., 2003. – Vol. 45, No. 1. – P. 43–70.
6. Abouville A. Entreprendre un bilan de compétences et réussir son projet professionnel / A. Abouville, M.-M. Bernier, P.-A. Carpentier. – Dunod, 2000. – 203 p.
7. Университет в Перпеньяне [Электронный ресурс]. – Назва з титул. екрану. – Режим доступа: [029-Universitet-goroda-perpinjan.html](http://029-Universitet-goroda-perpinjan.html)
8. Университеті Монпелье I [Электронный ресурс]. – Назва з титул. екрану. – Режим доступа: [uk.wikipedia.org/wiki/Университет\\_Монпелье/venividi.ru/node/14970](http://uk.wikipedia.org/wiki/Университет_Монпелье/venividi.ru/node/14970)
9. Университет ім. Поля Валері в Монпелье III [Электронный ресурс]. – Назва з титул. екрану. – Режим доступа: [delarina.info/encyclopaedia/education/montpellier/](http://delarina.info/encyclopaedia/education/montpellier/)

PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS AND MASTERS OF TOURISM  
IN THE UNIVERSITIES OF FRANCE

© 2013

*O.F. Palamarchuk*, master of philology, teacher of theory and practice of translation  
*Open International University of Human Development "Ukraine", Kiev (Ukraine)*

*Annotation:* This article deals with professional training of bachelors and masters degree of tourism in the universities of France. The universities pay big attention to practical and theoretical courses of tourism, learning foreign languages, have practice in France and abroad. The main purpose of training bachelors and masters of tourism is professional knowledge and readiness for further job placement.

*Keywords:* Professional training, bachelors, masters, tourism, education, France, job placement.

УДК 351.851:352:37.01'013/014(477.42)

ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБЩИМ  
СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

© 2013

*A.B. Pastovenskii*, кандидат педагогических наук, начальник управления образования и науки  
*Житомирская областная государственная администрация, Житомир (Украина)*

*Аннотация:* В статье на основе разграничения диапазонов влияния общественных факторов на систему управления образованием определены тенденции развития моделей управления общим средним образованием – от государственной к государственно-общественной, общественно-государственной и общественной. Установлена связь моделей управления общим средним образованием с моделями местного самоуправления – континентальной, смешанной и англосаксонской. Предложена методика мониторинга тенденций развития системы управления общим средним образованием.

*Ключевые слова:* тенденции развития, общественные факторы, диапазоны влияния общественных факторов на систему управления образованием, модель управления общим средним образованием, модель местного самоуправления, мониторинг.

В процессе развития демократических тенденций возрастает влияние общества на управление общим средним образованием (ОСО), которое становится государственно-общественным.

В то же время в развитых странах влияние общест-венности на управление образованием уже достигло достаточно высокого уровня и система управления общим средним образованием функционирует как обще-ственно-государственная.

Исследованию процессов участия общества в управ-лении образованием посвящены работы таких авто-ров, как М. Барбер, Д. Дьюи, Э. Энтвистл, Э. Гутман, Д. Конант, Дж. Ст. Милль, Т. Найт, А. Нейл, Р. Вестбрук, Г. Балыхин, В. Бочкарев, Г. Ельников, Л. Калинина, В. Князев, С. Крысюк А. Моисеев, А. Пинский, М. Поташник, П. Третьяков, К. Ушаков, Т. Шамова и др.

Однако пока еще недостаточно полно исследованы тенденции развития системы общего среднего образова-ния в зависимости от уровня влияния на нее обществен-ных факторов.

Цель данной статьи – определить тенденции разви-тия моделей управления общим средним образованием в зависимости от уровня влияния общественных факто-ров, установить связь этих моделей с моделями местно-го самоуправления, выработать методику мониторинга тенденций развития системы управления общим сред-ним образованием.

Под общественными факторами в образовании бу-дем понимать установленные законодательством права, компетенции, обязанности органов местного самоуправ-ления, профессиональных ассоциаций педагогов, орга-нов ученического и родительского самоуправления всех уровней, общественных организаций, которые касаются функционирования и развития системы образования.

Определим диапазоны влияния общественных фак-торов (в процентах в сравнении с государственными) на систему управления общим средним образованием сле-дующим образом:

- диапазон **минимального** влияния общественных факторов (обозначим *min*). В этом диапазоне обще-ственность практически не влияет на учебно-воспита-тельный процесс. Только около 5-10% управленческих решений принимается и реализуется с учетом мнения общественности;

диапазон **миноритарного** влияния общественных факторов (обозначим *minr*). В данном диапазоне госу-дарственные органы имеют преобладающее влияние на принятия решений. Вместе с тем, общественность в границах, определенных государством, через конферен-ции, советы учебных заведений, попечительские советы, родительские комитеты, другие общественные органи-зации влияет на принятие от 5% до 45% решений, каса-ющихся направлений развития образования;

- диапазон **паритетного** влияния общественных факторов (обозначим *prt*). В данном диапазоне госу-дарство и общественность выступают равноправными партнерами. Около половины (45-55%) управленческих решений принимаются общественностью. Этот этап яв-ляется переходным от государственно-общественной к общественно-государственной модели управления об-щим средним образованием;

- диапазон **доминантного** влияния общественных факторов (обозначим *dmn*). В данном диапазоне управ-ление общим средним образованием все больше перехо-дит к структурам гражданского общества – добровольно созданным объединениям, ассоциациям, организациям граждан, которые внедряют образовательную политику на основе демократических процедур самоуправления. Это обеспечивает повышение качества образователь-ных услуг, формирование опыта общественной деятель-ности подрастающего поколения, повышения активнос-ти взрослого населения. На этом этапе от 55% до 95% управленческих решений принимается общественно-стью;

- диапазон **максимального** влияния общественных факторов (обозначим *max*). Это – диапазон наибольше-го влияния общественности на образовательную поли-тику. Безусловно, даже в этом случае государство имеет определенное влияние на управление общим средним образованием в регионах, однако количество управлен-ческих решений, которые принимаются общественно-стью, превышает 90%.

Следует заметить, что именно диапазоном влияния общественных факторов на систему управления образо-ванием, в первую очередь, определяется модель управ-ления общим средним образованием – государственная, государственно-общественная, общественно-государ-ственная или общественная (табл. 1).

Таблица 1  
Диапазоны влияния общественных факторов на систему управления ОСО

№	Диапазоны влияния общественных факторов на систему управления ОСО в сравнении с государственными	Условные обозначения	Процент влияния общественных факторов на систему управления ОСО в сравнении с государственными	Модель управления ОСО	Условные обозначения
1.	Диапазон минимального влияния	min	0-5 %	Государственная	Г
			5-10 %	Переходная от государственной к государственно-общественной	П <sub>Г-Г-О</sub>
2.	Диапазон миноритарного влияния	mnr	5-10 %		
			10-45 %		
3.	Диапазон паритетного влияния	prt	45-55 %	Переходная от государственно-общественной к общественно-государственной	П <sub>Г-О-Г</sub>
4.	Диапазон доминантного влияния	dmn	55-90 %	Общественно-государственная	О-Г
			90-95 %	Переходная от общественно-государственной к общественной	П <sub>О-Г-О</sub>
5.	Диапазон максимального влияния	max	90-95 %	Общественная	
			95-100 %		

Понятно, что показатели, которые разграничивают диапазоны влияния общественных факторов, в некотором смысле условны, однако такой подход дает возможность анализировать тенденции развития системы управления общим средним образованием.

Безусловно, как в социальных, так и в образовательных системах в частности общественные факторы имеют влияние на все составные управленческого цикла – планирование (обозначим П), организацию (О), мотивацию (М) и контроль (К) [1; 2]. Для определения диапазонов влияния общественных факторов на эти составные используем установленные нами выше процентные показатели в числовом выражении (0; 0,05; 0,10; 0,45; 0,55; 0,90; 0,95; 1) и для составных управленческого цикла (планирование, организация, мотивация, контроль) определим аналогичные диапазоны влияния общественных факторов – *min*, *mnr*, *prt*, *dmn*, *max*.

Очевидно, что без увеличения влияния общественных факторов (*min*→*mnr*→*prt*→*dmn*→*max*) на каждую составную управленческого цикла мы не сможем обеспечить развития системы управления общим средним образованием в целом – от государственной, к государственно-общественной, общественно-государственной и общественной моделей.

Схему связи диапазонов влияния общественных факторов на составные управленческого цикла с моделями управления общим средним образованием можно представить, как изображено на рис. 1.

Как подтверждает анализ, развитие системы управления общим средним образованием неразрывно связано с развитием местного самоуправления.

Разные теоретические подходы к проблеме местного самоуправления обусловили множественность вариантов его моделей. Среди основных большинство исследователей выделяют англосаксонскую, континентальную и смешанную модели местного самоуправления [3].

Анализ показывает, что эти модели существенно отличаются принципом формирования органов местного самоуправления, характером их взаимоотношений с органами государственной власти, формами взаимодействия представительских и исполнительных органов в системе местного самоуправления и т.д.

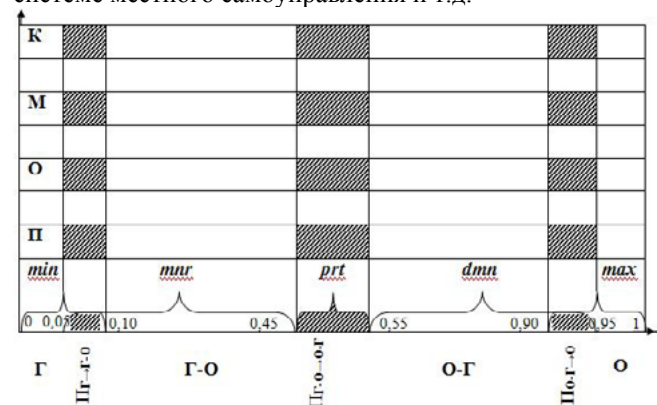


Рис. 1. Схема связи диапазонов влияния общественных факторов и составных управленческого цикла

Как известно, в рамках англосаксонской модели представительские органы местного самоуправления формально выступают как автономные в границах отпущенных им полномочий и прямое подчинение низших органов высшим отсутствует. Кроме того, для англосаксонской модели характерно отсутствие на местах уполномоченных центрального правительства, которые бы курировали представительские органы, избираемые населением. Контроль деятельности местных органов в англосаксонских странах осуществляется главным образом опосредствовано, через центральные органы, а также через суд. Влияние местного самоуправления на управление общим средним образованием является преобладающим. В большинстве случаев общественность выступает заказчиком и потребителем образовательных услуг, отвечает за материальное и кадровое обеспечение учебных заведений, оказывает спонсорскую помощь, определяет направления деятельности школы, осуществляет контроль качества учебно-воспитательного процесса, стимулирует работу педагогов и т.д. Децентрализованные модели управления общим средним образованием с успехом реализуются в Великобритании, странах Скандинавии, Прибалтики и т.д.

Континентальная (французская) модель местного самоуправления базируется на соединении государственного управления на местах и местного самоуправления. В соответствии с этой моделью местные органы власти подчинены высшим государственным органам, которые непосредственно контролируют их деятельность. Эта модель также характеризуется определенным подчинением низших звеньев высшим. Влияние местного самоуправления на управление общим средним образованием незначительное, поскольку управленческие функции в образовании осуществляются в основном государственными органами.

Смешанная модель территориальной организации власти имеет схожесть и с англосаксонской, и с континентальной. В большинстве стран с такой моделью местного самоуправления происходит частичная передача функций управления общим средним образованием органам местного самоуправления.

Современные модели управления общим средним образованием во Франции, Австрии, Чехии и ряде других

стран развиваются как государственно-общественные. У них возрастают тенденции учитывать региональные особенности, увеличивать автономию учебных заведений и т.д. Новые модели управления сферой образования становятся открытыми и демократичными.

Учитывая изложенное выше, связь моделей местного самоуправления с моделями управления общим средним образованием можно подать, как показано в табл. 2.

Таблица 2  
Связь моделей местного самоуправления с моделями управления общим средним образованием

Модель местного самоуправления	Теория местного самоуправления	Влияние местного самоуправления на управление ОСО	Модель управления ОСО
Континентальная (Французская)	Государственная	Незначительное влияние местного самоуправления на управление общим образованием	Государственная
			Переходная от государственной к государственно-общественной
			Государственно-общественная
Смешанная	Муниципального дуализма	Функции управления общим образованием частично передаются органам местного самоуправления	Государственно-общественная
			Переходная от государственно-общественной к общественно-государственной
			Общественно-государственная
Англо-саксонская (Английская)	Общественная	Преобладающее влияние местного самоуправления на управление общим образованием	Общественно-государственная
			Переходная от общественно-государственной к общественной
			Общественная

Для наглядного представления связей моделей местного самоуправления с моделями управления общим средним образованием рассмотрим схему на рис. 2.

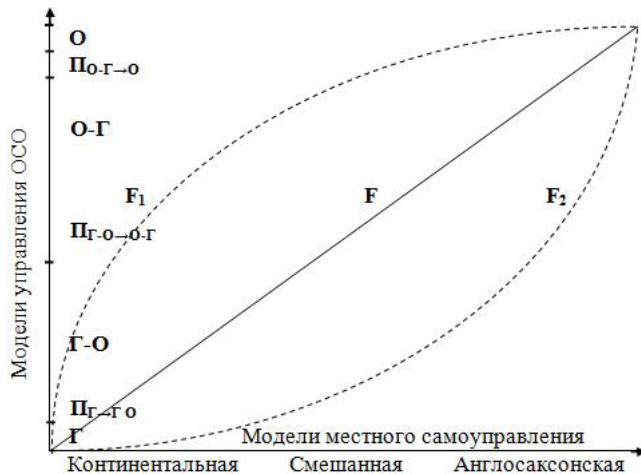


Рис. 2. Схема связи моделей местного самоуправления с моделями управления общим средним образованием

Взаимосвязь моделей отображает функция  $F$ , однако в ряде стран, как показывает опыт, эта зависимость может быть несколько иной (функции  $F_1$ ;  $F_2$ ). В этих случаях существует некоторое опережение (отставание) в развитии моделей управления общим средним образованием относительно моделей местного самоуправления. Хотя необходимо отметить, что тенденции их развития похожи.

Используя рассмотренные выше подходы, предложим методику мониторинга тенденций развития систе-

мы управления общим средним образованием, основанную на определении коэффициентов и диапазонов влияния общественных факторов на составные управленческого цикла. На основании анализа законодательных документов можно подсчитать количество факторов (прав, компетенций, обязанностей), направленных на развитие образования в регионе, которые осуществляются государственными органами управления образованием (государственные факторы) и общественностью (общественные факторы).

Обозначим количество общественных факторов  $N(o)$ , количество государственных –  $N(r)$ . Тогда уровень влияния общественных факторов на систему управления образованием определим с помощью коэффициента  $K(o)$ , который вычислим по формуле 1:

$$K(o) = \frac{N(o)}{N(r)+N(o)} * 100\% .$$

Полученное значение коэффициента однозначно указывает на конкретный диапазон влияния общественных факторов и модель управления общим средним образованием.

Однако стоит заметить, что данные вычисления лишь приблизительно отображают реальное состояние вещей, поскольку в формуле 1 не разграничивается влияние общественных факторов на составные управленческого цикла.

Пусть  $G_1(x)$  – функция, которая определяет взаимосвязь уровней влияния общественных факторов на составные управленческого цикла с моделями управления общим средним образованием (рис. 3).

Учитывая, что схема базируется на единичных отрезках осей координат, коэффициент, который определяет уровень влияния общественных факторов на управление общим средним образованием, можно представить таким образом (формула 2):

$$K(o) = \int_0^1 G(x) dx .$$

В большинстве случаев уровни влияния общественных факторов на составные управленческого цикла будут находиться в одном диапазоне (функция  $G_1(x)$ ), поскольку влияние общественных факторов на составные управленческого цикла должно быть комплексным.

Диапазоны влияния

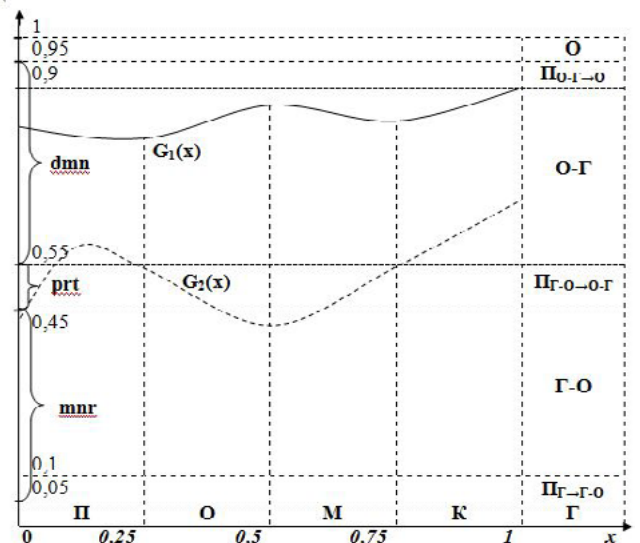


Рис. 3. Схема связи уровней влияния общественных факторов на составные управленческого цикла с моделями управления общим средним образованием

Вместе с тем, на отдельные элементы этих составных  
Вектор науки ТГУ. 2012. № 1(12)

(например, на выбор учебных планов и программ в планировании, назначение педагогических кадров в организации, определение доплат работникам в мотивации и т.д.) уровни влияния общественных факторов могут находиться в разных диапазонах (функция  $G_2(x)$ ). Однако при этом числовое значение коэффициента  $K(o)$  всегда попадает в конкретный диапазон, который и определяет модель управления общим средним образованием.

Как видно из схемы, если  $0 < K(o) < 0,05$ , модель управления общим средним образованием будет государственной.

Аналогично, если  $0,10 < K(o) < 0,45$ , модель управления общим средним образованием является государственно-общественной; если  $0,55 < K(o) < 0,90$  – общественно-государственной; если  $0,95 < K(o) < 1$  – общественной.

Предложенная методика мониторинга на основе определения коэффициентов и диапазонов влияния общественных факторов на составные управленческого цикла дает возможность однозначно определить тенденции развития системы управления общим средним образованием.

И, как подтверждает анализ, развитие системы управления общим средним образованием – от госу-

дарственной к государственно-общественной, общественно-государственной и общественной происходит во взаимосвязи с развитием моделей местного самоуправления (континентальной, смешанной, англосаксонской) и усилением роли общественности в управлении образованием. Причем, для динамичного развития системы управления образованием в целом необходимо повышать уровень влияния общественных факторов ( $\min \rightarrow mnr \rightarrow prt \rightarrow dmn \rightarrow \max$ ) на каждую составную управленческого цикла (планирование, организацию, мотивацию, контроль).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коростелев А.А. Стратиграфия уровней управления в социальных и образовательных системах // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 75-78.
2. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. Пер. с англ. / М. Х Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело, 1995. – 704 с.
3. Григорьев В. А. Модели местного самоуправления [Электронный ресурс]. Режим доступа к ресурсу : <http://docpmr.com/stati/modeli-mestnogo-samoupravleniya/>

### THE RESEARCH OF DEVELOPMENTAL TENDENCIES OF SECONDARY EDUCATION MANAGEMENT SYSTEM

© 2013

*A.V. Pastovensky*, candidate of pedagogical sciences, Head of Education and Science Department  
*Zhytomyr Regional State Administration, Zhytomyr (Ukraine)*

*Annotation:* The developmental tendencies of secondary education management system based on distributing the diapasons of influence on the model of education management beginning from state, state and public, public and state, public models, are defined in the article. The correlation between the models of secondary education management system and the models of local self-government – continental, mixed and Anglo-Saxon – is ascertained. The methodology of monitoring the tendencies of secondary education management system development is offered.

*Keywords:* the developmental tendencies; public factors; the diapasons of influence of public factors on the system of educational management; the model of secondary education management; the model of local self-government, the monitoring.

УДК 372.851

### ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

© 2013

*Н.А. Першина*, соискатель кафедры математического анализа и элементарной математики, ассистент кафедры автоматизированных систем управления и математического обеспечения  
*Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец (Россия)*

*Аннотация:* В данной статье рассмотрены методические приёмы создания проблемной ситуации при обучении математике, а также дан ряд примеров создания проблемных ситуаций.

*Ключевые слова:* познавательный интерес, проблемная ситуация.

Проблемное обучение выступает инструментом формирования познавательного интереса. Его суть состоит в том, что учитель создаёт процесс организации знаний, подбирая для этого такие задачи и вопросы, которые создают интерес у обучающихся и запускают их мыслительную деятельность.

Для инициирования интереса обучающихся используется ряд методологических действий, в том числе создание проблемной ситуации. Под проблемной ситуацией подразумевается учебное или жизненное затруднение (с неясностью, непонятностью, частичным знанием), которое возникает тогда, когда обучающийся понимает задачу (при этом схватывая суть явления и формируя интеллектуальную ситуацию), пытается её через пояснения решить, но чувствует недостаточность имеющихся знаний. Такая ситуация подталкивает обучающихся к поиску объяснения непонятому факту, таким образом создавая дополнительные мотивы учебной деятельности.

Выделяются следующие методические приёмы создания проблемной ситуации при обучении математике:

1. Использование и анализ жизненных явлений, фактов с целью теоретического изучения.

2. Использование задач профессионального, прикладного, межпредметного характера с целью теоретического изучения.

3. Использование математико-исторического материала (к примеру, фактов биографии знаменитых математиков, математических кроссвордов и т.п.).

4. Практическая работа исследовательского характера, в процессе которой обучающиеся делают эмпирические умозаключения для последующего теоретического обоснования.

5. Задания исследовательского характера, для выполнения которых требуется выделить определённые закономерности с последующим теоретическим обоснованием.

Вот несколько примеров создания проблемных ситуаций.

Урок по теме «Признак перпендикулярности плоскостей» (10 класс). Начинаем с рассмотрения реальной ситуации: «Стены зданий возводятся вертикально. Как же строители осуществляют контроль за этим?». Выясняется, что для этого они используют отвес. Естественно, возникает вопрос: «Правильно ли поступают строители, является ли такая проверка достаточ-

ной?»).

Итак, сформулирована проблема, но пока класс ответить на поставленный вопрос не может. И только теперь объявляю тему урока. После доказательства теоремы о перпендикулярных плоскостях снова возвращаемся к выдвинутой проблеме.

Между постановкой проблемы и её решением проходит 10-15 минут. Школьники, заинтересованные проблемой, внимательно следят за доказательством теоремы. Таким образом, достигается активизация учащихся, усиливается их познавательный интерес.

Разрешение проблемной ситуации может занять несколько минут. Всё занятие может быть построено в форме проблемной беседы при решении до семи вытекающих друг из друга проблем.

Вот примеры совсем небольших проблем-вопросов: «Почему треугольник назван «треугольником»? Можно ли дать ему другое название, также связанное с его свойствами?», «Как можно объяснить название «развернутый угол?»» (7 класс), «В Древнем Египте после разлива Нила требовалось восстановить границы земельных участков, для чего на местности необходимо было уметь строить прямые углы. Египтяне поступали следующим образом: брали веревку, завязывали на равных расстояниях узлы и строили треугольники со сторонами, равными 3, 4 и 5 таких отрезков. Правильно ли они поступали?» (8 класс).

Большая часть упражнений, представленных в учебниках математики и дидактических материалах, есть своего рода проблемы, над решением которых обучающийся сориентирован задуматься, если не превращать их выполнение в чисто тренировочную работу, связанную с решением по готовому, данному преподавателем образцу.

Здесь не стоит забывать об ошибочном действии учителя, когда при изучении способов решения задач определенных видов, предлагается подряд большое число однотипных упражнений, каждый из которых при предъявлении среди упражнений других видов, без дополнительных объяснений, могли бы послужить для оттачивания собственной мысли обучающихся.

Задания, требующие использования известных обучающимся закономерностей и связей в новых условиях, упражнения геометрического содержания, требующие переосмысления приобретенных ранее знаний, а также другие задания могут быть использованы обучающимися для постановки проблемных задач. В этом случае обучение математике будет оказывать действенную помощь в решении образовательных, воспитательных и развивающих задач обучения, способствуя развитию познавательных способностей обучающихся, настойчивости в достижении поставленной цели, инициативности, умения преодолевать трудности.

Введение математических понятий представляет также много возможностей для организации проблемных ситуаций.

Например, ученик получил задания: «К 2 прибавь 5 и помножь на 3». И другое: «К 2 прибавь 5, помноженное на 3». Можно записать обе задачи и вычислить следующим образом:

$$2+5*3=21$$

$$2+5*3=17$$

Такая запись вызывает удивления у детей. После анализа действий учащиеся приходят к выводу, что два разных результата могут быть правильными и зависят от того, в какой очередности выполнять сложение и умножение. Возникает проблемный вопрос, как записать этот пример, чтобы получить правильный ответ. Вопрос побуждает детей к поискам, в результате чего они приходят к понятию скобок. После вписывания скобок, задача принимает вид:

$$(2+5)*3=21$$

$$2+5*3=17$$

Другой пример задания связан с геометрическим

материалом. Учитель предлагает вниманию первоклассников плакат, на котором изображены несколько четырехугольников и пятиугольников. Все эти фигуры на плакате никак не сгруппированы, но четырехугольники окрашены в красный цвет, а пятиугольники – в зеленый. Учитель сообщает, что все красные фигуры можно назвать четырехугольниками, а зеленые – пятиугольниками. После этого перед классом ставится проблемный вопрос: «Как вы думаете, почему красные фигуры можно назвать четырехугольниками, а зеленые – пятиугольниками?»). Для решения данной проблемы дети должны провести ряд наблюдений, сопоставлений, сравнений.

Они должны сравнивать мысленно термины «четырёхугольник» и «пятиугольник». Анализируя эти слова, они должны расчленив их, выделив в них знакомые им слова, являющиеся частями новых терминов – «четыре» и «угол», «пять» и «угол». Такой анализ уже может направить их мысль в определенном направлении. Проверить правильность возникших предположений они смогут, обратившись к внимательному рассмотрению предложенных им фигур. Здесь снова придется провести ряд наблюдений, сопоставлений, сравнений, в результате которых они должны убедиться, что действительно все красные фигуры содержат по четыре угла, а зеленые – по пять углов. Подметив эту особенность, сопоставив ее с особенностями терминов-названий данных фигур, дети должны прийти к выводу, который и будет ответом на поставленный проблемный вопрос.

Любая составная текстовая задача ставит обучающегося перед определёнными трудностями, требующими значительного умственного усилия при выполнении мыслительных операций, приводящих к решению. Проблемные текстовые задачи ставят обучающегося в ситуацию, в которой у него может появиться удивление и ощущение трудности, или одно только ощущение трудности, которое он намерен преодолеть. Если эти условия отсутствуют, то задача уже перестала быть для него проблемной, или ещё не может быть ею в связи с тем, что он не владел в достаточной степени средними ступенями, дающими возможности для преодоления данной трудности.

Решение составной текстовой задачи нового вида (содержащей новую для обучающегося комбинацию известных уже видов простых задач) требует выполнения всех тех элементов продуктивного мышления, которые свойственны исследовательскому подходу. Это наблюдение и изучение фактов (анализ условия, выделение числовых данных, осознание вопроса) и выявление промежуточных неизвестных (на основе анализа связей, существующих между искомыми и данными), и составление плана решения (при составлении которого могут возникнуть различные направления поиска ответа, могут быть найдены различные способы решения) и осуществление этого плана с использованием имеющихся данных и приобретённых ранее знаний, умений и навыков. Это и формулировка ответа и проверка выполненного решения.

Проблемы, заключающиеся в математической текстовой задаче приводят к тому, что эта задача выступает перед обучающимся как целостная ситуация. То есть задача с теми элементами, которые имеются для выполнения этой ситуации (данные), и теми, которые имеются для внесения ее решения (неизвестное). Задача может быть закрытой проблемой, и тогда в ней нет недостатка в данных. Задача может быть открытой проблемой, где решение нельзя довести до конца или обучающийся сам должен собрать эти данные.

Типология задач обширно разработана в курсе математики. Так, психолог В.А. Крутецкий, изучая проблемы развития математических способностей обучающихся, приводит типы задач для развития активного самостоятельного, творческого мышления. Знание преподавателем этой типологии является опорным условием создания проблемных ситуаций при изучении нового



материала, при повторении пройденного и при формировании умений и навыков.

Выделяются следующие типы задач:

- задачи с не сформулированным вопросом;
- задачи с недостающими данными;
- задачи с излишними данными;
- задачи с несколькими решениями;
- задачи с меняющимся содержанием;
- задачи на соображение, логическое мышление.

Таким образом, постановка вопроса о формировании и применении проблемных ситуаций ориентирует на четкое использование математических ресурсов.

При этом следует отметить, что не любой математический материал может служить основой для создания проблемной ситуации. К непроблемным элементам учебного материала относится вся конкретная информация, содержащая цифровые и качественные данные, а также факты, которые нельзя открыть. Непроблемными являются все те задачи, которые решаются по образцу, по алгоритму, по известному способу.

Проблемное обучение применяется для усвоения обобщенных знаний. То есть понятий, правил, законов, причинно-следственных и других логических зависимостей. В проблемном обучении востребованы тренировочные задачи, задания, требующие воспроизведения знаний, способствующие запоминанию необходимого и т.п.

Организация технологии проблемного обучения способствует развитию умственных сил учащихся (противоречия заставляют задуматься, искать выход из проблемной ситуации), самостоятельности (собственное видение проблемы, формулировка проблемного вопроса,

проблемной ситуации, выбор плана решения), развитию творческого мышления (самостоятельное применение знаний, способов действий, поиск нестандартного решения). Такое обучение формирует основания творческой деятельности, генерирует познавательную активность, герменевтичность знаний. Проблемное обучение обеспечивает более прочное усвоение знаний (благодаря работе с противоречиями), развивает аналитическое мышление (на основах диалектики), ориентирует на комплексное использование знаний.

Подведём итог: построение проблемных ситуаций является эффективным инструментом формирования познавательного интереса в методике обучения математике.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Снисар Е.А. Эффективное сотрудничество преподавателя и студента как одно из условий внедрения проблемного обучения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 1. С. 190-193.
2. Козырева Л.А. Развитие одаренности на основе дифференцированного обучения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 4. С. 330-333.
3. Коростелев А.А. Обеспечение готовности студентов к инновационной деятельности на основе формирования инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 125-128.
4. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. 2011. 4. С. 504-510.

#### PROBLEM SITUATIONS AS A TOOL FOR FORMING COGNITIVE INTEREST IN TEACHING MATHEMATICS

© 2013

*N.A. Pershina*, competitor of the chair of mathematical analysis and elementary mathematics, the assistant of the chair of automated control systems and software  
*Elets Bunin State University, Elets (Russia)*

*Annotation:* This article describes the methodological procedures of creating a problem situation in teaching mathematics, and gives a number of examples of the creation of problem situations.

*Keywords:* a cognitive interest, a problem situation.

УДК 378

#### ТЕХНОЛОГИЯ ВИЗУАЛИЗАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

© 2013

*Э.И. Пескова*, аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования  
*Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск (Россия)*

*Аннотация:* Использование технологии визуализации на практических занятиях специальных дисциплин машиностроительного цикла позволяет активизировать учебный процесс и сформировать навык самостоятельной творческой работы студента.

*Ключевые слова:* технология визуализации, специальные дисциплины машиностроительного цикла, интенсификация обучения, учебный материал, практическая работа, общие и профессиональные компетенции.

Новые информационные технологии обучения (далее - НИТО), исходя из принципов, сформулированных Б.Е. Патонем, В.И. Гриценко и Б.Н. Паньшиным, определяются как *совокупность внедряемых (встраиваемых) в системы организационного управления образованием и в системы обучения принципиально новых систем и методов обработки данных, представляющих собой целостные обучающие системы, и отображение информационного продукта (данных, идей, знаний) с наименьшими затратами и в соответствии с закономерностями той среды, в которой они развиваются.* Это синтез современных достижений педагогической науки и средств информационно-вычислительной техники. НИТО подразумевают научные подходы к организации учебно-воспитательного процесса с целью его оптимизации и повышения эффективности, а также постоянно-

го обновления материально-технической базы образовательных учреждений [1].

В эпоху информационной насыщенности проблема компоновки знания и оперативного его использования приобретают колоссальную значимость. В этой связи назрела потребность в систематизации накопленного опыта визуализации учебной информации и его научно обоснования с позиций технологического подхода к обучению.

По классификации Г.К. Селевко, технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала относится к группе педагогических технологий на основе активизации и интенсификации деятельности студентов. По целевым ориентациям она направлена на:

- формирование знаний, умений, навыков;

- обучение всех категорий обучаемых, без селекции;
- ускоренное обучение [2].

Технология визуализации учебной информации – это система, включающая в себя следующие слагаемые: комплекс учебных знаний, визуальные способы их предъявления, визуально-технические средства передачи информации, набор психологических приемов использования и развития визуального мышления в процессе обучения.

Цель нашего исследования изучить эффективность использования технологии визуализации на практических занятиях специальных дисциплин машиностроительного цикла.

Технология визуализации учебного материала перекликается с педагогической концепцией визуальной грамотности, которая возникла в конце 60-х годов XX века в США. Эта концепция основывается на положениях о значимости визуального восприятия для человека в процессе познания мира и своего места в нем, ведущей роли образа в процессах восприятия и понимания, необходимости подготовки сознания человека к деятельности в условиях все более «визуализирующегося» мира и увеличения информационной нагрузки [3].

Внедрение любой новой технологии в практику обучения требует личностной подготовленности к нововведениям как преподавателя, так и студентов, поскольку они являются равноправными субъектами процесса обучения. Преподаватель должен проявлять творческую активность при освоении новой для него технологии и уметь разрабатывать основные дидактические средства и методическое оснащение учебной деятельности. Освоение приемов структурирования и визуализации учебного материала проходят ряд этапов:

- отбор учебного материала, структурно-логический анализ и построение структурно-логической схемы учебной информации;
- расположение учебного материала с учетом логики формирования учебных понятий;
- подбор опорных сигналов (ключевых слов, символов, фрагментов схем) и их кодировка;
- поиск внутренних логических взаимосвязей и межпредметных связей;
- составление первичного варианта, компоновка материала в блоки;
- критическое осмысление первичного варианта, переконструкция, перестройка, упрощение;
- введение цвета;
- озвучивание и окончательная корректировка опорного конспекта, схемы или другого визуального средства.

Назовем пути и способы использования технологии визуализации при изучении общетехнических и специальных дисциплин: выполнение заданий на вычисления, конструирование, анализ данных, исследование закономерностей и т.п.; решение задач на диагностику, поиск и устранение неисправностей, а также осуществление наладочных работ в разных технических системах на их компьютерных моделях; выбор или расчет режимов и параметров выполнения учебных или прикладных заданий; обучение анализу и разработке технологических процессов выполнения учебно-производственных и производственных работ; получение информации и справочных данных, необходимых для учебной и учебно-производственной деятельности студентов и т.п. [4].

НИТО является важным средством теории и практики. Выполнение практических работ согласно задачам и месту в учебном процессе, занимает промежуточное положение между теоретическим и производственным обучением.

Под практическим занятием мы понимаем форму организации учебного процесса, которая дает возможность студентам под руководством и по заданию преподавателя выполнить одну или несколько практических работ.

Дидактическая цель практических работ – формиро-

вание профессиональных умений у студентов, а также практических умений необходимых для изучения последующих дисциплин [5; 6].

Для подготовки студентов к предстоящей профессиональной деятельности важно развивать у них интеллектуальные умения – аналитические, проектировочные, конструктивные. Поэтому характер заданий на занятиях должен быть таким, чтобы студенты были поставлены перед необходимостью анализировать процессы, состояния, явления и т.п., проектировать на основе анализа свою деятельность, намечать конкретные пути решения той или иной практической задачи. В качестве методов практического обучения профессиональной деятельности широко используются анализ производственных ситуаций, решение производственных задач, деловые игры. При разработке их содержания следует учитывать, что они должны отвечать содержанию и уровню сложности профессиональной деятельности специалиста среднего звена.

При отборе содержания практических работ по специальным дисциплинам машиностроительного цикла мы руководствуемся перечнем профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы у студента в процессе их освоения. Например, использовать конструкторскую документацию при разработке технологических процессов изготовления деталей, выбирать метод получения заготовок и схемы их базирования, составлять маршруты изготовления деталей и проектировать технологические операции, разрабатывать и внедрять управляющие программы обработки деталей, использовать системы автоматизированного проектирования технологических процессов обработки деталей.

Основой для определения полного перечня практических работ является квалификационная характеристика специалиста. Анализ не только этой характеристики, но и содержания учебной дисциплины позволяет выявить умения, овладение которыми возможно в ходе изучения дисциплины.

Содержание практических работ специальных дисциплин машиностроительного цикла составляют:

- изучение нормативных документов и справочных материалов, анализ производственной документации, выполнение заданий с ее использованием;
- анализ производственной ситуации, решение конкретных производственных, экономических и других заданий; принятие управленческих решений; решение задач разного рода, расчет и анализ различных показателей; составление и анализ формул, уравнений, реакций; обработка результатов многократных измерений; изучение устройства машин, приборов, инструментов, аппаратов измерительных механизмов, функциональных схем;

- ознакомление с технологическим процессом, разработка технологических процессов и технологической документации; упражнения в работе на различных машинах, аппаратах, приспособлениях, с измерительными инструментами; подготовка к работе, обслуживание техники; конструирование по заданной схеме; сборка и разборка механизмов, изготовление моделей заготовок; диагностика качества различных веществ, изделий.

Технология визуализации при проведении практических занятий по специальным дисциплинам машиностроительного цикла позволяет наглядно и динамично проиллюстрировать необходимый материал с использованием анимации.

С помощью анимации мы показываем поэтапно технологию изготовления любой детали машиностроительного производства: вал, зубчатое колесо, втулка и т.д. Проведение занятий с применением анимированных эскизов, графиков способствует повышению положительного эмоционально-психологического фона – важного компонента образовательного процесса.

Цифровое 3D – моделирование позволяет выполнить наглядные, «живые» пособия по технологическому про-

цессу изготовления или сборки деталей и узлов различных механизмов, которые можно на глазах у аудитории повернуть, разрезать, демонтировать, вновь собрать или привести в движение. Их использование на практических занятиях повышает качество усвоения профессиональных компетенций, делает процесс обучения более интересным, динамичным, зрелищным и доходчивым.

Общеизвестно, что машиностроительные чертежи являются самыми сложными видами чертежей. Используя 3D – моделирование можно визуализировать любой узел машины, разъяснить технологию изготовления любой детали и способ сборки любого узла. Объемное моделирование позволяет наглядно показать особенности конструкции, что не всегда представляется возможным увидеть на наглядных образцах.

Использование технологии визуализации на практических занятиях решает сразу несколько задач. Во-первых, экономит материальные и денежные средства при разработке виртуальных установок, в полной мере имитирующих реальные устройства и механизмы. Во-вторых, технология визуализации эффективно может быть использована в процессе самостоятельной работы студента.

Опыт использования технологии визуализации при проведении практических занятий по специальным дисциплинам машиностроительного цикла показал, что занятия стали более интересными и динамичными. Применение анимационных слайдов и средств трехмерной компьютерной визуализации позволило упростить процесс объяснения наиболее трудных для восприятия аудиторией разделов дисциплины (например, технологические процессы изготовления валов, втулок, зубчатых колес и т.д.), а студентам – получить углубленные знания по сложным темам специальных дисциплин машиностроительного цикла в наглядной и доступной форме, что ранее не представлялось возможным. Контрольные срезы показали, что процент обученности в экспериментальных группах вырос на тридцать про-

центов.

Таким образом, использование технологии визуализации на практических занятиях специальных дисциплин машиностроительного цикла позволило оптимизировать учебный процесс и приблизить решение основной задачи работы со студентами – обучение их навыкам самостоятельной творческой работы.

Перспективным считаем изучение эффективности использования технологии визуализации в процессе изучения отдельных дисциплин машиностроительного цикла.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коджаспирова, Г.М. Технические средства обучения и методика их использования / Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.
2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко - М.: Народное образование, 1998.
3. Белозерцев, Е.П. Педагогика профессионального образования / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков; под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
4. Скаун, В.А. Методика преподавания специальных и общетехнических предметов (в схемах и таблицах) / В.А. Скаун. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 128 с.
5. Палфёрова С.Ш. Проектирование технологии компетентностно-ориентированного обучения дисциплинам естественнонаучного цикла студентов технических вузов. На примере математики : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти, 200.
6. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев. - Барнаул: изд-во Алтайского государственного университета, 2002.

#### USING OF VISUALIZATION TECHNOLOGY AS THE TOOL OF COMMON AND PROFESSIONAL COMPETENCES FORMATION AT THE PRACTICAL LESSONS

©2013

*E.I. Peskova*, post-graduate student of pedagogy and psychology department of professional education  
*Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia)*

*Annotation:* Using of visualisation technology at the practical lessons of special courses of mechanical cycle permit to brisk up the work and help to form practical skills of independent work of students.

*Keywords:* visualisation technology, special course of mechanical engineering cycle, intensification of education, common and professional competences, practical work, educational units.

УДК 371.671(075.2)

#### РЕФОРМИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 60-Х – 70-Е ГОДЫ XX ВЕКА

© 2013

*Л.В. Пироженко*, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник  
лаборатории истории педагогики  
*Институт педагогики НАПН Украины, Киев (Украина)*

*Аннотация:* В статье анализируется теория и практика реформирования содержания начального образования в контексте перестройки отечественной школы середины 60-х – 70-х гг., перехода на 3-летнее обучение. Рассматриваются особенности построения новых учебных программ, в основе которых лежали общие принципы развивающего обучения.

*Ключевые слова:* начальная школа, содержание начального образования, развивающее обучение, учебные планы, программы.

К истории, как правило, обращают ся в критические, поворотные моменты. Творческий диалог с прошлым часто дает толчок к возникновению нового знания. К примеру, историкопедагогические исследования позволяют не только проследить генезис педагогических явлений, но и способствуют постепенному проникновению в сущностные основы современного образования, постижению его различных аспектов [1].

В конце 50-х – начале 60-х гг. проводились психо-

лого-педагогические, дидактические и методические исследования, целью которых был поиск путей дальнейшего развития теории и практики содержания школьного образования. В частности, исследовались проблемы его отбора и структурирования, возрастных особенностей усвоения знаний. Наряду с эмпирическим наращиванием содержания школьного образования путем увеличения количества учебных дисциплин представление о содержании образования как о средстве формирования

знаний, умений и навыков постепенно уступает место пониманию содержания как сложной многоуровневой структуры.

В этот период были сформулированы общие принципы отбора содержания образования, требования к его организации на различных уровнях представления, а также закономерности обучения, которые помогли лучше понять механизмы функционирования содержания образования. Эти исследования отражены в работах таких известных дидактов как А. Алексюк, В. Краевский, И. Лернер, Л. Зорина, М. Скаткин и др.

Одновременно в результате психолого-педагогических исследований развивающего обучения, появилось новое понимание характеристик содержания учебного материала, которое обеспечивало бы достижение целей развития – овладение научными понятиями и их системами, с помощью которых ученики могли бы выступать в процессе обучения в качестве исследователей (Д. Эльконин, В. Давыдов).

В конце 50 – начале 60-х гг. подразделениями АПН РСФСР были организованы психолого-педагогические эксперименты, задачей которых было установить связь между психическим развитием ребенка и построением процесса обучения, выяснить, является ли развитие детей младшего школьного возраста в условиях традиционной модели обучения пределом их возможностей. В ходе исследований стало очевидным, что действующие содержание и методы начальной школы не обеспечивают надлежащего психического и интеллектуального развития школьников.

Наиболее широкое экспериментальное обучение было организовано Л. Занкова и его сотрудниками, имеющими целью «построить такую систему начального обучения, при которой достигался бы гораздо более высокий уровень развития младших школьников, чем при обучении согласно с канонами традиционной методики» [2, с. 77–78]. На начальном этапе экспериментального обучения исследователи делали акцент на активизации методов обучения, однако вскоре стало ясно, что нужна коренная перестройка учебных программ, принципиально иные подходы к отбору учебного материала, повышения его теоретического уровня. В ходе эксперимента было доказано, что программа начальной школы может быть пройдена за три, а не за четыре года, при этом такое ускоренное обучение никоим образом не влияет на качество знаний детей [3, с. 60].

В этот период был проведен цикл исследований, которые подтвердили тот факт, что обновление содержания обучения и специальная организация деятельности детей кардинально меняют картину их психического развития, и тем самым расширяют возможности усвоения.

Эти исследования положили начало разработки программ развивающего обучения, многолетняя проверка которых в экспериментальных школах Москвы и Харькова позволила сделать вывод, что младшие школьники не только способны усвоить сложный теоретический материал, но и усваивают его значительно легче, успешнее, чем традиционные для начальной школы «правила».

В отличие от изолированных друг от друга правил, этот материал в процессе его анализа оказывается связанным в стройную систему, что значительно упрощает его понимание и запоминание. Перенос центра тяжести в обучении с запоминания отдельных правил на усвоение общих принципов построения практических действий позволило сократить количество упражнений и объем домашних заданий.

Кроме того, как показали экспериментальные исследования конца 50-х – начале 60-х гг., системный характер учебного материала позволил сократить время на его изучение. Включение в обучение системы научных понятий, не только не вызывает перегрузки школьни-

ков, но и способствует ее устранению. Принципиальная особенность концепции, разработанной под руководством Д. Эльконина и В. Давыдова, заключается в том, что непосредственной основой развития школьников в процессе обучения является их учебная деятельность, которая понимается как особая форма активности ребенка, направленная на развитие самого себя как субъекта обучения. Именно участие ребенка в учебном процессе как активного субъекта обучения отличает развивающее обучение от всех других его видов и форм, в которых ученик является объектом педагогических воздействий учителей [4, с. 127–128].

Дидактическая ценность результатов этих психолого-педагогических исследований, подчеркивает Е. Сильвестрова, заключалась в том, что были обнаружены научно достоверные факты, анализ которых на дидактическом уровне значительно расширил спектр возможных педагогических условий, способных обеспечить высокий уровень интеллектуального развития учащихся. Среди них исследователь в первую очередь называет обязательность теоретического содержания учебных предметов [6, с. 61].

Важными для дальнейшего развития содержания общего среднего образования были и исследования Л. Айдаровой, П. Гальперина, Д. Эльконина, Н. Менчской и др., в результате которых было экспериментально доказано, что действенность знаний, их гибкость, практичность, жизненность в значительной степени определяется методиками, с помощью которых они приобретались. Было установлено, что успешное реформирование содержания невозможно без внесения изменений в процесс обучения, поскольку «важны не только знания сами по себе, но и сам процесс их усвоения» [5, с. 24].

В начале 60-х гг. активизировались исследования психолого-педагогических особенностей школьников, которые проявлялись в учебном процессе в виде склонности ребенка к определенному виду работы, в темпах и результатах учебной деятельности.

Впервые (после короткого периода расцвета педологии в 20-е гг.) решение чисто дидактической проблемы структурирования содержания обучения, отбор наиболее эффективных для его усвоения методов и форм обучения начало связываться с психологическими особенностями развития, как отдельного ребенка, так и детского коллектива (неравномерность развития разных детей одного возраста и одного ребенка в течение учебного года, но тождество процессов усвоения знаний и развития ребенка и т.п.).

Дискуссионная до начала идея о развивающем характере обучения к середине 60-х гг. прочно закрепилась в сознании как научных работников так и практических педагогов. В духе гуманистической парадигмы была обоснована идея целостности учебного процесса, его высокой эффективности для общего развития ребенка. О попытке возвращения в педагогическую науку гуманистических идей свидетельствует утверждение о необходимости согласовывать воспитание и обучение с внутренними законами развития ребенка [6, с. 12].

В исследуемый период, в целом, сложный целостный подход к личности ученика (умение «охватить сразу» все стороны, все грани личности – интеллектуальную, эмоциональную, волевую, мотивационную и т.п.), отношение к ученику как к субъекту обучения [5, с. 37]. Общим результатом психического развития школьников в учебном процессе известные психологи и педагоги исследуемого периода Б. Ананьев, М. Данилов, Л. Занков, Г. Костюк и др. считали формирование их жизненной направленности, активного отношения к окружающей действительности.

В результате новое содержание начального обучения значительно отличалось от предыдущего более широким использованием обобщенных знаний и повышенным

темпом изучения программного материала. Сокращение времени обучения в начальной школе было достигнуто не за счет сокращения или упрощения содержания обучения, а благодаря обучению учащихся 1–2-х классов на более высоком уровне сложности.

Если в начальном обучении дореформенного периода много времени отводилось многократному повторению однотипных действий, то новая программа потребовала от учителя новых методов работы, которые стимулировали бы детей к наблюдательности, развивали бы умение видеть взаимосвязи, сравнивать, сопоставлять, анализировать, делать необходимые, доступные возрастные и уровню развития выводы и обобщения.

В связи с этим изменилась и роль учеников, которые большую часть учебного времени в предыдущий период тратили на механическое заучивание учебного материала.

В новых условиях ученики вынуждены были под руководством учителя искать оптимальные способы решения поставленных задач. А это требовало значительных умственных усилий, вызвало интерес к учебе и, в конечном счете, приводило к развитию познавательной активности учащихся, их умственных сил.

В 1970/71 уч. г. в СССР завершилась массовая экспериментальная проверка новых программ и учебников для начальных классов. Всего в проверке приняли участие более 1700 учителей, а по экспериментальным программам обучалось более 40 000 учащихся.

Результаты проверки свидетельствовали, что по основным показателям (сознательное овладение знаниями и навыками, качество знаний, успеваемость и т.п.) ученики, которые учились в экспериментальных классах, опережали своих сверстников, которые овладевали содержанием четырехлетней начальной школы. Количество второгодников среди учащихся, за новыми программами уменьшалась с каждым годом и составила в 1970/71 уч. г. 99,7% (против 99,2% в 1968/69 уч. г.). Определенные трудности с внедрением новых программ были связаны и со сложностью отдельных тем для восприятия их учениками начальных классов и несовершенством, а часто и отсутствием учебно-методического обеспечения [7, с. 7].

Новое содержание образования не могло не отразиться на структуре основной формы учебной деятельности – урока. Наиболее сложной проблемой при определении структуры урока стало выявление соотношения между деятельностью учащихся руководящего учителя и самостоятельной работой. М. Кондаков, исследуя проблему деятельности учителя и учащихся на уроке, обнаружил, что ученики начальной школы самостоятельно работают не более 5 мин. Соответственно время, которое они должны тратить на подготовку домашних заданий чрезмерно большое [8, с. 20].

Внедрение новых программ в I–III классах, вызвало ряд серьезных проблем в массовой практике, связанных с тенденцией к повышению теоретического уровня преподавания курса начальной школы. Анализ сложного и неоднозначного перехода на новые программы, позволил выделить наиболее существенные причины трудностей этого процесса:

- программы в целом отличались тенденцией к более широкому применению в процессе обучения обобщений учебного материала и к повышению теоретического уровня его изложения. Однако учителя в своей массе не были подготовлены к реализации этих особенностей новых программ, не усвоили последовательность его введения и закрепления;

- неумение большинства учителей работать с соответствующими новому содержанию методами обучения;
- перегрузка учащихся, особенно первоклассников, учебной работой, как на уроках, так и во внеучебное время (домашние задания).

Таким образом, в основу построения новых учебных программ для начальных классов были положены общие принципы развивающего обучения (обучение на более высоком уровне сложности и более быстрыми темпами изучения программного материала), которое обеспечивало максимальное развитие у детей наблюдательности, мышления, воображения, памяти, воли, формирование у школьников приемов учебной деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыденко В. А. Трактовка активності і її рівней в педагогіці (середина 70-х – середина 80-х гг. XX века) / Давыденко В. А. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Серия «Педагогика, психология». – № 3(6). – 2011. – С. 93–95.
2. Занков Л. В. Дидактика и жизнь. – М.: Просвещение, 1968. – 175 с.
3. Занков Л. В. Обучение и развитие (Экспериментально – педагогическое исследование). Под ред. действительного члена АПН СССР Л. В. Занкова. – М.: Педагогика, 1975. – 440 с.
4. Давыдов В. В. Виды обобщений в обучении (Логико–психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
5. Репкин В. В., Репкина Н. В. Развивающее обучение: теория и практика. – Томск: Пеленг, 1997. – 285 с.
6. Сильвестрова Е. Н. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации. – Владимир: Изд. ВГПУ, 2006. – 217 с.
6. Алексюк А. М. За новыми программами // Початкова школа. – 1969. – № 4. – С. 1 – 10.
7. Кондаков М. И. Новое содержание образования и совершенствование учебного процесса. – М.: Знание, 1974. – 65 с.

#### DEVELOPMENT OF THE CONTENTS OF THE ELEMENTARY EDUCATION IN THE 60IES – 70 IES OF THE 20<sup>th</sup> CENTURY

© 2013

*L. V. Pyrozhenko*, candidate of pedagogical sciences, senior scientific worker of the laboratory of the history of pedagogics  
*Institute of Pedagogics of the National Academy of Pedagogics of Ukraine, Kiev (Ukraine)*

*Annotation:* In the paper it is analysed scientific researches on the reformation of the contents of the education in respect to the rebuilding of the native school in the middle of the 60ies – 70ies of the 20<sup>th</sup> century.

*Keywords:* contents of the comprehensive secondary education, developing education, elementary school, curricula, school programmes.

## РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ПРОДУКТИВНУЮ УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

© 2013

*Ю.Л. Пластинина*, аспирантка кафедры педагогики  
*Благовещенский государственный педагогический университет, Благовещенск (Россия)*

*Аннотация:* В настоящей работе говорится о развитии познавательных и интеллектуальных способностей школьников через продуктивную учебную деятельность, на примере уроков географии.

*Ключевые слова:* образовательное пространство школы, непрерывное образование, продуктивное обучение, продуктивная учебная деятельность, исследовательская деятельность школьников, самообразование, саморазвитие.

Модернизация образования в свете реформ в современном российском обществе, основные положения Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», Национальной доктрины образования РФ до 2025 гг., образовательные стандарты второго поколения, вариативность образовательных учреждений, программ и учебников, количественные и качественные изменения информационного пространства, рост разного рода перегрузок требуют от школьника умения целесообразно распоряжаться своими энергетическими, интеллектуальными, временными ресурсами оптимально строить учебную деятельность. Изменения в обществе напрямую связаны с необходимостью развития системы непрерывного образования, составной частью которой выступает школьное образование. В русле этих изменений концепция перспективного развития школы ориентирована на переход от общего к продуктивному образованию.

Осуществляя постоянно усложняющуюся деятельность, обучающийся вступает в новые для себя отношения, формирует личный опыт, развивает мотивы и оценки. Использование традиционного подхода к организации обучения, ориентированное на «среднего ученика», становится препятствием для осуществления саморазвития, самообразования.

Не секрет, что одной из уникальных учебных дисциплин является география. Она позволяет открыть ученику путь к самостоятельному познанию истины. Иными словами, развивает детскую любознательность, которая порождает у школьника стремление самостоятельно понять суть и причины возникновения природных явлений и, следовательно, испытать радость первооткрывателя и исследователя. То есть, сам предмет создает условия для использования в работе современных форм продуктивного обучения, в том числе исследовательской деятельности.

Особенностью обучения географии является комплексное взаимодействие множества факторов, относящихся к различным областям науки, что придаёт материалу с одной стороны, особую привлекательность, с другой – делает организацию учебного процесса очень сложной и многообразной. Поэтому у учителя возникает необходимость найти такие современные образовательные технологии и методики, которые обеспечили бы эффективное использование учебного времени и плодотворную работу на уроке.

Развитие познавательных и интеллектуальных способностей обучающихся осуществляется через продуктивную учебную деятельность, например на уроках географии. К такому выводу пришли учителя школы № 11 г. Благовещенска, после проведения исследовательской работы, в которой принимали участие обучающиеся 8,9,10 классов.

При помощи анкетного метода опроса были определены мотивация к уроку, познавательная и творческая активность обучающихся, уровень их знаний. С этой целью использовались методика «Уровень творческой активности обучающихся» М. И. Рожковым, Ю. С. Тюнниковым, Б. С. Алишевым, Л. А. Воловичем, методика «Уровень познавательной активности обучающихся» А.К.Марковой, А.Г. Лидерс, Е.А. Яковлевой,

диагностика уровня устойчивости познавательной мотивации (адаптированная гимназией № 42, г. Кемерово, автор психолог Е. Лепешова), «Цель-Средство-Результат» (автор А.А. Карманов),

Выбранные методики позволили получить достоверную информацию о сферах интересов, которые влияют на качество знаний учеников; определили уровень зрелости личности в плане ее отношения к продуктивному обучению, проверили динамику учебных достижений, выявили уровень проявления социально ценностных качеств личности, в динамике отслеживали процесс развития творческой, познавательной активности.

Проводя целенаправленную работу по повышению интереса обучающихся к урокам географии применяются метапредметные технологии, игровые технологии, здоровьесберегающие технологии, методы организации образовательного процесса: проблемный и исследовательский методы, частично-поисковый, проектный метод, разноуровневое обучение, разнообразные виды самостоятельной работы школьников, основанные на применении средств информационных и коммуникационных технологий (создание презентаций, буклетов).

В аспекте развития положительной мотивации к урокам географии актуальное значение имеет интерес. Интерес - явление динамическое, так как постоянно изменяется значимость привлекательных сторон географии с возрастом. Применение современных форм продуктивной учебной деятельности на уроках помогает решить часть методических и учебных проблем.

1. Проблема вовлечения в процесс познания всех обучающихся и подготовки грамотного выпускника школы.
2. Более полное использование современных образовательных технологий и методик в изучении предмета.
3. Проблема замены традиционных технологий, которые не в состоянии решать современные задачи, стоящие перед образованием.
4. Проблема сочетания выбранного способа деятельности с современными технологиями.
5. Проблема внедрения инноваций в преподавании предмета «География».

Традиционные технологии, апробированные годами, позволяют решать многочисленные задачи информирования, просвещения обучающихся, организации их репродуктивных действий [2, С.13]. Для современного учителя этого мало. Необходимо не просто передать информацию, но и активизировать творческий потенциал обучающихся. Пути решения этой задачи мы видим в применении новых современных педагогических технологий и методов, т.к. именно они положительно влияют на развитие познавательных и интеллектуальных способностей обучающихся на уроках географии.

Из множества форм продуктивного обучения описанных в современной педагогике мы остановились на **исследовательской деятельности**. Этот метод дает возможность учителю перевести свою деятельность из режима информирования в режим консультирования и управления, а ученикам обеспечить возможность выбора пути движения с учетом своих возможностей и способностей [3, с.57-58].

Применение основных этапов исследовательской деятельности на уроках географии

Этапы исследовательской деятельности	Задачи данного этапа	Деятельность учителя	Деятельность ученика
Подготовительный	1. Создание мотивационной ситуации для успешной организации исследовательской деятельности	1. Постановка проблемы. 2. Выделение основополагающего вопроса.	1. Распознавание проблемы и определение темы исследования 2. Формулирование целей и задач работы
Планирование	1. Организация исследовательской деятельности 2. Выбор наиболее рационального способа решения исследовательской задачи	1. Помогает сформулировать гипотезу с помощью логически построенного диалога 1. Обсуждает план работы с учащимися индивидуально или в группах 2. Управляет процессом овладения способами получения знаний	1. Выдвижение гипотезы 2. Выбор уже известного приёма исследовательской деятельности или разработка нового алгоритма действий 3. Выбор источников информации
Исследование	Проведение исследования по данной проблеме	1. Организует работу учащихся индивидуально или в группах 2. Оказывает помощь и консультации учащимся 3. Направляет деятельность учащихся в методически правильное русло 4. Ориентирует в поле необходимой информации 5. Вдохновляет учащихся в их исследовательской деятельности	1. Самостоятельная работа учащихся индивидуально или в группах 2. Изучение теории, связанной с выбранной проблемой 3. Получение консультаций учителя 4. Работа с картографическими, статистическими, текстовыми и другими источниками географической информации 4. Сбор собственного материала, его анализ и обобщение 5. Обсуждение результатов исследования 6. Подтверждение или опровержение гипотезы
Оформление результатов исследования	Создание конечного продукта	1. Даёт рекомендации по выбору формы предоставления результатов 2. Обучает приёмам оформления результатов исследовательской деятельности 3. Ненавязчиво контролирует ход работы	1. Выбирает наиболее рациональную форму и способ предоставления результатов 2. Получает консультацию учителя по правилам оформления результатов 3. Самостоятельно оформляет результаты исследовательской деятельности
Предоставление отчёта	Публичное предоставление отчёта по результатам исследования	1. Принимает итоговый отчёт 2. Обобщает и резюмирует полученные результаты 3. Подводит итоги	1. Демонстрируют итоги работы 2. Поясняют полученные результаты 3. Формулируют и аргументируют основные выводы
Самоанализ	Рефлексия деятельности и результатов	1. Осуществляет организацию работы учащихся по самоанализу и самооценке 2. Оценивает уровень знаний учащихся по данной теме 3. Определяет соответствие работы общим требованиям 4. Оценивает личные достижения учащихся	1. Анализируют процесс работы 2. Называют трудности и причины их возникновения. 3. Определяют степень удовлетворённости итогом выполненной работы 4. Выясняют, реализованы ли их личные цели.

Курс географии построен таким образом, что при изучении одинаковых компонентов природы и хозяйственной деятельности схемы их характеристики во многом повторяются, сходны цели изучения, используемые приёмы деятельности, в результате чего возникает возможность их повторения. Оно обеспечивает не только тренинг в применении приёмов продуктивной учебной деятельности, но и позволяет обдумывать и искать новые варианты решения поставленной задачи. Таким образом, через продуктивную учебную деятельность у обучающихся идет развитие познавательных и интеллектуальных способностей на уроках географии.

Исследовательская деятельность обучающихся – это деятельность, связанная с решением творческой задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов (табл. 1).

Очень важным моментом является вопрос оценивания. Использование метода исследовательской деятельности требует от учителя не столько преподавания, сколько создания условий для появления у детей интереса к познавательной деятельности, самообразованию и применению полученных знаний. Поэтому оцениваться должен не только итоговый отчёт, но качество всей проделанной работы в целом (полученный продукт) [9, с. 67]. Критерии оценки должны быть известны всем участникам заранее или разработаны совместно с учениками:

1. Уровень знаний по данной теме.
2. Инициативность и заинтересованность.
3. Способность к сотрудничеству.
4. Точность и своевременность выполнения работы.

5. Степень ответственности за выполнение работы.
6. Степень самостоятельности при выполнении работы.

7. Способность углубить тему изучения.
8. Способность найти новые оригинальные исследовательские приемы.
9. Чёткость и аккуратность подготовки отчёта.

Ученикам на уроках заранее предлагается перечень возможных вариантов конечного продукта исследовательской работы: слайд-шоу; фотоальбом; письменный отчёт; сочинение-эссе; свой вариант, мультимедийная публикация; рекламный проспект; дневник-путешествие; картограмма; заочная экскурсия. По продолжительности можно выделить несколько видов исследовательских работ: мини-работы, рассчитанные на один урок, краткосрочные – на изучение одной темы в течение нескольких уроков, недельные, среднесрочные – продолжительностью в одну четверть, долгосрочные – выполняются в течение всего учебного года.

Развитие познавательных и интеллектуальных способностей обучающихся осуществляется через продуктивную учебную деятельность, это очевидно, так как по сравнению с начальным этапом исследования образовательный процесс стал продуктивнее (повысился интерес у обучающихся к урокам, наблюдается положительная динамика достижений обучающихся), сформировалась педагогическая среда, разделяющая идеи исследовательской работы, были созданы условия для успешной самореализации обучающихся, повысился уровень самостоятельности, познавательного интереса и активности обучающихся к предмету, приобретен опыт самосто-

ятельного использования умений и навыков в практической деятельности и в повседневной жизни.

Таким образом, развитие познавательных и интеллектуальных способностей обучающихся реализуется более эффективно через продуктивную учебную деятельность.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Педагогика, 1989. 360 с.
2. Балабан М.А. От «продуктивной» к «репродуктивной» этике образования // Школьные технологии. 2000. № 5. С. 11-16.
3. Бем И., Шнейдер Й. Условия включения продуктивного обучения в систему средних школ Берлина // Школьные технологии. 2002. № 2. С. 56-62.
4. Газман О. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценно-

сти образования: десять концепций и эссе. ИПИ РАО. – М. Инноватор. 1995. 154 с.

5. Зимняя И. А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. для вузов – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2005. 384 с.
6. Краснорядцева О.М. Психологические механизмы возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности. Автореф. дисс. доктора псих. наук. – М.: Наука, 1996. 47 с.
7. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 1. С. 10-21.
8. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997. 315 с.
9. Невзоров, М.Н. Авторские школы (педагогические проекты «школы жизни»). В помощь директору школы: Методическое пособие. – Хабаровск.: Изд-во ХГПУ, 2001, 100 с.

### THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE AND INTELLECTUAL ABILITIES OF SCHOOL CHILDREN THROUGH PRODUCTIVELY EDUCATION AT A GEOGRAPHY LESSON

© 2013

*Y.L. Plastinina*, post-graduate student of the department of pedagogics  
*Blagoveschensk Pedagogical State University, Blagoveschensk (Russia)*

*Annotation:* This paper refers to the development of cognitive and intellectual abilities of students in productive learning activities, the example of geography lessons.

*Keywords:* educational area schools, lifelong learning, productive learning, productive learning activities, research students, self-education, self-development.

УДК 37.011.33+37.013.3

### ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНО-ИГРОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2013

*Н.П. Плахотнюк*, преподаватель кафедры английского языка  
*Житомирский государственный университет, Житомир (Украина)*

*Аннотация:* В статье рассматриваются организационно-педагогические условия использования учебно-игрового проектирования в подготовке будущих учителей к инновационной деятельности. Обосновываются преимущества технологии учебно-игрового проектирования в профессиональной подготовке студентов.

*Ключевые слова:* инновационная деятельность, организационно-педагогические условия, учебно-игровое проектирование, подготовка будущих учителей к инновационной деятельности.

Реформирование современной системы образования предусматривает создание условий для развития личности и творческой самореализации будущих учителей. Соответственно активно ведется поиск и разработка новых подходов, технологий, методов, средств профессиональной подготовки студентов. Последние годы широко изучается проблема применения учебно-игрового проектирования как дидактической технологии активизации подготовки будущих специалистов к инновационной деятельности.

Сущность игрового проектирования, методы, этапы работы над проектом рассматриваются в работах А. Панфиловой, Д. Джонса, Т. Качеровской, Н. Кичук, П. Щербаня и др. Однако в исследованиях в полной мере не раскрыты организационно-педагогические условия применения учебно-игрового проектирования в процессе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей.

Целью статьи является определение и обоснование организационно-педагогических условий использования учебно-игрового проектирования в процессе подготовки будущих учителей к инновационной деятельности.

Изучение результатов исследования проблемы игрового проектирования свидетельствует о том, что оно является эффективным средством подготовки будущих учителей к инновационной деятельности, развития их мотивационно-ценностного отношения к профессиональному творчеству и рефлексии. Однако результативная подготовка студентов к инновационной деятель-

ности посредством учебно-игрового проектирования предполагает соблюдение определенных организационно-педагогических условий.

В философском энциклопедическом словаре условие рассматривается как существующий компонент комплекса объектов, из наличия которого по необходимости возникает существование данного явления. Весь этот комплекс в целом есть достаточными условиями явления. Из всех возможных наборов условий выбирают общие и получают необходимые, то есть те, которые возникают каждый раз, когда имеет место данное явление [1, с. 482].

Анализ научной литературы показывает, что под педагогическими условиями понимают факторы, которые воздействуют на процесс достижения цели, обстоятельства, способствующие развитию учебно-воспитательного процесса. При этом педагогические условия подразделяют на: 1) внешние (позитивные отношения между преподавателем и студентом, объективность оценки учебного процесса, место обучения и т.п.) и 2) внутренние (индивидуальные особенности студентов – характер, опыт, умения, навыки, мотивация и т.п.) [2].

Организация трактуется как внутренняя упорядоченность, согласование взаимодействия больших или меньших частей системы, обусловленных ее моделью; ее сущность определяется совокупностью процессов, действий, которые приводят к созданию и совершенствованию взаимодействия между ее составляющими частями [3]. Следовательно, организационно-педагогические



условия представляют собой комплекс внешних и внутренних взаимодействий между компонентами системы для улучшения ее эффективности.

Организационно-педагогические условия отображают функциональную зависимость компонентов педагогического явления от комплекса объектов в различных проявлениях [4, с. 82].

Общей чертой в определениях понятия „организационно-педагогические условия” есть их направленность на улучшение, совершенствование развития учебно-воспитательного процесса при решении конкретных дидактических задач. Соответственно под организационно-педагогическими условиями мы понимаем совокупность факторов, способствующих развитию и регулированию педагогического процесса, взаимодействию его явлений и объектов для достижения поставленной цели.

К организационно-педагогическим условиям использования учебно-игрового проектирования в подготовке будущих учителей к инновационной деятельности мы относим следующие: 1) реализацию авторской технологии, содержательным компонентом которой является разработка спецкурса „Основы подготовки будущих учителей к инновационной деятельности посредством учебно-игрового проектирования”; 2) владение преподавателем методикой, этапами проведения, спецификой учебно-игрового проектирования; 3) партнерское взаимодействие педагога и студентов, а также внутригрупповое взаимодействие участников проектирования; 4) разработанную систему контроля за учебной деятельностью студентов; 5) соответствие тематики учебно-игровых проектов целям и содержанию профессиональной подготовки будущих учителей.

Содержательная составляющая технологии является подсистемой общей профессионально-педагогической подготовки и реализуется в пределах преподавания дисциплин профессионально-педагогического цикла. С целью систематизации подготовки к инновационной деятельности нами был разработан спецкурс „Основы подготовки будущих учителей к инновационной деятельности посредством учебно-игрового проектирования”. В учебной и рабочей программах спецкурса определены цели, задачи, общие положения, содержание подготовки и критерии оценивания учебных достижений студентов.

Проблема создания, освоения и реализации инноваций является чрезвычайно актуальной в педагогической теории и практике и выступает как проблема междисциплинарного исследования, поскольку для ее решения необходима интеграция философских, педагогических, социологических, психологических и других отраслей знаний [5, с. 71]. Поэтому одной из основных задач спецкурса является систематизация знаний студентов и формирование умений интегрированного их применения в практике проектирования инновационной деятельности.

Данный спецкурс предполагает проведение лекционных, семинарских занятий, а также самостоятельную работу студентов. Преподавание спецкурса дает возможность будущим учителям усвоить сущность, содержание инновационной педагогической деятельности и педагогического проектирования, сформировать необходимый уровень компетентности в проектировании педагогических систем, процессов, технологий и ситуаций, развить творческие способности и педагогическую рефлексию.

На основе положений системного подхода предложенный спецкурс целостно реализует цели, задания, содержание подготовки к инновационной педагогической деятельности, комплекс основных методов, форм учебно-игрового проектирования, обеспечивает развитие творческих способностей, аналитических, прогностических умений, а также индивидуальный, дифференцированный подход к процессу обучения.

Содержание учебного материала структурируется на основе следующих принципов: взаимодействия учебно-познавательной, учебно-практической и самостоя-

тельной деятельности студентов, целостности процессуально-содержательных и мотивационно-ценностных компонентов педагогической подготовки, единства и интеграции содержания обучения. Согласно этим принципам в процессе учебно-игрового проектирования происходит развитие творческих, исследовательских, коммуникативных способностей, умений самостоятельно найти решение предложенной проблемы, коллективного взаимодействия, педагогической рефлексии. Учебно-игровое проектирование выступает средством повышения мотивации обучения, создания позитивного отношения к процессу обучения, активного, проблемного усвоения знаний и формирования необходимых профессиональных умений и навыков.

Методы учебно-игрового проектирования носят проблемный характер (анализ конкретных ситуаций, анализ существующих решений, трансформация идей и т.д.). Использование данных методов позволяет стимулировать познавательный интерес к предложенной проблеме и процессу обучения в целом, активизировать мыслительную деятельность, ранее приобретенные знания, побуждает к активной поисковой деятельности [6].

Индивидуально-самостоятельная работа включает задания творческого, проблемного характера, что позволяет студентам развивать креативные способности, аналитическое мышление, коммуникативные навыки, самооценку. Например, задания формулируются таким образом: заполните анкету „Барьеры педагогической деятельности”, проанализируйте свои ответы и ответы членов группы, предложите пути преодоления названных трудностей; разработайте модель творческой личности учителя. Такие методы учебно-игрового проектирования как мозговой штурм, метод коллективного блокнота, имитационная, деловая игра и т.п. содействуют развитию творческого воображения, формированию умений целеустремленно генерировать новые нестандартные идеи, развивают исследовательскую деятельность, самореализацию и самосовершенствование, что и есть основой готовности к инновационной деятельности.

Для обеспечения такого организационно-педагогического условия как владение преподавателем спецификой, методикой, этапами проведения учебно-игрового проектирования проводилось ознакомление, обсуждение результатов экспериментальной работы на научно-методических семинарах. Преподаватели изучали особенности, методы, формы учебно-игрового проектирования, его методологические принципы и правила, которыми должен руководствоваться педагог, трудности, с которыми он может столкнуться, функции, которые должен выполнять, применяя практику учебно-игрового проектирования.

Преподаватель, работающий с технологией учебно-игрового проектирования, должен не только хорошо владеть ею, но и многообразными способностями, навыками и умениями, без наличия которых невозможно достигнуть желаемого результата. Следовательно, с одной стороны, педагогу необходимо освоить технологию учебно-игрового проектирования, а с другой стороны, развивать свой личностный и профессиональный потенциал. Ему приходится выполнять разные роли и функции (организатора, фасилитатора, коммуникатора, инструктора и консультанта, психолога).

Для достижения эффективных результатов, намеченных целей учебно-игрового проектирования при формировании проектных групп и распределении ролей преподавателю важно знать и использовать индивидуальные особенности разных типов студентов, которые характеризуются определенным поведением и образом познания. Среди них выделяют: активистов, которые хотят познавать что-то новое, получить инновационный опыт, проявляют инициативу, занимают активную позицию; мыслителей, которые склонны к анализу полученной информации, поиска собственных подходов,

самостоятельных решений и любят иметь запас времени для подготовки решения; теоретиков, которые имеют логическое мышление и методичность, постепенно продвигаются к решению проблемы, отдают предпочтение построению моделей и систем, концептуальному осмыслению проблемы; прагматиков, которые при анализе ситуации сразу стараются найти практическое решение, не склонны к теории, любят экспериментировать, ищут новые подходы, идеи [7, с. 62]. В разработке учебно-игровых проектов преподавателю необходимо учесть определенные типы студентов, формируя проектные группы таким образом, чтобы в каждой были активисты, мыслители, теоретики и прагматики.

Не менее важным качеством, которым должен владеть преподаватель, является умение наладить партнерское взаимодействие со студентами. Как преподаватель, так и студенты в ходе процесса проектирования приобретают навыки культуры общения, взаимоуважения, поиска и отбора информации, критического мышления, анализа ситуаций, принятия альтернативных решений и т.п. Значимым в использовании учебного проектирования есть умения педагога организовывать совместную деятельность со студентами. Действия участников этой деятельности должны быть совместными, то есть цель деятельности есть для всех одной, однако каждый участник может иметь собственные задачи, условия их решения [8].

Среди педагогических условий эффективного использования игрового проектирования определяют педагогическую компетентность преподавателя и работу в команде. Н. Кичук отмечает, что весомым является личностный аспект, согласно которому преподаватель меняет свою позицию в учебном процессе относительно студента. Преподаватель выступает менеджером педагогического процесса, который не только строит модель проекта, а и обсуждает со студентами наиболее продуктивные способы их взаимодействия [9].

Т. Качеровская выделяет особенности взаимодействия преподавателя и студентов в процессе проектирования на трех его основных этапах: подготовительном, технологическом, заключительном. На первом этапе преподаватель изучает потребности студентов, стиль их работы, социально-психологические особенности академической группы, старается в ходе дискуссии обсудить дальнейшую стратегию действий. На втором этапе доминирующая роль преподавателя уменьшается – студенты сами выбирают путь решения проблемы, поиска информации и т.п. Взаимодействие преподавателя и студентов на третьем этапе работы над игровым проектом содействует развитию у будущих специалистов оценочно-рефлексивных умений [10, с. 47-50].

Партнерское взаимодействие преподавателя и студентов в процессе игрового проектирования дает возможность последним быть субъектами своей учебной деятельности, что способствует развитию их мотивационной сферы, формированию коммуникативных, исследовательских, аналитических, оценочно-рефлексивных умений, повышения уровня самооценки, уверенности в собственных силах.

Важным условием успешной реализации технологии учебно-игрового проектирования в подготовке будущих учителей к инновационной деятельности является система контроля за учебно-проектной деятельностью студентов.

Согласно общепринятым положениям о педагогическом контроле, он выполняет ряд функций: диагностическую, учебную, развивающую и воспитательную [11, с. 145; 12]. Что касается предложенной технологии, то диагностическая функция состоит в выявлении уровня готовности студентов к инновационной деятельности перед началом учебно-игрового проектирования, что дает возможность определиться с задачами игрового проекта, помогает в распределении ролей.

Учебная функция направлена на активизацию позна-

вательной деятельности студентов в ходе учебно-игрового проектирования, выявление уровня усвоения учебного материала и оценку результатов проектной деятельности [13]. Развивающая и воспитательная функции имеют целью формирование у студентов творческого, субъектного отношения к процессу обучения, активной жизненной позиции и развития индивидуальных способностей.

Педагогу необходимо осуществлять входной, текущий и итоговый контроль над работой проектных групп. В начале работы над проектом студентам предлагается вопросник, составленный по тестовой методике с целью выявления их знаний о сути предложенных для решения проблем. После завершения проекта вновь заполняется тот же вопросник, для того, чтобы узнать, что нового группа изучила в процессе работы над проектом. Текущий контроль информирует преподавателя об успешности работы над проектом, сможет ли группа завершить его вовремя, будет ли достигнута поставленная цель. Для оценивания результатов работы проектных групп педагог разрабатывает бланк рейтинговой оценки проектной деятельности, в которую входят самооценка, оценка преподавателя и оценка экспертной группы по следующим критериям: значимость и практическая пригодность разработанного игрового проекта; полнота реализации проектного замысла (достижение цели проекта, решение задач); научная обоснованность игрового проекта; активность каждого члена проекта согласно его индивидуальным возможностям и ролевому статусу; коллективный характер принятых решений и т.д.

Важную роль на всех этапах учебно-игрового проектирования играет обратная связь, суть которой состоит в постоянной оценке и коррекции вышеупомянутых этапов. З. Слепкань отмечает, что система обратной связи усиливает рефлексивность, которая направлена на информирование студентов и преподавателя о состоянии восприятия, усвоения знаний, формировании умений и навыков, общем интеллектуальном уровне. Постоянная рефлексия содействует самоанализу, саморегуляции и активизации учебно-познавательной деятельности [11, с. 149].

Формирование рефлексивных умений является важным фактором развития личности обучающегося. Она приводит к целостному представлению, знанию о целях, содержании, формах, способах и средствах своей деятельности; позволяет критически отнестись к себе и своей деятельности; делает человека субъектом своей активности [14, с. 552]. Подготовка студентов к инновационной деятельности с использованием технологии учебно-игрового проектирования дает возможность обучаемым сформировать ряд рефлексивных умений: следить за логикой развития своих мыслей, высказываний; осуществлять контроль своих действий; определять последовательность их этапов на основе анализа опыта предыдущей деятельности; осуществлять диалектический подход к анализу ситуаций.

Тематика учебно-игровых проектов может быть различной в зависимости от общих дидактических целей процесса обучения. Однако она должна быть направлена на реализацию межпредметных связей, актуализации знаний из разных сфер направления данного обучения.

Таким образом, использование учебно-игрового проектирования в подготовке студентов к инновационной деятельности дает ряд преимуществ. 1. В процессе разработки проекта студент выступает активным субъектом учебной деятельности, преподаватель занимает позицию организатора, помощника, консультанта. 2. В процессе работы над проектом студенты овладевают необходимыми знаниями, умениями, навыками, происходит развитие аналитических, коммуникативных и исследовательских способностей, критического мышления, перестройка мотивационной сферы. 3. В учебно-игровом проектировании важное место занимают контрольно-оценочные процессы, а также рефлексия собственной

деятельности со стороны студента. 4. Результативность учебно-игрового проектирования в определенной мере зависит от эффективного взаимодействия преподавателя и студентов.

Проектирование является основным способом инновационной деятельности в образовании. Поэтому проектные технологии в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей реализуют модель инновационного процесса, построенную на стратегии быстрого обучения и самоорганизации, которую И. Коновальчук считает наиболее продуктивной в решении задач модернизации образования в соответствии с требованиями и условиями современного постиндустриального общества [5, с. 75].

Реализация вышеизложенных организационно-педагогических условий использования учебно-игрового проектирования дает возможность существенно повысить эффективность процесса подготовки будущих учителей к инновационной деятельности.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в усовершенствовании технологии учебно-игрового проектирования и ее применения соответственно специфике направлений и специальностей профессионально-педагогической подготовки будущих учителей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Философский энциклопедический словарь / [Гл. ред. : Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
2. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / [А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий, В.А. Козаков та ін.]. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.
3. Мельніченко В.В. Система організаційно-педагогічних умов управління професійно-технічним училищем сільськогосподарського профілю в соціології освіти [Електронний ресурс] / В.В. Мельніченко // Наукові праці. – 2002. – [вип. 7]. – Т. 20. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Npchdu/Pedagogics/2002\\_7/7-12.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npchdu/Pedagogics/2002_7/7-12.pdf)

4. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні / Б.Г. Чижевський. – К. : Інститут педагогіки АПН України. – 1996. – 249 с.

5. Коновальчук И.И. Модели, структура и факторы продуктивности инновационных процессов в общеобразовательных учебных заведениях // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 71-76.

6. Ларькина Т.В. Технология проблемного обучения в профессиональной подготовке будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 198-200.

7. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова ; под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – [3-е изд., испр.]. – М. : Издательский центр „Академия”, 2008. – 368 с.

8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

9. Кічук Н. В. Ігрове проектування як інтерактивна дидактична технологія підготовки фахівців / Н. В. Кічук // Наука і освіта. – 2005. – № 3–4. – С. 89–91.

10. Качеровська Т. В. Навчально-ігрове проектування у підготовці майбутніх менеджерів організацій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Качеровська Тетяна Василівна. – Одеса, 2005. – 206 с.

11. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навчальний посібник / З. І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.

12. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти, 2003

13. Коростелев А.А. Обеспечение готовности студентов к инновационной деятельности на основе формирования инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 125-128.

14. Новиков А. М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : СИНТЕГ. – 668 с.

### ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE USE OF PLAYING PROJECTING IN FUTURE TEACHERS' TRAINING TO INNOVATIVE ACTIVITY

© 2013

*N.P. Plakhotniuk, a teacher of the English language chair  
Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Zhytomyr (Ukraine)*

*Annotation:* The article deals with the problem of organizational-pedagogical conditions of the use of playing projecting in future teachers' training to innovative activity. The advantages of the technology of playing projecting in students' vocational training are proved.

*Keywords:* innovative activity, organizational-pedagogical conditions, playing projecting, future teachers' training to innovative activity.

УДК 373-3

### ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН И РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ПРАКТИК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

© 2013

*Н.М. Полевая, кандидат педагогических наук, доцент кафедры медико-социальной работы  
А.В. Лейфа, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Педагогика и психологии»  
Амурский государственный университет, Благовещенск (Россия)*

*Аннотация:* В современных условиях развития общества профессиональная подготовка будущих специалистов требует определенного пересмотра структуры научного знания, уровней интеграции и выработки новых подходов к образованию. Интегративный подход к обучению, воспитанию и развитию представляется одним из наиболее эффективных, так как позволяет решать задачи гуманизации, гуманитаризации и непрерывного образования путем создания интегративных курсов.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка; интеграция, интеграция обучения, социальная работа, практика, профессиональная деятельность, практическая деятельность, учебный процесс, социальная работа.

Подготовка современного специалиста по социальной работе на вузовском этапе требует единства фундаментальной теоретико-методологической части образования с гибкой прикладной частью, основным звеном

которой является практическая деятельность.

В профессиональной подготовке студентов по специальности «Социальная работа» важное место занимают различные виды практик (ознакомительная, учебная,

производственная, преддипломная). Каждый вид практики, применяемый в учебном процессе, является интегрирующим, выводящим на целостную профессиональную деятельность.

Все виды практик по специальности «Социальная работа» взаимосвязаны, принцип преемственности реализуется постоянно, начиная с пропедевтики и кончая творческим применением полученных знаний и умений в самостоятельной деятельности на выбранном социальном объекте во время предпрофессии: знакомство с объектами, службами, органами социальной защиты, характером деятельности социального работника, формами и методами работы, стратегией деятельности.

Согласно нормативным документам [12, 13, 14] и образовательным стандартам [4], структура практической подготовки включает в себя ознакомительную, учебную, производственную и преддипломную практики, а также участие студентов в волонтерской деятельности, в том числе работа в качестве добровольных помощников в социальных службах.

Вузы самостоятельно определяют сроки и условия прохождения студентами практической подготовки. Так, анализ учебного плана ОмГТУ (Омского государственного технического университета) показал, что для студентов первого-четвертого курсов специальности «Социальная работа» практика проводится после окончания летней сессии, в июне-августе непрерывно в течение 2-8 недель. Студенты пятого курса (дневного отделения) проходят только преддипломную практику в феврале-марте.

Практика студентов РГСУ (Российский государственный социальный университет) является составной частью основной образовательной программы высшего профессионального образования. В РГСУ главном вузе, на базе которого функционирует УМО по образованию в области социальной работы, практика студентов специальности «Социальная работа» предусмотренная ГОС ВПО осуществляется на основе договора между университетом и предприятиями, учреждениями и организациями независимо от организационно-правовых форм, а также в структурных подразделениях университета [3, 6]. Основными видами практики являются: ознакомительная, учебная, производственная, преддипломная практики.

В БГУЭП (Байкальский государственный университет экономики и права), при кафедре социологии и социальной работы. Практика является одной из важнейших частей системы профессиональной подготовки будущих социальных работников. Она проводится на 2-5 курсах по сквозной программе и в соответствии с Государственными требованиями к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности «Социальная работа».

Практика студентов включает следующие виды: ознакомительная (в т. ч. волонтерская) практика (второй курс); производственная технологическая практика (учебная) (третий курс); производственная организационно-административная практика (четвертый курс); производственная стажировка по специализации (пятый курс); преддипломная практика (пятый курс) [6].

В МГТУ (Мурманский государственный технический университет) основными видами практики студентов являются: учебная, производственная и преддипломная практики.

Учебная практика может включать в себя: ознакомительную практику в организациях любых организационно-правовых форм (далее организациях); практику по получению первичных профессиональных навыков в учебных мастерских, лабораториях МГТУ и т.п.

Производственная практика включает в себя, как правило, следующие виды практик: практика по профилю специальности (технологическая, исполнительская и т.п.); научно-исследовательская. Виды производственной практики устанавливаются на основании требований

ГОС ВПО и учебных планов. Преддипломная практика как часть ООП является завершающим этапом обучения и проводится после освоения студентом программ теоретического и практического обучения. Преддипломная практика должна быть согласована с темой дипломной работы (проекта) [3].

В ВГУ (Волгоградском государственном университете) организация и проведение практики студентов по специальности «Социальная работа» осуществляется на основе принципа непрерывности и интеграции теории и практики в течении всего периода обучения в университете. В таблице 1, представлены основные виды практик (ознакомительная, учебная, учебно-производственная, стажировка).

*Таблица 1  
 Виды и сроки проведения практики студентов дневного отделения специальности 022100 «Социальная работа» в ВГУ*

№ п/п	Вид практики	Курс	Сроки проведения	Всего часов	Объекты проведения практики
1	Ознакомительная	I	II семестр, 1 раз в неделю (март-май)	72	Учреждения социальной защиты и социального обслуживания населения
2	Учебная	II	IV семестр (март-май)	72	Районные отделы социальной защиты населения
3	Учебно-производственная	III	VI семестр (февраль-май)	144	Центры социальной помощи семье и детям, инвалидам и пожилым людям, другим категориям населения, нуждающимся в социальной защите; центры занятости населения
4	Учебно-производственная	IV	VIII семестр (февраль-май)	144	Центры социальной помощи семье и детям, инвалидам и пожилым людям, другим категориям населения, нуждающимся в психосоциальном консультировании; центры занятости населения
5	Стажировка	5	IX семестр (1.09-30.10)	288	Объекты в соответствии со специализацией

Все виды практики должны быть взаимосвязаны и должны обеспечивать непрерывность и последовательность овладения студентами профессиональной деятельностью в соответствии с требованиями к уровню подготовки выпускника.

В рамках диссертационного исследования был проанализирован опыт АмГУ в области организации практической подготовки по специальности «Социальная работа» (табл. 2).

*Таблица 2  
 Виды практической подготовки студентов по специальности «Социальная работа»*

№	Вид практики	Продолжительность прохождения
1.	Ознакомительная	2 недели
2.	Учебная	4 недели
3.	Производственная	10 недель
4.	Преддипломная	8 недель
5.	Волонтерская	не регламентируется

Каждый вид практической деятельности по специальности «Социальная работа» преследует собственные цели и имеет особую значимость в профессиональной подготовке.

1. *Ознакомительная практика* (первый курс). Ознакомительная практика является органической частью процесса обучения будущих специалистов по социальной работе в вузе, создавая возможности для закрепления на практике полученных теоретических знаний по следующим дисциплинам «Введение в специальность», «История социальной работы», «История благотворительности».

Цель ознакомительной практики — получение широкого представления о выбранной специальности на

основе изучения соответствующей образовательной программы и ГОС ВПО, нормативных документов и материалов, определяющих деятельностью университета и его структурных подразделений; развитие культуры будущего специалиста по социальной работе, введение в профессию социального работника.

В период прохождения ознакомительной практики студенты получают первичные представления об адресатах социальной защиты и социальной работы, выясняют сущность социальной работы, ее предмет, объект и субъект (дисциплина «Введение в специальность»). Уже с первого курса обучения формируется мировоззрение специалиста по социальной работе на уровне первичных представлений и начальных знаний о сущности социальных проблем общества [11].

2. *Ознакомительная практика* (второй курс). Основная цель ознакомительной практики – наблюдение за деятельностью специалистов территориальных органов социальной защиты населения и их подразделениями.

Ознакомительная практика студентов второго курса сопровождается выбором конкретного направления будущей профессиональной деятельности - ее специализации. Студенты продолжают знакомство с объектами, службами, органами социальной защиты, характером деятельности специалиста по социальной работе, учатся профессиональному общению - профессиональному этикету и этике деятельности (дисциплина «Профессионально-этические основы социальной работы»). Этот вид практики способствует формированию положительной мотивации к будущей профессии [15].

Знакомство с деятельностью территориальных органов и центров защиты населения, с конкретными социальными службами и организациями способствует психологической адаптации студентов к избранной профессии, помогает определить специализацию.

3. *Учебная практика* (третий курс). Цель учебной практики заключается в участии студентов вместе со специалистом в решении проблем клиентов в соответствии с задачами социального учреждения и специальности и овладение навыками работы в конкретной организации под руководством супервизора. Данный вид практики строится на основе изучения следующих дисциплин, таких как «Теория социальной работы», «Первая медицинская помощь» и пр.

Этот вид практики направлен на первичное формирование профессиональных умений и навыков специалиста по социальной работе. Практика проводится на базе учреждений социальной сферы и предполагает практическую работу в них в качестве помощников специалистов по социальной работе, социальных педагогов, заведующих отделениями социальной помощи на дому, скорой социальной помощи, реабилитационных центров, специализированных учреждений и других объектов социальной работы различной ведомственной принадлежности [9].

4. *Производственная практика* (четвертый курс). Цель производственной практики студентов специальности «Социальная работа» заключается в подготовке будущих специалистов по социальной работе к самостоятельной практической деятельности и помощи в развитии необходимых специальных навыков, позволяющих применить полученные знания (изучаются дисциплины общепрофессионального и специального блока, в т.ч. «Технология социальной работы», «Организация социальной работы с различными группами населения» и «Методика исследований в социальной работе») на практике.

Производственная практика является неотъемлемой и составной частью учебного процесса обучения будущих специалистов по социальной работе в вузе, создавая возможности для закрепления на практике полученных теоретических знаний о технологиях социальной работы. Производственная практика также имеет

целью формирование знаний и представлений о формах и методах работы специалиста по социальной работе с отдельными клиентами или группой, о программах, возможностях социальных служб по оказанию помощи клиентам и отработка конкретных социальных технологий работы с различными категориями населения, а также отработка приобретенных навыков профессиональной деятельности социального работника, закрепление приобретенных умений.

На этом этапе студенты пробуют собственные силы в самостоятельной работе на различных объектах в качестве специалистов по социальной работе, самостоятельно выполняющих все функции (под наблюдением руководителя практики) [15].

Производственная практика будущих специалистов по социальной работе проводится на базе учреждений социальной сферы. Практика предполагает обеспечение формирования у студентов представлений о разнообразии форм социальной работы в различных социальных учреждениях; о социальных технологиях, этических стандартах, а также приобретение профессиональных навыков и умений.

4. *Преддипломная практика* (пятый курс). Преддипломная практика является также неотъемлемой составной частью учебного процесса и выступает средством формирования у студентов профессиональных умений и навыков, создавая возможности для закрепления на практике полученных теоретических знаний по теории и технологиям социальной работы, методам исследований в социальной работе, а также для подготовки итоговой квалификационной работы, завершения исследования и подготовки к защите выпускной квалификационной работе (ВКР) [9].

Этот вид практики строится на основе изучения дисциплин специализации, таких как «Организация социальной защиты населения», «Медико-социальная работа с населением» или «Социальная работа с семьями и детьми». Основной целью преддипломной практики является сбор материалов о формах и методах работы специалиста по социальной работе с отдельными клиентами или группой, о программах, возможностях социальных служб по оказанию помощи клиентам и отработка конкретных социальных технологий работы с различными категориями населения с целью включения данных материалов в ВКР. Другими словами, преддипломная практика определит собственное профессиональное «лицо», проявит творческий поиск в конкретном направлении социальной работы. Это завершающий этап профессиональной подготовки, выпускники вуза должны актуализировать теоретические знания, полученные за годы обучения, проявить навыки экспериментального исследования, сделать практические выводы.

Различные виды практик рассматриваются как система практической подготовки, а также система знаний, формирующих профессиональную готовность будущих специалистов по социальной работе. Таким образом, каждый вид практики предусматривает формирование и закрепление определенного набора умений и навыков – от простого копирования действий специалистов социальных служб и учреждений социальной защиты населения до самостоятельного осуществления функций содействия решению социальных проблем отдельных граждан. Такое распределение задач от ознакомительной практики к практике преддипломной связано также с изучаемыми дисциплинами [9, 14].

Практическая деятельность дает возможность студентам связывать теоретические знания с практическими умениями и навыками в процессе подготовки, осуществлять обучающую деятельность, развивать и укреплять интерес к профессии «Социальная работа». Каждый из видов практик, включенный в учебный процесс, способствует системному объединению полученных знаний, умений и навыков. Основопологающим фактором здесь выступает *профессиональная деятель-*

ность, предъявляющая высокие требования к уровню профессиональной готовности на современном этапе (рисунок 5).

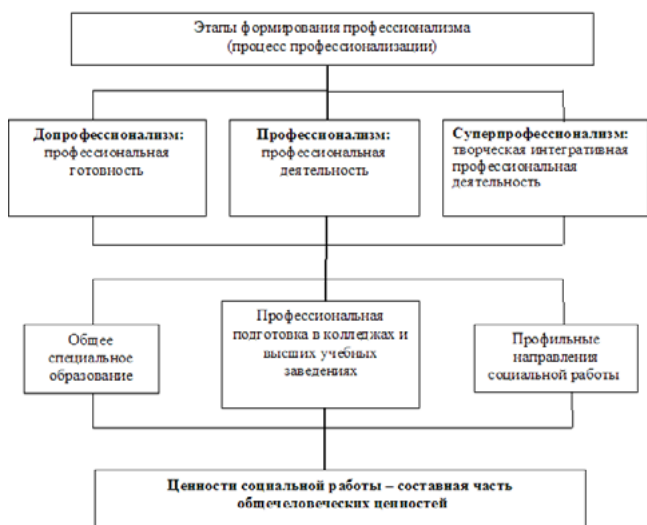


Рис. 5. Этапы формирования профессионализма деятельности

Интегрируя в своем содержании основные компоненты целостной структуры осваиваемой профессии, практика обеспечивает логическую завершенность профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе.

С учетом целей и содержания обучения и уровня подготовленности студентов в программе практики О. А. Абдуллина, Н. Н. Загрязкина [1] выделяют следующие этапы формирования профессионально-значимых знаний, умений и навыков:

1. Начальный, пропедевтический этап (1 курс) – ориентация будущих специалистов на изучение личности клиента.

2. Основной этап (2-3 курсы) – овладение фундаментальными знаниями, являющимися теоретической основой профессионального мастерства; теоретическое осмысление сущности, структуры, способов организации профессиональной деятельности будущего специалиста по социальной работе.

3. Завершающий этап (4-5 курсы) – обобщение, систематизация, закрепление и углубление полученных знаний, умений и навыков в процессе изучения специальных дисциплин и прохождения практик [1].

Обеспечение эффективного результата профессиональной подготовки по специальности «Социальная работа» невозможно без системного объединения профилирующих дисциплин и выработки наиболее рациональной «технологической линии» будущих специалистов.

Данные исследований в области профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе у нас в стране и за рубежом показывают, что не всегда при высоких уровнях сформированности знаний, практических умений и навыков обеспечиваются социально-значимые результаты профессиональной деятельности.

Причина несоответствия заключается в отсутствии единства формирования системы знаний, умений и навыков в процессе учебных занятий. Данное единство обусловлено тем, что теоретические знания функционируют в практической деятельности специалиста по социальной работе и сама практическая деятельность представляет собой единство теоретического компонента, синтез теории и опыта.

Следует отметить, что главным условием эффективности каждого этапа различных видов практик является включение в содержание работы видов деятельности,

наиболее адекватно отражающих будущую профессиональную деятельность. Каждый вид деятельности будущего специалиста на практике должен оптимальным образом способствовать формированию определенного навыка или системы профессиональных навыков.

Профессиональная подготовка должна включать в себя результаты каждого вида практической подготовки, предусмотренные учебным планом специальности «Социальная работа». С этих позиций системность профессионально-значимых знаний и умений является интегральным показателем, который отражает единство овладения содержательно-процессуальными сторонами профессиональной деятельности. Знания выступают как теоретическая основа умений, а умения в свою очередь, как форма функционирования знаний. И те, и другие характеризуются полнотой, осознанностью, прочностью, действенностью. В связи с этим, качество знаний и умений, отражающих профессиональную готовность обучающихся, находится в прямой зависимости от характера деятельности.

Это возможно достичь не только за счет проведения занятий на высоком профессиональном уровне, но и путем установления взаимосвязи с другими профилирующими дисциплинами, прежде всего различными видами практик, на основе реализации интегративного подхода.

В процессе прохождения практики у студентов формируются умения и навыки самостоятельного выполнения функций (элементов) диагностики социальных проблем, вмешательства в проблемную ситуацию клиента, коррекции девиантного поведения, выработка тактики и стратегии выхода из кризиса и т.д. Сюда входит весь арсенал предусмотренных программой профессиональной подготовки умений и навыков, которые совершенствуются затем в процессе практики в социальных службах и учреждениях социальной защиты населения [2].

Занятия по профилирующим дисциплинам («Введение в специальность», «Профессионально-этические основы социальной работы», «История социальной работы», «История благотворительности», «Теория социальной работы», «Первая медицинская помощь», «Технология социальной работы», «Организация социальной работы с различными группами населения» и «Методика исследований в социальной работе», «Организация социальной защиты населения», «Медико-социальная работа с населением» или «Социальная работа с семьями и детьми»), способствуют глубокому теоретическому осмыслению основ такой специальности как «Социальная работа», а также формируют умение практически реализовать основные его положения в образовательных учреждениях. Полученные знания находят свое применение во время прохождения различных видов практик.

Таким образом, профессиональная подготовка будущих специалистов по социальной работе, предполагает взаимодействие общепрофессиональных и специальных дисциплин с практической подготовкой.

Студент в течение практики должен получить опыт:

- практической работы в организациях и службах социальной защиты и обслуживания населения в различных сферах жизнедеятельности и с различными лицами и группами населения;
- организации и управления в социальных учреждениях, службах, общественных организациях; получения и обработки информации о системе социальной работы;
- проведения анализа и мониторинга состояния и развития объектов социальной работы;
- участия в исследовательско-аналитической работе соответствующего уровня;
- организации и проведения психосоциальной, социально-педагогической и социально-медицинской работы [5, 11].

В результате прохождения практик параллельно изучению тех или иных общепрофессиональных и специальных дисциплин мы получаем возможность проверить

качество усвоения теоретического материала, полученного при изучении различных образовательных дисциплин. При этом происходит ориентирование студентов на решение конкретных социальных проблем, стоящих перед работниками социальных служб и подразделений [11].

В процессе практического обучения будущий специалист по социальной работе должен стремиться развивать в себе такие профессионально значимые личностные качества как: творчество, терпимость, душевная теплота и чуткость, искренность, инициативность, воображение и образность мышления, гибкость, настойчивость, энергичность, здравый ум и др.

Кроме этого, студент-практикант, общаясь со специалистами социальных служб и учреждений, должен стремиться следовать их профессионально-этическому кодексу, регламентирующему не только взаимодействия внутри самой профессии «Социальная работа» (отношения между коллегами, руководителями и подчиненными, к профессии), но и за границами узкой профессиональной принадлежности (с представителями смежных профессий и специальностей, с клиентами). Подобная ориентация позволит сформировать собственную систему моральных норм и ценностей, способствующую дальнейшему становлению профессионализма.

Таким образом, применение знаний на практике – это сложный аналитико-синтетический процесс, который предполагает формирование способности анализировать, синтезировать и конкретизировать общие и частные положения, приобретение умений использовать полученные знания в различных условиях и социальных ситуациях [7].

Успешная реализация знаний студентов во время практической деятельности предполагает: – во-первых, актуализацию ранее усвоенных знаний, необходимых для решения поставленных задач; – во-вторых, их интегрирование.

Актуализация ранее усвоенных знаний представляет собой воспроизведение теоретических сведений, закрепление, уточнение, конкретизирование, углубление их, а также проверку качества усвоения этих знаний [9].

В ходе практики создаются условия для интеграции знаний по профилирующим дисциплинам. Умение студентов синтезировать знания из различных областей тесно связано с высоким уровнем развития аналитико-синтетической мыслительной деятельности: анализом, синтезом, сравнением и обобщением.

Формирование соответствующих умений и навыков направлено на практическое освоение профессиональной деятельности, которое включает в себя следующие структурные элементы:

- овладение теоретическими знаниями о сущности, способах организации профессиональной деятельности;
- изучение и анализ реальной деятельности специалиста по социальной работе, т.е. овладение технологией труда;
- организация собственно технологии труда [7].

Все компоненты данной системы взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Резюмируя все выше изложенное, необходимо отметить, что практическая подготовка по специальности «Социальная работа» является объединяющим компонентом всей структуры профессиональной подготовки, обеспечивающий интеграцию профессиональных знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе обучения в вузе, и практической деятельности в социальных службах и учреждениях социальной защиты населения.

В свою очередь, все виды практик, включенные в настоящее время в учебный план, позволяют связывать знания и умения в процессе профессиональной подготовки студентов и вырабатывать индивидуальную профессиональную позицию.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина, О. А. Педагогическая практика студентов [Текст]: учеб. пособие для студентов педагогических вузов. / О.А. Абдуллина, Н. Н. Загрязкина – М.: Просвещение, 1989. – 175с.
2. Ветошкин, С. А. Профессиональная подготовка специалистов по социальной работе для учреждений [Текст]/С. А. Ветошкин, Ю.Н. Галагузова, Н. Д. Жарков, Е. Н.Тищенко. / Под науч. ред. М. А. Галагузовой. - Екатеринбург, 2000. – 220 с.
3. Горда, О. Н. Основные проблемы подготовки социальных работников в России в конце XXI в. [Текст] / Социальная работа в современном обществе: реалии и перспективы: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. - Барнаул, 2001.– С. 321-322.
4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 350500 «Социальная работа», специалист по социальной работе –ГОСТ –2000.– М.: Изд-во Госкомитета РФ по высшему образованию, 2003.
5. Доэл, М., Шардлоу С. Практика социальной работы [Текст]/ Пер. с англ. яз. под ред. Б. Ю. Шапиро. - М.: АО «Аспект Пресс», 1995. – 237 с.
6. Зайнышев, И. Г. Анализ состояния подготовки специалистов по социальной работе в вузах Российской Федерации [Текст] / И. Г. Зайнышев, П. Е. Злобин // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. –2004. – №4. – С.35-43.
7. Золотарева, Т. Ф. Практика в системе подготовки специалистов социальной работы в вузе [Текст]: учебно-методическое пособие. – 2-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К<sup>о</sup>», 2006. – 128 с.
8. Интеграция и межпредметные связи в системе непрерывного профессионального образования [Текст]: тез. док. межвузовской конф. – Л., 1990.- С.3-5.
9. Клушина, Н. П. Организация практики студентов по социальной работе [Текст]: учеб. пособие для студентов, обучающихся по направлению и специальности «Социальная работа» / Н. П. Клушина, В. С. Ткаченко. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 127с.
10. Лейфа А.В., Полевая Н.М., Еремеева Т.С. Профессиональная подготовка будущих специалистов по социальной работе в вузе (на основе интеграции учебных дисциплин и различных видов практик)// Вектор науки Тольяттинский государственный университет. Серия: педагогика, психология. № 2 (9), 2012. С. 239-242.
11. Практика по специальности «Социальная работа» [Текст] / авт.-сост. Т. С. Еремеева, В. В. Ситникова. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т: Кафедра МСР, 2008. – 41 с.
12. Российская Федерация. Законы. О высшем и послевузовском профессиональном образовании [Текст]: федер. закон: [принят Гос. Думой 22 августа 1996 г.: по состоянию на 7 июля 2003 г.] // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2004. – №35. – Ст. 4135.
13. Российская Федерация. Законы. Об образовании [Текст]: федер. закон: [принят Гос. Думой 13 января 1996 г.: по состоянию на 8 декабря 2003 г.] // Собрание законодательства РФ. – 1996 г.). – №3 (15 января). – Ст.150; //Официальные документы в образовании. – 2000. – № 3. – С. 2-59.
14. Российская Федерация. Законы. Об утверждении государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования [Текст]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 июня 2004г. №280. [Электронный ресурс]: <http://www.vedu.ru/index.asp?cont=index&news=2143>.
15. Топчий, Л. В. Проблемы гуманитарной подготовки и нравственного развития специалиста по социальной работе [Текст] / Л. В. Топчий // Научно-теоретический сборник МГСУ. М.: Союз, 1999 -№3- С.105-117. - с. 92.

INTEGRATION DISCIPLINES AND DIFFERENT PRACTICES IN TRAINING  
ON A SPECIALTY «SOCIAL WORK»

© 2013

*N.M. Poleyaya*, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of chair of mediko-social work  
*A.W. Leyfa*, doctor of pedagogical sciences, professor of pedagogy and psychology,  
head of chair of pedagogy and psychology  
*Amur State University, Blagoveshensk (Russia)*

*Annotation:* In modern conditions of society training future professionals requires some revision of the structure of scientific knowledge, levels of integration and the development of new approaches to education. Integrative approach to learning, training and development is one of the most effective, as it allows to solve problems of humanization humanization and continuing education through the creation of integrative courses.

*Keywords:* training, integration, integration of education, social work, practice, professional activities, practices, educational process, social work.

УДК 37.013.46

РАЗВИТИЕ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ МОДЕЛИ В СИСТЕМЕ  
РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2013

*M.C. Polezhaeva*, ассистент кафедры общей и социальной педагогики, аспирант кафедры педагогики  
*Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)*

*Аннотация:* В статье отражены основные направления в развитии образовательной языковой политики РФ; приоритеты внедрения полилингвальной модели образования; альтернатива полилингвальной модели в решении задач современного языкового образования, социокультурного образования.

*Ключевые слова:* полилингвальная модель образования, образовательная политика Российской Федерации.

Воздействие мировых социальных, экономических, политических, культурных и образовательных процессов усиливает тенденции взаимовлияния стран и народов. Условия глобализации внесли существенные изменения в воспитании и образовании, вызывающие трансформацию группового и индивидуального сознания личности в многонациональных государствах. Оказывая неоднозначное воздействие на образование, глобализация, с одной стороны, сулит человечеству качественно важные прогрессивные изменения в сфере культуры и воспитания, увеличивая возможности личности овладеть новыми и разнообразными духовными богатствами, с другой стороны, несет угрозу в нанесении ущерба национальным ценностям в воспитании и образовании.

Возникающая проблема в образовательном пространстве приобретает мировой масштаб, решение которой невозможно без выхода за национальные и государственные рамки, объективным императивом становится объединение усилий всего человечества.

В российском обществе глобализационные процессы, отразившиеся на экономической и социокультурной ситуации, сопровождаются очень значимыми процессами реформирования в области образования. Правомерно в настоящее время, говорить не просто об образовании, а об образовательной инфраструктуре, осуществляющей формирование пространственных связей между сферой образования и другими социальными сферами.

Новая образовательная парадигма поставила в центр педагогических процессов личность обучаемого независимо от его возраста и типа образовательного учреждения. Это инициировало не только обновление содержания образования, но и появление и создание новых стратегий обучения и воспитания, согласно которым образование являет собой непрерывный и целостный социокультурный процесс, для которого характерно единство социализации и индивидуализации развивающейся личности обучаемого [8, с. 101]. В связи с этим, особое внимание уделяется созданию условий для развития творческого личностного потенциала учащегося и расширению возможностей современного углубленного образования.

Как универсальная ценность, образование должно обеспечить равноправное и ответственное участие каждого в процессе глобализации. В связи с взаимозависимостью образование должно в полной мере направлено на консолидацию общества. В первую очередь, оно

должно быть нацелено на сохранение единого социокультурного пространства страны, преодоление этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничение социального неравенства.

Россия как объект образовательной политики остается в значительной степени целостной структурой, поддерживаемой системой государственных институтов федерального и регионального уровней. В то же время подобная структура, будучи полиэтничной и поликультурной, чрезвычайно неоднородна. В ней экстраполируются социально-политические и культурно-этнические особенности российского сообщества. Педагогическая политика предусматривает с одной стороны, самореализацию граждан, независимо от национальной принадлежности и, с другой стороны, решает комплекс проблем, возникающих вследствие многонациональности социума. Поликультурный и полиэтничный характер объектов и субъектов образования и воспитания, как видно, создает существенные сложности реализации педагогической политики. Необходимо решать педагогические проблемы, вызванные культурной и национальной разнородностью социума, добиваться воспитания учащихся как участников единого социально-политического, культурного, экономического пространства.

Для решения данной проблемы политический курс Российской Федерации направлен на создание и укрепление единого российского социокультурного и образовательного пространства, становление духовной общности россиян, формирование российского самосознания и идентичности, развитие национальных культур, языков народов и региональных культурных традиций, интеграцию личности в национальную и мировую культуру, воспитание готовности к межкультурному взаимодействию, использование потенциала образования для преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритетов прав личности, равноправия национальных культур. Подтверждением данного направления является созданная к настоящему времени нормативно-правовая база образовательной политики поликультурного пространства нашей страны.

Принципы поликультурной политики отражены в Конституции, где дано понятие «многонациональный народ», Законе «Об образовании» (1992), Законе «О национально-культурной автономии» (1996), Законе



«О языках народов Российской Федерации» (1991), в Концепции государственной национальной образовательной политики (1996), Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. (2001), Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г., Федеральной программе развития образования на 2000-2005 гг., и в других документах [2, 4, 5, 7].

В соответствии с современными российскими и международными параметрами правового государства в социальных сферах общества возникает потребность в восстановлении этнокультурных и этносоциальных функций образования, возврат его национального характера.

Особое внимание и актуальность национального образования представляет взаимодействия языков и культур, языкового строительства и языковой политики, как на уровне отдельной личности, так и на уровне общества, многоязычность которого обязательно предполагает билингвизм (двуязычие) и полилингвизм (многоязычие).

Целесообразность и необходимость билингвального образования признается в настоящее время большинством исследователей. Накопленный опыт билингвального образования уже значителен, что позволяет рассуждать о факторах, влияющих на успех или неудачу билингвального образования, о влиянии билингвизма на интеллектуальное и личностное развитие индивида, о формах и методах билингвального образования [9, с. 63]. Многолетний опыт проб и ошибок, положительных результатов билингвального образования способствует развитию и внедрению в практику полилингвального образования.

Следует признать, полилингвизм становится тенденцией в развитии мировой языковой политики. Сейчас никто не спорит, что личность – сосредоточение взаимосвязи культуры и языка, диалектики их развития.

Анализ проблем полилингвальных процессов, происходящих в российском обществе и отражаемых в языковой политике, представили в публикациях исследователи: А.Л. Арефьев, Г. Алдабергенова, Н.С. Бабушкина, М.А. Ворона, Л.Т. Кривушин, А.И. Куропятник, Н.И. Леонов, Ф.Ф. Харисов, Е.Е. Чепурных, Ц.Ц. Чойропов, В.Н. Ярская, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.

Социально-философское направление в рассмотрении полилингвизма представлено в публикациях как зарубежных ученых К.О. Апеля, Р. Барта, Х.Г. Гадамера, О. Конта, П. Рикера, Ф. Соссюра, Ю. Хабермаса, так и отечественных: В.В. Боярова, В.Н. Волошинова и др. Лингвистическое направление в исследовании полилингвизма рассмотрено в работах зарубежных ученых И.А. Бодуэн де Куртенэ, В. Гумбольдт, а также отечественных, таких как Н.Б. Бахтин, Е.М. Верещагин, Е.В. Головкин, С.И. Карцевский, С.Г. Тер-Минасова, Ф.Ф. Фортунатов и др.

Научно-педагогические сообщества дискутируют по проблеме поиска путей гуманитаризации и гуманизации образования, формирования нового типа личности в обозримом процессе при сочетании общекультурного развития и всемерного сочетания национальных и региональных культурных традиций (Е.В. Бондаревская, М.Н. Кузьмина, З.А. Манькова, Л.Л. Супрунова и др.) [1, 2, 9, 11].

В этой связи субъектам федерации была предоставлена возможность строить образовательную систему в соответствии со своими этнорегиональными интересами, реализуя на практике курсы национально-регионального компонента содержания образования.

Поликультурная среда Республики Северная Осетия – Алания, как и в целом ряде других регионов, представляет собой межкультурное и межязыковое пространство, в котором взаимодействуют представители различных языков и культур, что требует регулирования культурно-языковых контактов. В связи с этим вопросы

языкового и культурного образования являются приоритетными в условиях поликультурной среды и выдвигают триединство язык – культура – личность как методологическую основу гуманитарного образования.

На наш взгляд, решение данных задач, может быть достигнуто в рамках полилингвальной и поликультурной образовательной модели, способной предоставить адекватные инструментальные, т.е. языковые условия образовательной деятельности учащихся национальных субъектов России.

Полилингвальная образовательная модель формирует предпосылки для решения триединой задачи – качественное освоение родного и русского языков, функциональное овладение иностранным языком, полноценное изучение содержания общеобразовательных предметов. Она совмещает сохранение фундаментальных образовательно-воспитательных функций родных языков народов России и усиление роли русского языка, который становится активным посредником и действенным катализатором диалога культур [3, с. 51-57].

Как показал опыт экспериментальной реализации Концепции развития поликультурного образования, соотношение языков в полилингвальной модели образования создает условия для гармоничного самоопределения личности в этнокультурном, российском, гражданском и общечивилизационном измерении.

Цели развития полилингвального образования неотделимы от общей стратегии модернизации российского образования, опирающейся на принцип сбалансированности социальных, этнокультурных и национальных интересов граждан. В едином поликультурном пространстве Российской Федерации интересы каждой личности гармонично сочетаются с общественными и государственными интересами.

Овладение другим языком включает человека в социокультурный контекст развития сознания – тем самым он овладевает и другой картиной мира, отраженной в языке. Формирование культурно-языкового пространства, погружение в которое происходит по принципу расширения круга культур, обеспечивает поликультурное и полилингвальное развитие языковой личности.

Важным условием становления поликультурной личности учащегося является поликультурная образовательная среда школы, обеспечивающая личностную ориентированность образовательного процесса на национальное равенство и культурный плюрализм. В связи с этим полилингвальная основа формирования поликультурной личности должна быть дополнена соответствующим содержанием образования. Задача формирования поликультурной личности школьника может эффективно решаться посредством внедрения полилингвальной модели образовательных программ, в содержании которых гармонично сочетаются, выступают единым целым как общечеловеческие и общероссийские культурологические и специальные знания, так и национально-региональные или этнокультурные факты и события. Подобный подход в обучении детей позволил разработать коллективу ученых кафедры ЮНЕСКО во Владикавказе полилингвальную модель поликультурного образования, которая уже в течение шести лет проходит апробацию в экспериментальных классах школ РСО-Алания.

Итоги мониторинга констатируют, что данная полилингвальная модель оказалась более продуктивной, чем традиционная форма раздельного преподавания общероссийского и национально-регионального компонентов содержания образования.

На наш взгляд, полилингвальная модель в поликультурном образовательном пространстве позволяет решить ряд задач первостепенной важности:

- сохранение и развитие языкового и культурного многообразия;
- подготовка молодежи к социальной адаптации и самореализации в поликультурном пространстве.

Исходя из выше сказанного, полилингвальная модель отвечает потребностям человека: определить смысл жизни в глобальном масштабе, социальную роль, нравственные обязательства по отношению к себе и другим. То есть пространство полилингвального образования идеологически предполагает своим результатом не только разъединение, но и объединение людей по профессии международного уровня, сопровождая весь жизненный путь человека.

Для людей с высоким уровнем полилингвального образования существует больше возможностей применения своих языковых знаний, эффективного использования материальных, финансовых и информационных ресурсов. Можно утверждать, что сейчас полилингвальному образованию принадлежит решающая роль в формировании интеллектуального потенциала подрастающего поколения и общества в целом.

Таким образом, внедрение полилингвальной модели в систему российского образования будет способствовать формированию языковой личности нового типа – личности, владеющей несколькими языками; интеллектуальной личности, способной решать задачи в поликультурном обществе, открытой для культуры своего народа, культуры народов совместного проживания и мировой культуры; личности, готовой к саморазвитию, самообразованию.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтикиреева У.М., Ташенов С.Б. Проблемы и перспективы би-и полилингвального образования в рамках постсоветской макросистемы. - [www.ict.edu.ru/ft/003609/chapter5.pdf](http://www.ict.edu.ru/ft/003609/chapter5.pdf).

2. Буланкина Н.Е. Проблема эффективного культурного самоопределения личности в полиязыковом образовательном пространстве: Монография. – М.: АПКИПРО, 2002. – С.25.

3. Камболов Т.Т. Стратегия образования: полилингвальность и поликультурность//Диалог №1. – 2006. – С. 51-57.

4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [www.zakonprost.ru/content/base/part/87209](http://www.zakonprost.ru/content/base/part/87209)

5. Концепция государственной национальной политики Российской Федерации. - <http://russia.edu.ru/information/legal/law/up/909/2051/>

6. Куркумбаева А.М. Билингвальное образование как одна из тенденций языкового развития современного общества//Вестник КАСУ №2. - 2006. - С.11-19.

7. Национальная доктрина образования в российской федерации. - [elementy.ru/Library9/Doctrina.htm](http://elementy.ru/Library9/Doctrina.htm)

8. Осиянова О.М. – Многоязычие как определяющий подход языковой политики в современном лингвистическом образовании //Вестник ОГУ №1. – 2005. – С.101.

9. Хасанов Б.Х. Языки народов Казахстана и их взаимодействие. – Алма-Ата. 1996. – 216 с.

10. Цева Л.Х. Проблема реализации национально-регионального компонента в условиях преемственности дошкольного и начального образования //Современные проблемы науки и образования № 6. – 2006. – С. 102-104

11. Ширин А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. 13.00.01. – Великий Новгород, 2007. – 483 с.

#### THE DEVELOPMENT OF THE POLILINGUAL MODEL IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF RUSSIAN

© 2013

*M.S. Polezhaeva*, assistant professor of general and social pedagogy, postgraduate department of pedagogy North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

*Annotation:* The article dwells upon describes the main trends in the development of the educational language policy of the Russian Federation; the priorities of the installation of polilingual model of education; polilingual alternatives in solving the problems of modern language education, social and cultural education.

*Keywords:* polilingual model of educational, educational policy of the Russian Federation.

УДК 378. 637.233

#### СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧЕНИКОВ

© 2013

*Н.Н. Полищук*, аспирант кафедры педагогики

*Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Житомир (Украина)*

*Аннотация:* В статье анализируется сущность понятия «здоровьесберегающая компетентность». На основе анализа современных подходов к пониманию готовности учителя к профессиональной деятельности предлагается структура готовности учителя к формированию здоровьесберегающей компетентности учеников.

*Ключевые слова:* здоровьесбережение, здоровьесберегающая компетентность, готовность учителя к формированию здоровьесберегающей компетентности учеников.

Вопросы здоровья и здоровьесбережения относятся к приоритетным задачам общественного развития, обуславливают актуальность теоретической и практической их разработки, необходимость развертывания соответствующих научных исследований, выработку методических и организационных подходов к сохранению здоровья, его формированию и развитию. Проблемы здоровья и формирования здоровьесберегающей компетентности школьников, условия их оптимизации стали предметом исследований философов, медиков, психологов, педагогов.

Теоретико-методологические основы реализации проблемы формирования здорового образа жизни сформулированы в трудах А. Здравомыслова, Л. Сушенко. Медицинский аспект данной проблемы раскрыт в работах Н. Амосова, Р. Мотилянской, В. Язловецкого. Психолого-педагогические аспекты формирования

здорового образа жизни детей и молодежи рассмотрены в исследованиях Т. Крушевич, средства физического воспитания как фактор здоровьесбережения исследовали Л. Волков, О. Дубогай и другие. Анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме здоровьесбережения, в том числе работ А. Зубко, Н. Васиной, А. Матафоновой, А. Москалевой, Е. Шагровой, дает основания утверждать, что эффективность педагогической деятельности в области сохранения и укрепления здоровья школьников главным образом зависит от уровня соответствующей подготовки учителей. Именно она имеет решающее влияние на формирование готовности педагогов к формированию здоровьесберегающей компетентности учащихся и применения в учебно-воспитательном процессе здоровьесберегающих технологий.

Целью представленной статьи является попытка раз-

работать структуру готовности учителя к формированию здоровьесберегающей компетентности учащихся.

Формирование здоровьесберегающей компетентности личности начинается с момента рождения человека и продолжается всю его жизнь. На уровень ее развития влияет множество факторов: семья, коллектив, средства массовой информации. Значительную роль в этом играют учебно-воспитательные учреждения. Воспитание соответствующего отношения к своему здоровью, здоровью окружающих, формирование потребности в познании самого себя, самосовершенствовании физических, психических и умственных способностей является непосредственной задачей общеобразовательной школы и ответственность за успешность процесса формирования здоровьесберегающей компетентности ложится прежде всего на педагога [1].

При этом, следом за В. Сидоренко считаем, что у учителя также должна быть сформирована здоровьесберегающая компетентность, которая имеет свои особенности. Прежде всего, она должна обеспечивать организацию здорового образа жизни самого учителя в физической, социальной, психической и духовной сферах, организацию его работы. Кроме того, что не менее важно, способствовать внедрению здоровьесберегающей функции в развитие учащихся. Это реализуется через создание необходимых условий для нормальной жизнедеятельности школьников, оптимального функционирования их физиологических процессов при овладении умениями и навыками здоровьесбережения. Большое значение при этом имеют надлежащий воздушный и тепловой режим, достаточное освещение, смена различных видов учебной деятельности, соответствие мебели индивидуальным особенностям учащихся, соответствие объема знаний отведенному времени на их изучение, временное соотношение выполнения классных и домашних работ и др. [2].

В свою очередь Г. Мешко исходит из понимания здоровьесберегающей компетентности педагога как внутренних, потенциальных, скрытых психологических новообразований (знания, представления, программы действий, умения, системы ценностей и отношений) относительно сохранения и укрепления своего профессионального здоровья, здоровья учащихся, гармонизации внутреннего мира, которые впоследствии оказываются в компетентности специалиста [3]. Е. Василевская дополняет эту мысль убеждением, что ведущими педагогическими принципами здоровьесберегающей деятельности являются системность, комплексность, учет возрастных, половых и индивидуальных особенностей учащихся, преемственность, вариативность и гуманизм, диалектическое единство обучения и здоровья, рациональное сочетание умственной и физической нагрузки. Формирование готовности педагога к здоровьесберегающей деятельности – сложный и длительный процесс, который осуществляется как в процессе обучения будущего учителя в высшем педагогическом учебном заведении, так и в системе последилового педагогического образования [4].

Следовательно, здоровьесберегающая компетентность педагога, прежде всего, представляет собой комплекс знаний и представлений о положительных и отрицательных изменениях в состоянии собственного здоровья и здоровья окружающих, умение составлять программу сохранения своего здоровья и действенную программу (или план) сохранения здоровья учащихся в условиях учебно-воспитательного процесса школы. Отметим, что последнее положение, по нашему мнению, является ведущим в содержании здоровьесберегающей компетентности педагога, поскольку учителю недостаточно заботиться только о собственном здоровье. Мы поддерживаем мнение Е. Василевской, что сверхзадачей развития компетентности работников образования в области здоровья является формирование культуроцентрической, социальной, психолого-педагогической уста-

новки на возрастающую роль ответственности учителя за здоровье всех участников образовательного процесса [4]. Как подчеркивают О. Ионова и Ю. Лукьянова [5], педагог должен планировать свою деятельность с учетом приоритетов сохранения и укрепления здоровья каждого из участников педагогического процесса. Кроме знания своего предмета, учитель должен иметь специфические психолого-педагогические знания, владеть умениями и навыками, позволяющими ему гибко, с учетом реальных индивидуальных особенностей учащихся выбирать методические приемы, средства; оценивать эффективность педагогической деятельности. Педагог должен также быть способным к субъект-субъектному (фасилитирующему) взаимодействию, постоянному доброжелательному общению с разными учениками, уважительному отношению к каждому, независимо от учебных достижений школьников, поддержке и поощрению индивидуальных сдвигов в развитии ребенка. Педагог должен обладать умениями создавать здоровьесберегающую образовательную среду; владеть средствами организации деятельности по профилактике здоровья и здоровьесбережения учащихся; образовательными технологиями, сохраняющими здоровье школьников; уметь исследовать эффективность образовательного процесса по вопросам здоровьесбережения, а также организовывать и реализовывать деятельность по профилактике и здоровьесбережению [6].

В «Рекомендациях по организации здоровьесберегающей деятельности в школе» в рамках реализации подпрограммы «Здоровое поколение» федеральной целевой программы «Дети России» отмечается, что педагог должен обладать важными профессиональными качествами, которые позволяют генерировать плодотворные педагогические идеи и обеспечивать положительные педагогические результаты. Среди этих качеств можно выделить высокий уровень профессионально-этической, коммуникативной, рефлексивной культуры, способность к формированию и развитию личностных креативных качеств, знание особенностей формирования и функционирования психических процессов, состояний и свойств личности, процессов обучения и воспитания, познания других людей и самопознания, творческого совершенствования человека; основ здоровья, здорового образа жизни; владение знаниями основ проектирования и моделирования здоровьесберегающих технологий в учебных программах и мероприятиях, умение прогнозировать результаты собственной деятельности, а также способность к выработке индивидуального стиля педагогической деятельности [7]. Иначе говоря, учитель должен быть готов к развитию здоровьесберегающей компетентности учащихся.

Подготовка и становления специалистов для разных отраслей профессиональной деятельности предполагает активное исследование категории готовности в связи с соотношением ее с процессом подготовки специалиста [8]. Так, И. Гавриш профессиональную подготовку рассматривает как процесс формирования готовности к профессиональной деятельности, а готовность – как результат профессиональной подготовки [9]. М. Дьяченко и Л. Кандыбович, в свою очередь, определяют готовность как выборочную, прогнозируемую активность личности на этапе ее подготовки к деятельности. По их мнению, такая активность возникает как результат определения профессиональной цели на основе осознанных потребностей и мотивов [10]. Этот подход актуализирует значение плана, установки, модели будущей профессиональной деятельности. При этом формирование готовности определяется как процесс выработки педагогом модели будущей профессиональной деятельности в зависимости от полученных в ходе соответствующей подготовки знаний, умений, навыков и сложившегося уровня компетентности. Поэтому готовность определяется как общая характеристика развития, обучения и воспитания личности в сфере образования в соответ-

ствии с социальным заказом; как характеристика результативности процесса профессиональной подготовки специалистов для различных отраслей знаний.

В контексте определения структуры готовности учителя к развитию здоровьесберегающей компетентности учащихся важное место занимают наработки В. Бобрицкой, которая выделяет такие ее компоненты: когнитивный, поведенческо-деятельностный, профессионально-технологический и мотивационный [11, с. 239-303].

Отметим, что необходимость достаточной сформированности каждого из них не вызывает сомнения, ведь результативность здоровьесберегающей педагогической деятельности зависит от:

- наличия у педагогов устойчивых мотиваций к сохранению и укреплению здоровья молодого поколения (мотивационный компонент);

- расширения педагогических знаний в области здоровьесбережения школьников (когнитивный компонент);

- овладения приемами и способами здоровьесберегающей деятельности (поведенческо-деятельностный компонент);

- формирования практических умений и навыков реализации здоровьесберегающего педагогического процесса (профессионально-технологический компонент) [12].

А. Москалева [13], в свою очередь, понимает под готовностью учителя к развитию здоровьесберегающей компетентности учащихся интегральное качество личности, основанное на признании здоровья одной из базовых ценностей общества, которая охватывает систему мотивов здоровьесберегающей деятельности, качества личности, знания и умения, позволяющие ей мобилизоваться на эту деятельность. К основным компонентам готовности учителя к развитию здоровьесберегающей компетентности учащихся она относит аксиологический, когнитивный, деятельностный и управленческий.

- аксиологический компонент* представляет собой систему ценностей личности, мотивирующих учителя к развитию здоровьесберегающей компетентности учащихся и формируют позитивное отношение к ней;

- когнитивный*, направленный на формирование системы необходимых знаний о теоретических и методических основах здоровьесберегающей компетентности учащихся;

- деятельностный*, направленный на овладение умениями здоровьесберегающей компетентности и формирование необходимых для нее качеств личности;

- управленческий*, который предполагает развитие умений учителя прогнозировать, планировать, организовывать, контролировать, анализировать и осуществлять рефлексию своей деятельности в развитии здоровьесберегающей компетентности учащихся [14, с. 44; 15; 16; 17].

На основе вышесказанного нами разработана структура готовности учителя к развитию здоровьесберегающей компетентности учащихся, состоящая из аксиологического, когнитивного, деятельностного и личностного компонентов. Остановимся подробнее на характеристике каждого из них

*Аксиологический компонент* охватывает ценностные ориентации, мотивы, потребности учителя, которые определяют успешное осуществление им соответствующего направления профессиональной деятельности. Характеризует уровень сформированности потребностей и ценностных ориентаций учителей, направленных на сохранение и укрепление здоровья, своего и учащихся; их желание реализовать здоровьесберегающую компетентность в своей жизнедеятельности, использовать ее основные элементы в профессиональной деятельности, степень удовлетворенности деятельностью, направленной на сохранение и укрепление здоровья учащихся. Представляет собой совокупность социальных, психологических и педагогических ценностей здоровья. Его сутью является ценностная установка

учителя на равные возможности для каждого ученика реализовать себя в здоровьесберегающей деятельности и здоровьесберегающем образе жизни. В основу этого компонента положено личную установку учителя на приобретение и реализацию знаний, умений, навыков здорового образа жизни в процессе профессиональной деятельности и повседневной жизнедеятельности [9, с. 78]. Характеризуется высоким уровнем положительной мотивации к здоровому образу жизни (в структуре ценностей здоровье занимает 1-2 места), а также наличием личностных качеств, позволяющих активно вести здоровьесберегающую деятельность. К ним относятся: умение управлять собой, своими эмоциями и поведением; интерес к здоровому образу жизни; физическая активность; полный отказ от вредных привычек; чувство долга и личной ответственности за конечный результат своей деятельности; стремление к совершенствованию уровня личной готовности; рефлексия на уровне саморегуляции [5].

*Когнитивный компонент* предполагает владение учителем знаниями и умениями, необходимыми для развития здоровьесберегающей компетентности учащихся. В частности, особое значение имеет владение учителем информацией о возрастных, анатомо-физиологических и психолого-педагогических особенностях личности в норме и патологии; факторах, негативно влияющих на здоровье школьника; технологиях их возможного предотвращения и нейтрализации. Кроме того, учителю необходимы методики развития здоровьесберегающей компетентности учащихся, современные технологии здоровьесбережения в условиях интегрированного обучения, владение регионально-национальными способами сохранения и укрепления здоровья; фундаментальными, общепедагогическими и культурологическими знаниями о системе оздоровительной деятельности учащихся, что позволяет самостоятельно пополнять и расширять свой образовательный потенциал [18]. Кроме того, когнитивный компонент охватывает целый комплекс профессиональных, методических, валеологических знаний, необходимых учителю для развития компетентности здоровьесбережения у школьников, в частности знания:

- государственного стандарта, программ интегрированного курса «Основы здоровья» для общеобразовательных учреждений;

- направлений совершенствования содержания и структуры школьного курса «Основы здоровья»;

- основных положений, теорий, закономерностей по проблеме здоровьесбережения;

- терминологии по основам здоровьесбережения;

- научно-методических, валеологических, экологических концепций;

- требований к формированию теоретических знаний по основам здоровья;

- правил техники безопасности для здоровья и сохранения жизни детей;

- особенностей использования новейших технологий обучения в процессе формирования здоровьесберегающей компетентности у учащихся

- типологии и структуры уроков основ здоровьесбережения;

- методики проведения и оценки практических работ;
- методических подходов к составлению проверочных заданий (тестов, вопросов и т.п.);

- принципов изготовления, систематизации, использования дидактического материала по всем темам интегрированного курса;

- приемов организации самостоятельной работы учащихся с учебником, Интернет ресурсами, справочной литературой;

- принципов и приемов проведения научных исследований и методической работы;

- методики подготовки рефератов, рецензий, аннотаций, анализ учебников и программ по проблеме здоро-

всесбережения;

- основ осуществления самоанализа результативности деятельности;
- основ формирования собственного стиля преподавания курса;
- путей совершенствования собственной профессиональной компетентности.

*Операционная компонент* охватывает соответствующие умения и навыки, способствующие развитию здоровьесберегающей компетентности учащихся: специальные умения и навыки (положительно относиться к собственному здоровью и заботиться о нем; владеть современными доступными способами диагностики уровня здоровья, физического и психического развития организма; способами физического самосовершенствования, эмоциональной саморегуляции, самоподдержания здоровья; умениями и навыками здорового образа жизни в сфере личной гигиены, питания, обеспечения личной безопасности жизни и жизни своих воспитанников, профилактики заболеваний и оказания первой медицинской помощи, проектирование индивидуального опыта здоровьесбережения учащихся; умение вести пропаганду здорового образа жизни среди учащихся и родителей и др.), а также общепедагогические и профессиональные умения и навыки (аналитические, проективные, конструктивные, организационные и др.), необходимые педагогу для развития у учащихся компетентности здоровьесбережения. Опираясь на исследования Н. Кузьминой [10, с. 35-40], можно выделить пять основных групп умений (исходя из общей структуры педагогической деятельности): гностические, проективные, конструктивные, коммуникативные, организаторские. Кроме того, считаем, что для учителя, работающего в сфере здоровьесбережения и читает курс «Основы здоровья», большое значение приобретают методические умения.

*Гностический блок* предусматривает такие умения учителя, как изучать и анализировать научную литературу по проблеме здоровьесбережения, определять научные подходы к изучению этой проблемы в соответствии с требованиями государственного стандарта; осуществлять структурно-методический анализ тем курса «Основы здоровья»; подбирать, анализировать научные методические, валеологические закономерности, теории, принципы, идеи, гипотезы, работать с различными источниками информации, пользоваться разнообразным справочным материалом для получения необходимой информации, анализировать, синтезировать, обобщать и использовать материал по проблеме сохранения здоровья в своей деятельности; достигать достаточного научного уровня знаний и умений по основам здоровья; анализировать собственные учебные занятия, определять ведущие знания, умения и навыки, которые необходимо сформировать у учащихся во время урока по проблемам здоровьесбережения; обобщать собственный опыт работы по этой проблеме на заседаниях школьного методического объединения, городских и районных методических кабинетов.

*Блок проективных умений* охватывает способность учителя конкретизировать цели обучения и воспитания по проблеме здоровьесбережения, определять цели учебного занятия и всего школьного курса «Основы здоровья», осуществлять перспективное планирование стратегических, тактических и оперативных задач и путей их решения, определять способы поэтапной реализации целей обучения и воспитания; планировать и предвидеть результаты, которые необходимо достичь учащимся по окончании выполнения практических заданий по основам здоровьесбережения; разрабатывать учебные планы и программы по основам здоровья; проектировать учебный процесс, деятельность учащихся на занятиях и во внеклассной работе по проблеме здоровьесбережения; проектировать и прогнозировать собственную педагогическую деятельность, разрабатывать

собственные проекты по проблеме здоровьесбережения; прогнозировать перспективы учебно-воспитательного процесса и определять направления профессионального самосовершенствования по исследуемой проблеме.

*Конструктивные умения* учителя проявляются в способности строить процесс овладения жизненными навыками, основываясь на ведущих принципах обучения; отбирать содержание, приемы, методы и соответствующее оборудование для проведения учебного занятия и реализации поставленных учебных задач по основам здоровья, определять эффективные способы достижения цели интегрированного курса, использовать инновационные методы и формы обучения по проблеме здоровьесбережения; внедрять идеи и технологии инновационного опыта, приемов работы педагогов-новаторов и путей внедрения их идей в практику.

*Коммуникативные умения* в работе по развитию здоровьесберегающей компетентности учащихся направлены на способность учителя устанавливать целесообразные отношения с учащимися на занятиях по основам здоровья; управлять своими эмоциями, поведением во время общения с учащимися; адекватно воспринимать и понимать учащихся; владеть способами целесообразного поведения в межличностном общении; налаживать общение школьников на принципах взаимоуважения и толерантного отношения; стимулировать и развивать у учащихся интерес к различным формам здоровьесбережения; ориентироваться в различных ситуациях общения; решать конфликты в системах «ученик-ученик», «ученик-родители», «ученик-учитель»; доступно, четко, внятно, убедительно и последовательно излагать учебный материал.

*Блок организаторских умений* охватывает способность учителя организовывать процесс овладения учащимися жизненными навыками как педагогическое взаимодействие; помогать ученикам так организовывать свою жизнедеятельность, чтобы она способствовала сохранению их здоровья; стимулировать творческий подход учащихся к обучению, самообразованию, физическому и психическому самосовершенствованию; проводить открытые учебные занятия для широкого круга педагогов, организовывать собственную авторскую школу по проблеме здоровьесбережения; стимулировать накопление учащимися положительных привычек поведения, ответственности, инициативы, активности в сохранении собственного здоровья; обучать учеников способам здоровьесберегающей деятельности; возглавлять работу творческой группы, школы передового опыта, опорной школы, школы молодого учителя по проблеме здоровьесбережения; побуждать учащихся к осознанию ценности жизни и здоровья, значимости здорового и безопасного образа жизни и физической культуры.

*Методические умения* учителя, который готовится к развитию здоровьесберегающей компетентности учащихся, предусматривают определенный уровень владения методикой эффективного использования учебно-материальной базы и новых информационных технологий [19; 20] на уроках для определения количества и качества здоровья обучающихся и педагогических работников, способность развивать у учащихся познавательный интерес к знаниям о здоровье; систематизировать дидактический, раздаточный материал по всем темам курса; владеть методикой обучения основам здоровья на основе развития здоровьесберегающей и жизненных компетентностей; осуществлять на высоком научном и методическом уровне преподавание предмета «Основы здоровья»; готовить творческие задания для учащихся, использовать учебное оборудование, оргтехнику.

*Личностный компонент* готовности предусматривает развитие таких качеств личности учителя, которые помогут ему в будущем успешно развивать здоровьесберегающую компетентность учащихся. Так, в частности, важное место занимает педагогическая направленность на ведение здорового образа жизни и формирования

его у воспитанников; позитивное отношение к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, адекватное восприятие их проблем и поиск путей их решения. Кроме того, учитель должен легко усваивать новые знания по проблеме здоровьесбережения, быть готовым к обучению и профессионально-личностному развитию; не иметь вредных привычек, быть убежденным в необходимости ведения здорового образа жизни; готовым пропагандировать занятия физической культурой и спортом, активный отдых на личном примере; ценить собственное здоровье, следить за его состоянием, регулярно оздоравливаться; заниматься физической культурой (посещать бассейн, тренажерный зал, свободное время проводить активно, на свежем воздухе), хорошо владеть своими эмоциями, своим психическим состоянием; не употреблять стимулирующих средств (лекарственных препаратов, ликероводочных изделий), его внутренний мир должен согласовываться с образом жизни.

Таким образом, на основе изучения современных подходов к изучению профессиональной деятельности учителя нами было сформулировано определение готовности учителя к развитию здоровьесберегающей компетентности учащихся как интегральное качество личности, которое основывается на признании здоровья одной из базовых ценностей общества и охватывает систему мотивов здоровьесберегающей деятельности, качества личности, знания и умения специалиста, которые позволяют ему мобилизоваться на эту деятельность и выполнять ее на необходимом уровне.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронін Д.Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання // Дмитро Євгенович Воронін : дис. ... канд. пед. наук : спеціальність 13.00.07 – теорія і методика виховання. – Херсон, 2006. – 199 с.
2. Сидоренко В.В. Шляхи удосконалення професійної компетентності педагога-психолога в умовах особистісно зорієнтованого навчання : курс лекцій : Електронний ресурс : [режим доступу] : [www.osvita.donetsk.ua/Sait\\_moy/psihologi/lekcii/profis/.../lekcija.doc](http://www.osvita.donetsk.ua/Sait_moy/psihologi/lekcii/profis/.../lekcija.doc)
3. Мешко Г.М. Формування компетентності здоров'язбереження у майбутніх педагогів // Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіонального науково-практичного семінару). – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім.В.Гнатюка, 2006. – С. 17-21.
4. Василевская Е.А. Профессиональное здоровье педагога как фактор совершенствования здоровьесберегающей образовательной среды // Вектор науки ТГУ. 2011. № 1. С. 375-378.
5. Ионов О.М., Лукьянова Ю.С. Здоров'язбереження особистості як психолого-педагогічна проблема : [Електронний ресурс]: режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/ppmb/texts/2009-01/09iomppp.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/2009-01/09iomppp.pdf)
6. Югова Е.А. Анализ структуры и содержания здоровьесберегающей компетенции студентов педагогического вуза : Електронний ресурс : [режим доступу] : [http://www.rsvpu.ru/filedirectory/3468/yugova\\_analiz\\_struktur.pdf](http://www.rsvpu.ru/filedirectory/3468/yugova_analiz_struktur.pdf)
7. Рекомендации по организации здоровьесберегаю-

щей деятельности в школе // Здоровьесберегающее образование: В рамках реализации подпрограммы «Здоровое поколение» федеральной целевой программы «Дети России» на 2007-2010 : Электронный ресурс : [режим доступа] : [http://www.zpzi.ru/healthcare\\_education](http://www.zpzi.ru/healthcare_education)

8. Орешкина И. Р. Проблема формирования у детей опыта ведения здорового образа жизни // Вектор науки ТГУ. 2012. №4. С. 213-216.
9. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності. 13.00.04. автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук. – Луганськ, 2006. – 44 с.
10. Кузьміна Н. В. Здібності, обдарованість, талант учителя / Н. В. Кузьміна // Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / [укл. Н. В. Гузій]. – К. : ІЗМН, 2000. – С. 3.
11. Бобрицька В. І. Формування здорового способу життя у майбутніх учителів : монографія / В. І. Бобрицька. – Полтава : ТОВ «Поліграфічний центр «Скайтек», 2006. – 432 с.
12. Беседа Н. А. Підвищення готовності вчителів загальноосвітньої школи до застосування здоров'язбережувальних технологій // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. - 2010. - №1(3) 364. – С. 363-369.
13. Москалева А.С. Модель процесса формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности у будущих социальных педагогов // «Научные исследования в образовании» : Приложение к журналу «Профессиональное образование. Столица». – № 4. – 2010. – С. 43-49.
14. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности / Под ред. Н. В.Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1972. – 182 с.
15. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : планово-организационное содержание на основе ТАРРОС «Landrail» // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 54-59.
16. Монахов В.М., Ярыгин А.Н., Коростелев А.А., Васекин С.В., Зелик О.Н., Власов Д.А., Никулина Е.В., Грачев О.Б. Педагогические объекты. Педагогическое проектирование. Know how технологии. Учебное пособие / Тольятти, 2004.
17. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : выявление противоречий на основе ТАРРОС «Landrail» // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 123-127
18. Гамаюнова А.Н. Критерии и показатели уровня сформированности компетенции здоровьесбережения у будущих дефектологов // Международный журнал экспериментального образования : научный журнал : Электронный ресурс : [режим доступа] : [http://www.rae.ru/meo/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=3089](http://www.rae.ru/meo/?section=content&op=show_article&article_id=3089).
19. Руденко И.В. Интерактивные технологии и методы в образовательном процессе высшей школы // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 37-40.
20. Руденко И.В. Социально-воспитательные технологии в образовательном процессе вуза // Гуманитарный вектор. 2011. № 1. С. 46-50.

#### STRUCTURE OF READINESS OF A TEACHER TO THE FORMATION OF HEALTH PRESERVING COMPETENCE OF STUDENTS

© 2013

*N.N. Polyschuk*, postgraduate student of pedagogy  
*Zhitomir Ivana Franka State University, Zhitomir (Ukraine)*

*Annotation:* Essence of concept “Health preserving competence” is analysed in the article. On the basis of analysis of the modern tendencies of understanding of readiness of a teacher to professional activity its structure is offered, including formation of health preserving competence of students.

*Keywords:* health preservation, health preserving competence, readiness of teacher to form the health preserving competence of students.

**Аннотация:** Статья посвящена анализу понятийной и аксиологической составляющих концепта «бедность / poverty» в творчестве О.Генри. В статье приводятся результаты дефиниционного и контекстуального анализа ключевых слов-репрезентантов концепта, а также других лексем, вербализующих данный концепт. Проведенный анализ позволяет выявить дополнительные, контекстуально обусловленные признаки концепта «бедность / poverty», не входящие в семантическую структуру ключевых слов, репрезентирующих концепт.

**Ключевые слова:** когнитивная лингвистика, аксиологический концепт, понятийная составляющая, аксиологическая составляющая, аксиологическая картина мира, ценность.

Антропоцентрическая парадигма научного знания в наибольшей степени проявляет себя в развитии ряда современных направлений лингвистики, включая когнитивную лингвистику и лингвокультурологию. В рамках антропоцентрической парадигмы познание окружающего мира происходит в процессе осознания человеком собственного «я», собственной теоретической и предметной деятельности. При этом человек выступает в качестве носителя культуры своего этноса и накопленного поколениями предшественников коллективного опыта. В процессе приобщения к собственной культуре в сознании человека структурируются знания о том, что обладает большей или меньшей ценностью в обществе, культуре и т.д. Формой представления таких структурированных единиц знаний является концепт.

Лингвокультурный концепт представляет собой единство понятийной, образной и ценностной составляющих. Аксиологическая составляющая концепта активно изучается на материале фольклорного дискурса [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7]. Мифологический концепт как разновидность лингвокультурного концепта повторяет его структуру, включая в свой состав помимо понятийных признаков признаки перцептивно-образного и ценностного характера [8]. Концепт, актуализируемый в произведениях народной словесности, трактуется также как познавательно-эмоциональный концепт, что является отражением эмоционального освоения человеком (или группой людей) действительности [9]. Особое внимание современными исследователями уделяется изучению национально-специфических характеристик концепта [10; 11; 12; 13].

Структурированные знания индивида о системе ценностей социума определяются как аксиологические концепты. Для них характерно наличие универсального и национально-специфического элементов. Аксиологические концепты ретранслируют национальную культуру, определяют шкалу ценностей и морально-нравственные приоритеты социума [14, с. 141]. В настоящее время наметился подход к более широкому толкованию знаний об аксиологических доминантах общества, которые приобретают статус категории модальности, представляющей собой концептосферу с ядерно-периферийной структурой, которая изучается в рамках эзотерического и аргументативного дискурсов [15; 16].

Многочисленность работ, посвященных исследованию ценностных приоритетов общества, свидетельствует о возросшем интересе к данной проблеме. Вместе с тем, представляется важным изучать особенности аксиологической составляющей индивидуально-авторской концептосферы в рамках художественного дискурса, поскольку авторская мировоззренческая позиция накладывается на выработанные обществом представления о моделях межсубъектного взаимодействия, обогащая их новыми смыслами. В настоящей публикации предполагается рассмотрение понятийной и аксиологической составляющей концепта «бедность / poverty» в ходе дефиниционного и контекстуального анализа репрезентирующих его языковых единиц, выполненного на матери-

але рассказов О. Генри.

Этимологический словарь английского языка on-line дает следующие сведения о развитии лексемы poverty: poverty – с. 1175, from O.Fr. *poverté*, from L. *paupertatem* (nom. *paupertas*) “poverty”, from *pauper*; poor - с. 1200, from O.Fr. *poure* (Fr. *pauvre*), from L. *pauper* “poor”, perhaps a compound of *paucus* “little” and *parare* “to get” [17].

Лексема poverty заимствована из латинского языка *paupertas*, *pauper* через старофранцузский *poverté*. Корень *pau-* – индикатор принадлежности лексемы к индоевропейской группе языков. Исследователь М.М. Маковский проследил путь становления латинского слова *pauper* «бедный» - *pau-paro-s* - «мало получающий». Первый элемент соотносится с лат. *paucus* - «мало», гот. *fawai*, а второй с лат. *parare* «брать, получать»; ср. дат., шв. *fattig* «бедный» (букв. «мало берущий») [18, с. 38].

Соответственно, концепт имеет такие первичные понятийные признаки как:

1. Бедность – низкий уровень благосостояния;
2. Бедным является тот, кто мало берет;
3. Бедным является тот, кто мало получает.

На основе первичных понятийных признаков, можно сделать вывод, что в ядре исследуемого концепта аккумулируются смыслы, связывающие бедность с низким уровнем благосостояния, обусловленным объективно-субъективными причинами. Именно этот смысл становится основным значением лексемы poverty. Значение, имеющее индоевропейские корни (ср. ие. *peu-* «бить, резать»), выходит из употребления.

Следует отметить, что *poor* подразумевает негативную оценку, связанную с лишениями и тяготами:

Cf. *poor* – прил. 1) а) бедный, малоимущий, неимущий *Syn: hard up, underprivileged, unemployable, needy, indigent, destitute* *Ant: privileged, upper-class, wealthy, well-to-do* б) низкий, плохой, скверный (об урожае; о качестве) в) неплодородный (о почве) г) недостающий, недостаточный *Syn: deficient, wanting, insufficient, inadequate*;

2) а) бедный, несчастный *poor fellow!* - *бедняга!* *Syn: unfortunate, hapless* б) жалкий, невзрачный в) недавно умерший, покойный *Syn: late, deceased*;

3) скудный, жалкий, плохой; ничтожный; убогий *in my poor opinion* *Syn: scanty*.

*poor* – сущ. мн. или коллект. бедные, малоимущие, неимущие [19].

Рассказ «Алебарщик маленького замка на Рейне» является ярким примером того, как богатые люди потешаются над бедностью других людей. Главному герою в силу своего бедственного положения пришлось устроиться алебарщиком в ресторан. Его обязанности состояли в том, чтобы стоять в помятых бронзовых латах, как у принца Альберта, в штанах из золотистого сплава меди и цинка, в шляпе из медной амальгамы и держать в руке «то ли нож для разделки мяса, то ли альпеншток, или жезл свободы» привлекать клиентов на второй этаж ресторана. Отношение героя к богатым людям, можно выявить на основе его речи, которая полна язвительного сарказма, адресованного богатым людям. Для усиления

речевой экспрессии автором противопоставляются контекстуальные синонимы (*rich — poor, humble; luxury — misfortune*): “*The restless rich*”, — says he, “*never content with their luxuries, always prowling among the haunts of the poor and humble, amusing themselves with their misfortunes*” (“*The halberdier of the little Rheinschloss*”) [20].

Однако, такое отношение к бедным людям, свойственно не всем богатым людям. Так героиня рассказа «Мишурный блеск» напротив, заявляет, что благосостояние и статус в обществе её будущего мужа совершенно её не волнует. Ей важно, чтобы её избранник с почтением относился к бедным, имел цель в жизни и ни в коем случае не был богатым повесой: “*I could love a man with dark and kind blue eyes, who is gentle and respectful to poor girls, who is handsome and good and does not try to flirt. But I could love him only if he had an ambition, an object, some work to do in the world. I would not care how poor he was if I could help him build his way up. But, sister dear, the kind of man we always meet—the man who lives an idle life between society and his clubs—I could not love a man like that, even if his eyes were blue and he were ever so kind to poor girls whom he met in the street*” (“*Lost on Dress Parade*”) [20].

Другой герой рассказа, напротив, пытается изобразить из себя богатого и швыряющего на ветер деньги человека, откладывая каждую неделю по одному доллару, в конце каждой десятой, надевая маску состоятельного джентльмена, проводит вечер в свое удовольствие: *For this evening he was an exhibit as well as a gazer. For the next sixty-nine evenings he would be dining in cheviot and worsted at dubious table d’hôtes, at whirlwind lunch counters, on sandwiches and beer in his hall-bedroom* (“*Lost on Dress Parade*”) [20]. Возможно, если бы он был самим собой – девушка обратила бы на него своё внимание: “*This way of living that you speak of,*” she said, “*sounds so futile and purposeless. Haven’t you any work to do in the world that might interest you more?*” (“*Lost on Dress Parade*”) [20].

Описание гардероба клерка Тауэра Чендлера сопровождается легкой авторской иронией: Cf. *The remainder may be guessed by those whose genteel poverty has driven to ignoble expedient* (“*Lost on Dress Parade*”) [20]. ...*Eyes bright, sinister, curious, admiring, provocative, alluring were bent upon him, for his garb and air proclaimed him a devotee to the hour of solace and pleasure* (“*Lost on Dress Parade*”) [20].

Далее обратимся к пословице, которую О.Генри использует в одном из своих рассказов: *There is a saying that no man has tasted the full flavour of life until he has known poverty, love and war* (“*The Complete Life of John Hopkins*”) [20]. Пословица может быть интерпретирована следующим образом: человеку, для испытания себя в жизни необходимо пройти основные этапы, на первом месте в данном списке стоит бедность, поскольку в самом начале жизненного пути человека материальная составляющая играет решающую роль. Богачи выпадают из данной цепи: они как правило не испытывают и других звеньев этой цепочки. Богатым людям чужды искренние эмоции, и они редко встречают на своём пути настоящую бескорыстную любовь, да и в войнах богатые люди редко участвуют – это удел обычных людей. Выходит, чтобы познать жизнь человек должен познать вкус бедности.

В своих дальнейших размышлениях, автор с иронией истолковывает её содержание, тем самым отражая свою индивидуально-авторскую позицию: *In rural places the terms do not mean so much. Poverty is less pinching; love is temperate; war shrinks to contests about boundary lines and the neighbors’ hens. It is in the cities that our epigram gains in truth and vigor* (“*The Complete Life of John Hopkins*”) [20].

Героиня рассказа «На Чердаке» мисс Лисон в поисках комнаты оказалась на пороге пансионата миссис Паркер. Автор кратко повествует нам о предыстории событий, включая в рассказ экскурсию по комнатам, кото-

рую проводит хозяйка пансионата. Писателем с юмором описаны преимущества и недостатки каждой комнаты, учитывая финансовые возможности искателей приюта: *Then — oh, then — if you still on one foot with your hot hand clutching the three moist dollars in your pocket, and hoarsely proclaimed your hideous and culpable poverty, nevertheless would Mrs.Parker be cicerone of yours* (“*A Skylight Room*”) [20].

Бедный человек – неудачник, который в условиях жестокой конкуренции оказывается на дне. В следующих отрывках создается контекстуальная организация текста. Лексемы с узуальной оценочностью (*poor, hungry, out of luck*) создают эффект самоиронии [21]: “*Kind sir, could you spare a poor, hungry man, out of luck, a little to eat?*” (“*According to Their Lights*”) [20]. Собственно, может быть благодаря самоиронии, нищий и получит вождленную еду.

Таким образом, нам удалось выявить новые дополнительные значимые признаки, не входящие в общее представление о бедности: бедность приобретает запах (*gasolined gloves*), ассоциируется в большей мере с большими городами (*It is in the cities that our epigram gains in truth and vigor*), включает в себя страх, обреченность (*it is abject, staring, unpicturesque poverty, with ready-made clothes*), неудачу (*a poor, hungry man, out of luck*).

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Неклюдов С.Ю. Что такое хорошо и что такое плохо: из бурятской народной аксиологии // Живая старина. 2011. № 1. С. 55-57.
2. Плахова О.А. Динамика мифологического концепта «великан» (на материале английских народных сказок) // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2011. № 2. С. 95-100.
3. Плахова О.А. Мифологическое и социальное в образе Тома Хикатрифта: описание макроструктуры концепта // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2011. Т. 4. № 16. С. 52-60.
4. Плахова О.А. Медиаторная роль мифоконцепта «Мальчик с пальчик / Tom Thumb» в английской национальной концептосфере // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2011. № 2. С. 79-86.
5. Плахова О.А., Астафурова Т.Н. Демифологизация концепта «fairy» в англоязычном сказочном дискурсе // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2011. № 2. С. 84-90.
6. Шемякина М.К. Квинтэссенция выражения концепта «возрождение» в поэтике русского традиционного устного народного творчества // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 10. С. 197-203.
7. Шемякина М.К. Концепт «возрождение» в аксиологической системе русской традиционной культуры // Дискуссия. 2012. № 5. С. 25-33.
8. Плахова О.А. Мифологический концепт как разновидность лингвокультурного концепта // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. Т. 70. № -6. С. 29-32.
9. Абышева Е.М. Взаимосвязь знания и чудесного в русской народной сказке // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. № 4. С. 126-129.
10. Буланов П.Г. Структура аксиологического пространства афро-американского дискурса // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 8. С. 264-271.
11. Буланов П.Г. Коммуникативная структура аксиологического пространства афро-американского дискурса // Образование и наука. 2010. № 5. С. 45-51.
12. Назарьева Ю.С. Фразеологические и паремические метафоры как средство объективации концепта «old age» в англо-американской языковой картине мира // Иностранные языки в высшей школе. 2011. № 3. С. 24-31.
13. Унарокова Р.Б., Унарокова Г.Ш. Лингвокультурный концепт «насып / счастье» в адыгей-



ском языке // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2012. № 2. С. 244-247.

14. Форофтонова Ю.Л. Аксиологический концепт сквозь таксономическую призму (на примере концепта судьба) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. № 8. С. 141-146.

15. Биктимирова Г.Р. Когнитивно-прагматический аспект модальности в аргументативном дискурсе (на материале англоязычных СМИ) // Вестник Башкирского университета. 2008. Т. 13. № 1. С. 86-89.

16. Ахметова А.М. Концептосфера модальности в

эзотерическом дискурсе (на примере англоязычных гороскопов) // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17. № 3(1). С. 1615-1617.

17. <http://www.etymonline.com>

18. Маковский М.М. Язык-миф-культура: символы жизни и жизнь символов. М., 1996. 329 с.

19. <http://www.wordreference.com>

20. O. Henry. 100 Selected Stories. Ware, Hertsfordshire: Wordsworth Editions Ltd., 1995. 735 p.

21. Манджиева С.В. Ключевые концепты в рассказах О. Генри: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2010. 24 с.

## VERBALIZATION OF THE AXIOLOGICAL CONCEPT «БЕДНОСТЬ / POVERTY» IN O. HENRY'S STORIES

© 2013

**O.K. Prosvetova**, teacher of the English language, candidate for Master's degree at Togliatti State University  
*Municipal secondary school № 16, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* The article is devoted to the analysis of the notional and axiological components of the concept «бедность / poverty» in the O. Henry's collected works. The article gives results of the definitional and contextual analysis of the key words and other lexical units which verbalize the concept under description. The analysis allows to reveal additional, determined by the context characteristic features of the concept «бедность / poverty» which are not reflected in the semantic structure of the key words which represent the concept.

*Keywords:* cognitive linguistics, axiological concept, notional component, axiological component, axiological world model, value.

УДК 371.322.2

## ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ С УЧЕТОМ СПОСОБОВ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ НА УРОВЕНЬ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2013

**Н.И. Пустовалова**, кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии

**Л.С. Альмагамбетова**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории  
 и методики начального и дошкольного образования

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

*Аннотация:* В статье описываются результаты педагогического эксперимента по выявлению влияния индивидуализированного обучения на уровень знаний учащихся по математике, приводятся примеры индивидуализированных заданий.

*Ключевые слова:* индивидуализация, индивидуальный подход, стили обучения, способы восприятия информации, индивидуализированные задания.

Современное образование ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации. При этом система организации обучения содержит в себе противоречие между преобладающей фронтальной формой организации образования и индивидуальным характером усвоения знаний, навыков и умений.

В связи с этим разработка и внедрение модели индивидуализации обучения учащихся становится одной из важнейших задач школы.

Исследованием индивидуализации обучения, соответствующей организации учебного процесса занимались многие педагоги, психологи, методисты (И.Унт, А.А.Кирсанов, М.В. Кларин, Е.С. Рабунский). Некоторые стороны индивидуализации в методике обучения математике рассмотрены в работах А.Е. Абылкасымовой, А.С. Акрамовой, В.А. Гусева, Г.В. Дорофеева, Г.В. Монахова, А.В. Белошистой, Е.Ю. Берлизовой, Е.И. Барцевич, К.А. Шулакаевой и др.

Индивидуализацию обучения, Л.Б. Гиль, С.В. Соколова [1] рассматривают как «организацию учебного процесса учётом индивидуальных особенностей обучающихся» обеспечивающую реализацию в учебном процессе основного принципа гуманизации образования – обращение к личности, индивидуальности обучающегося и создание условий для его самоактуализации. Принцип индивидуального подхода в дидактике предполагает учет таких особенностей обучающихся, которые влияют на его учебную деятельность и от которых зависят результаты учения

По мнению В.И. Писаренко [2], индивидуализа-

ция обучения подразумевает использование стилового подхода в разработке и реализации учебного процесса. Сущность стилового подхода состоит в учете стиливых особенностей обучаемых, поиске путей развития присущих им познавательных стилей, а также расширении их стилового репертуара. Каждый человек осваивает мир (воспринимает, понимает и объясняет происходящее) в рамках того стиля, который у него сложился. Под стилем учения он понимает индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности (в более широком понимании — присущие данному студенту устойчивые способы взаимодействия с образовательным пространством, частью которого он является).

Таким образом, стили учения (или индивидуально-своеобразные способы учебной деятельности) по своей природе непосредственно зависят от особенностей образовательной технологии (в том числе отличительных характеристик учебной ситуации и своеобразия учебной мотивации обучаемого, а также методов обучения, типа учебника, позиции преподавателя, статуса образовательного учреждения). В свою очередь, индивидуальные способы учебной деятельности, вырабатываются под влиянием присущих обучаемому познавательных стилей (стилей кодирования и переработки информации, постановки и решения проблем, познавательного отношения к миру) [2, с.100].

В нашем исследовании мы опирались на классификацию стилей обучения, предложенную М. Гиндером [3], который выделяет три стиля в зависимости от способов восприятия информации: визуальный, аудиальный и кинестетический. Учитывая данные стили, нами была

разработана методика индивидуализированного обучения математике младших школьников, которая позволит учащимся легче усваивать информацию.

Для выявления влияния индивидуализации обучения с учетом способов восприятия информации на уровень знаний младших школьников был проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие 508 учащихся 2 - 4 классов школ города Петропавловска (РК).

С целью выявления уровня математических знаний младших школьников были проанализированы результаты самостоятельных и контрольных работ, протоколы индивидуальных обследований первоклассников и установлены уровни сформированности математических знаний учащихся (Таблица 1):

- «Высокий» - 90-100% выполнения заданий;
- «Выше среднего» - 89-75% выполнения заданий;
- «Средний» - 74-51% выполнения заданий;
- «Низкий» - 50% выполнения заданий и ниже.

Таблица 1

*Уровни сформированности математических знаний на констатирующем этапе эксперимента*

Классы	Уровни			
	Низкий	Средний	Выше среднего	Высокий
	количество учащихся			
Экспериментальные	50	81	122	31
Контрольные	49	84	123	33

Формирующий эксперимент проводился в три этапа.

Целью первого этапа было определение ведущего способа восприятия информации учащимися в экспериментальном классе. С этой целью было проведено анкетирование родителей и учащихся, наблюдение за учащимися во время уроков и на перемене, индивидуальные опросы детей.

Второй этап - внедрение обучающих индивидуализированных заданий и упражнений, предназначенных для практической работы учащихся. Работа велась по индивидуальным карточкам, в дифференцированных группах, при выдаче домашнего задания, а также во время фронтального и индивидуального опроса учащихся.

Третий этап - подведение итогов экспериментального исследования и сравнение его результатов с данными констатирующего эксперимента.

На первом этапе формирующего эксперимента было использовано несколько разнообразных методик, а также анкетирование родителей и младших школьников с целью определения ведущих способов восприятия учащимися экспериментальных классов.

После проведения анкетирования с родителями проводилось консультирование через индивидуальные беседы, родительские собрания, где давались рекомендации по оказанию помощи детям в овладении программным материалом с учетом их ведущих способов восприятия информации.

Одновременно с анкетированием родителей проводился опрос учащихся. Детям были предложены вопросы, и необходимо было выбрать утверждение, наиболее близкое им. Опросник был составлен в двух вариантах для получения более достоверных данных. Полученные результаты были показаны в таблице 2.

Для проведения второго этапа формирующего эксперимента мы опирались на методы, предложенные Ладохиной И.Ю. (визуализация, обмен способами решения учебных задач, озвучивание иллюстраций, тесты с открытыми опросами, задания на скорость, задания на двигательные (аудиальные, зрительные) ролевые игры [4]. Также при решении задач были использованы методы слухового кодирования, метод выражения, рисование – схематизация, зрительное конструирование, кинестическое воспроизведение.

стетическое воспроизведение.

Таблица 2

*Распределение ведущих способов восприятия информации младшими школьниками в экспериментальных классах*

Классы	Основной способ восприятия информации		
	визуальный	аудиальный	кинестетический
	количество учащихся		
2-ые	16	14	25
3-е	48	27	48
4-ые	22	10	15
Итого	86	51	88

Кроме того, в учебный процесс была внедрена серия индивидуализированных заданий. Данные индивидуализированные задания мы рассматриваем как набор упражнений для практической работы учащихся на уроке и дома, которые расположены последовательно, направлены на получение, расширение и применение знаний и умений, учитывающих ведущий способ восприятия материала. Это подготовительные и вводные задания и упражнения, которые используются учителем в ходе самого урока на различных этапах подготовки, изложения и закрепления нового материала. Индивидуализированные обучающие задания использовались в самостоятельной работе учащихся, в процессе которых они имели возможность применить имеющиеся знания в различных ситуациях, углубить знания, полученные на уроках.

Цель внедрения серии индивидуализированных заданий в учебный процесс:

- обеспечить всем учащимся возможность обучаться в соответствии со своими возможностями и способом восприятия информации;
- развивать способность учащихся работать, воспринимать информацию разными способами (развивать многосенсорность);
- представить учащимся возможность работать самостоятельно, что позволит учащимся чувствовать себя более комфортно в процессе обучения.

Индивидуализированные задания строились таким образом, чтобы учебное содержание, предусмотренное программой обучения, оставалось без изменений, но структура подачи данного материала учащимся преобразовывалась.

Причем все задания предлагались учащимся в том виде, который соответствует их индивидуальным особенностям в восприятии учебного материала.

Кроме того, велась фронтальная работа со всем классом и индивидуальная работа с каждым учеником в отдельности. Так, например, часть времени индивидуальной работы оставалось управлению, которое осуществлялось в процессе обхода всех учащихся, когда каждому учащемуся уделяется примерно одинаковое время. В процессе такого обхода осуществляется сотрудничество с каждым учеником, когда учитель подбадривает, хвалит или делает какие либо замечания в ходе выполнения задания.

Также индивидуальной работой можно считать работу учителя и ученика, отвечающего у доски. В это время работа ведется практически индивидуально, хотя и делается вид, что ученик отвечает классу. Учитель, зная основной способ восприятия учащегося, задает дополнительные вопросы, направляет деятельность учащегося и привлекает внимание других учащихся с тем же способом восприятия, постепенно информацию из одного способа восприятия переводит в другой, таким образом, задействует весь класс. Так, постепенно у учащихся развивается многосенсорность, что в дальнейшем позволит избежать трудностей в освоении учебного материала в старших классах, где обучение в основном строится, опираясь на аудиальный способ восприятия.

Задания составлялись по четырем направлениям:

- арифметический материал;
- алгебраический материал;
- геометрический материал;
- система содержательно-логических задач.

На последующих уроках класс делился на три группы: аудиалы, визуалы и кинестетики и задания давались каждой из них. При этом учащимся не сообщалось, по какому принципу проводилась дифференциация заданий. Учащиеся могли сами придумать названия своих команд (групп). Несмотря на то, что задания для этих групп преподносятся в совершенно разных формах, ответ у всех групп учащихся получится одинаковый, так как содержание задания одинаковое. Например:

**Визуалам**

Рассмотрите рисунок 1. Сколько рядов квадратов вы видите? Назовите количество квадратов в каждом ряду. Сколько всего квадратов? Составьте, и запишите равенство. (К остальным рисункам аналогичные задания).

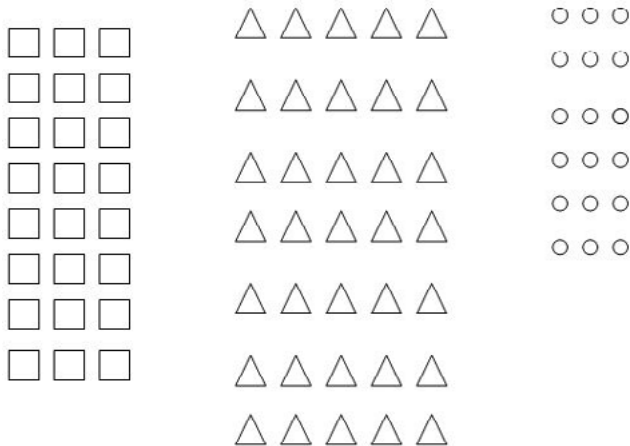


Рисунок 1

Рисунок 2

Рисунок 3

Комментарий: Восприятие задания происходит в ведущем способе восприятия информации этой группы детей (визуальном), так как представлено с помощью рисунка. Работа по вопросам способствует аудиальному восприятию задания. Произведение записи в тетради предполагает перевод информации из аудиальной в кинестетическую.

**Аудиалам**

Послушайте внимательно стихи. Какие выражения можно составить? Запишите их в тетрадь. Найдите значения данных выражений. Прочитайте полученные равенства разными способами. Устно выполните проверку.

8 зайцев поневоле Побежали быстро в поле. Эти зайцы – белыки Прихватили колоски. Ноша их невелика: Каждый взял 3 колоска.	Под березой 7 мышат В сухих листиках шуршат. И для них нашлась работа – Ищут листики для счета. По 5 листиков берут, В школу весело бегут.	Шесть веселых медвежат В школу на урок спешат. И для счета по 3 шишки Подобрали наши мишки.
--	---	--

Комментарий: Восприятие задания происходит аудиально, так как задается на слух. Запись выражений в тетрадь предполагает перевод информации из аудиальной в кинестетическую, а затем в визуальную.

**Кинестетикам**

На партах фигуры: квадраты, треугольники, круги.

- 1) Выложите 8 рядов квадратов по 3 в каждом. Сколько квадратов получили? Запишите равенство.
- 2) Выложите 7 рядов треугольников по 5 в каждом.

Сколько треугольников получили? Запишите равенство.  
 3) Выложите 6 рядов кружков по 3 в каждом. Сколько всего кружков получили? Запишите равенство.

Комментарий: Задания для детей с кинестетической направленностью предлагается с учетом их способа восприятия информации. Выполнение задания подразумевает перевод кинестетической информации в аудиальную (объяснение) и визуальную (зрительное восприятие записи).

Индивидуализированные задания так же давались учащимся на дом. Индивидуализированные домашние задания помогли в полной мере учитывать особенности восприятия учащимися учебного материала. Лучше использовать индивидуализированные домашние задания для закрепления материала.

На контрольном этапе экспериментального исследования учащимся предлагалось выполнить контрольные и самостоятельные работы, направленные на выяснение изменения уровней математических знаний младших школьников.

После проведения формирующего этапа были получены результаты, представленные в таблице 3.

Таблица 3

Уровни математических знаний младших школьников на контрольном этапе эксперимента

Классы	Уровни математических знаний			
	Низкий	Средний	Выше среднего	Высокий
	количество учащихся			
Экспериментальные	10	81	109	84
Контрольные	27	117	98	47

Сравнительный анализ данных полученных на констатирующем и контрольном этапах экспериментального исследования отражены в таблице 4.

Таблица 4

Распределение уровней в контрольных и экспериментальных классах до и после формирующего этапа эксперимента

Уровни	Распределение младших школьников по уровням (количество человек)			
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
	Экспериментальные классы		Контрольные классы	
Низкий	50	10	49	27
Средний	81	81	84	117
Выше среднего	122	109	123	98
Высокий	31	84	33	47

С помощью G-критерия знаков было установлено, что показатель развития уровня математических знаний в экспериментальной группе увеличился статистически достоверно (число положительных сдвигов – 160, общее число отрицательных сдвигов – 9), а в контрольной – статистически недостоверно (число положительных сдвигов – 38, общее число отрицательных сдвигов 30).

Таким образом, экспериментальное исследование подтверждает, положительное влияние индивидуализации обучения с учетом ведущего способа восприятия информации на уровень математических знаний младших школьников.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гиль Л.Б., Соколова С.В. Структурно-логические схемы как дидактическая основа индивидуализации обучения // *Фундаментальные исследования*. - 2008. №5. С. 47- 48.
2. Писаренко В.И. Индивидуализация, дифференциация и интеграция в инновационном обучении // *Перспективные информационные технологии и интел-*

лектуальные системы. 2006. №2. С. 99-106.

3. Гриндер М. Исправление школьного конвейера. – Минск, 1995. 48с.
4. Ладохина И.Ю. Технология дифференцированного и индивидуального подходов к обучению младших школьников с учетом их ведущей сенсорной модальности: результаты эксперимента // *Современные проблемы науки и образования*. 2011. № 4. С. 48-48.

### INFLUENCE OF THE INDIVIDUALIZATION OF TRAINING TAKING INTO ACCOUNT WAYS OF PERCEPTION OF INFORMATION ON LEVEL OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS

© 2013

*N.I. Pustovalova*, candidate of pedagogical sciences, professor of the department of psychology  
*L.S. Almagambetova*, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the chair of theory and methods of primary and pre-school education  
*North-Kazakhstan state University M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)*

*Annotation:* The paper describes the results of an experiment to identify the effect of individualized education on the level of students' knowledge in mathematics, examples of individualized assignments.

*Keywords:* individualization, individual approach, styles of training, ways of perception of information, the individualized tasks.

УДК 378.881.1

### ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАНАДЕ

© 2013

*Н.Н. Пыж*, аспирант  
*Института высшего образования НАПН Украины, Киев (Украина)*

*Аннотация:* В статье идет речь об особенностях системы образования в современной Канаде, уровнях подготовки специалистов, а также их профессиональных характеристиках. Также автор обращает внимание на исторические особенности образовательной системы Канады.

*Ключевые слова:* подготовка, учитель иностранной филологии, Канада, Украина, конкурентный, перспективы.

На протяжении последних лет формирование специалиста в системе организованного образования является очень сложным процессом. Сегодня заметны отчетливые перемены мирового политического и экономического масштаба, усиление взаимозависимости стран, интересы которых переплетаются. Одним из результатов этих перемен должно стать создание эффективной модели образования с целью подготовки конкурентного специалиста. Не является исключением и подготовка учителя иностранных языков. Интеграционные процессы международного сотрудничества способствуют проявлению интереса к глубокому изучению опыта стран-лидеров. В современной Украине ощущается острая потребность в хорошо подготовленных специалистах иностранной филологии. Одним из лидеров по подготовке специалистов иностранной филологии является Канада, которая накопила большой опыт практической подготовки.

Интерес к этой стране вызван многими факторами:

- качеством практической подготовки;
- стипендиальной поддержкой студентов;
- системой образования в целом

Согласно данным сайта статистики Канады [8], она является одной из самых благополучных стран по показателям социально-экономического развития, уровню и качеству жизни, качеству образования и интересу по отношению к учебе со стороны иностранцев (см. табл.1).

Таблица 1

КАНАДА	
англичане – 20,1 %;	индианцы – 3,8 %;
французы – 15,1 %;	украинцы – 3,7 %;
шотландцы – 14,5 %;	голландцы – 3,2 %;
ирландцы – 13,3 %;	поляки – 3%;
немцы – 9,7 %;	австронезийцы – 3%;
итальянцы – 4,4 %;	россияне – 1,5 %
китайцы – 4,1 %;	

Таблица отчетливо показывает, что Канада пользуется наибольшей популярностью среди стран Европейского Союза. Англичане составляют 20% от

общего количества, французы – 15%, не удивительно, изначально Канада была колонией Франции, затем Англии. Пользуется популярностью эта страна и среди населения Украины – 3,7% – это очень высокий показатель. Большое количество украинских выпускников стремится поступить в престижный канадский университет и получить образование, которое в дальнейшем станет визитной карточкой не только в Канаде, Украине, но и в любой стране Европейского союза.

Все это заставляет сделать вывод о том, что изучение канадских реалий имеет не только академическое, но и практическое значение для Украины. Канада тратит на развитие образования 7,1 % своего ВВП (табл.2), опережая большинство развитых стран мира. Возможно, это и является одним из важных факторов благополучного развития в области образования [8].

Таблица 2

Расходы на образование в процентах по провинциям

Провинция	1989	2011
Атлантические провинции	10.5	9.8
Западная Канада	7.1	6.8
Квебек	7.0	7.7
Онтарио	6.5	6.8
В целом по Канаде	7.1	7.1

Таким образом, цель данной статьи – раскрыть особенности системы высшего образования в современной Канаде.

Разные аспекты образования в Канаде, их особенности, историю формирования, тенденции в развитии образовательной системы интересуют ученых во всем мире. Вопросы общеобразовательной школы Канады рассматривали в Украине Л. Карпинская [1], Н. Муқан [4], А. Онкович [6].

В трудах канадских ученых Р. Данко, Дж. Келли, Д. Ласнз, Дж. Тейлор и др. на первый план выходят проблемы образовательной деятельности в многонациональной среде [2].

Высшее образование Канады состоит из трех ступеней: начальная высшая (Undergraduate) с присвоением степени бакалавра и длительностью учебы не менее 3 лет, а иногда и больше; магистерские программы (Graduate) с длительностью учебы 1-2 года; докторантура (Postgraduate) с присвоением степени доктора философии (Ph) и длительностью учебы 4 года. Университеты предлагают множество программ, после которых выдаются специализированные дипломы и сертификаты.

Содержание высшего образования Канады обусловлено целями и потребностями общества. Это система знаний, умений и навыков, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, которые должны быть сформированы в процессе учебы с учетом перспектив развития общества, науки, техники, технологий, культуры и искусства.

Важно заметить, что характеристика образовательных квалификационных уровней высшего образования Канады подобна Болонской системе образования, эту классификацию используют 25 стран европейского союза и 20 стран, поддерживающих проект о развитии общих образовательных целей [8].

Основными элементами проекта ЕСК (европейской системы квалификаций) являются:

- так называемая «система координат», где результаты обучения распределены по 8 уровням;
- так называемые «поддерживающие инструменты», которые предназначены для индивидуальных граждан (это - Европейская система переноса зачетных единиц, документ Europass, база данных Ploteus, содержащая перечень возможностей обучения);
- общие принципы и процедуры сотрудничества между всеми заинтересованными сторонами на разных уровнях в таких областях как обеспечение качества, официальное признание документов об образовании и ключевые компетенции

Квалификационные уровни устанавливаются и описываются посредством описания результатов обучения, которые, в свою очередь, определяются на основе:

- знаний;
- умений;
- широких компетенций, включающих в себя личностные и профессиональные результаты

Таким образом, каждый уровень описывается в терминах результатов, которые можно сопоставить с квалификациями и системами квалификаций различных стран, где квалификации описаны по тому же принципу (В настоящее время практически все страны ЕС либо разработали, либо разрабатывают национальные системы квалификаций, основанные на результатах, которые будут дорабатываться на основе ЕСК) [2].

Следует отметить, что получение степени бакалавра возможно в случае наличия сертификата о полном среднем образовании, которое в зависимости от провинции имеет свою длительность (10, 11 или 12 лет учебы), диплома колледжа системы CEGEP (College d'enseignement general et professionnel – Коледж общего и профессионального образования) или диплома о прохождении курса подготовки при университете.

Программы бакалаврата канадских университетов включают у себя различные программы, готовящие выпускников для занятости в разных отраслях профессиональной деятельности и предоставляют возможность в последующем изучать на другие программы этой степени, например, гуманитарные науки – Bhum (Bachelor of Humanities – бакалавр по гуманитарным наукам), General BA (Bachelor of Arts – бакалавр искусств) and General Bsc (Bachelor of science – бакалавр точных наук) degrees [8].

Важен тот факт, что существуют программы, которые готовят выпускников к занятости по специальности, но не дают возможности поступать на другие программы этой степени. Кроме того, такими являются программы, которые имеют прикладной характер, который весьма

популярен среди студентов. Длительность программ получения степени бакалавра зависит от учебного заведения, в котором обучался абитуриент, провинции и территории проживания. Каждая провинция и территория разрабатывает собственную систему образования и образовательные учреждения, которые отражают особенности регионов, а также разнообразие исторического и культурного наследия страны [1].

Примечательно, что в провинции Онтарио могут получить аттестат об окончании школы только после 13 лет учебы, в Квебек после 11 лет, в других провинциях (Альберта, Манитоба) – после 12 лет. Абитуриенты, которые проживают в провинции Квебек, не имеют права поступать в университет, не пройдя учебу на подготовительном отделении в колледже системы CEGEP. Абитуриентам из других провинций нет надобности проходить дополнительные подготовительные курсы. Учеба в среднем длится 6-8 семестров, иногда больше (в эквиваленте 90-120 кредитов), сопровождается обязательной практической деятельностью (практика под строгим руководством руководителя-наставника – обычно профессора, в обязанности которого входит проводить строгий контроль над подготовкой к занятиям, проектным работам и т.д.) [2].

Программа подготовки бакалавра в канадских университетах предусматривает ознакомление студентов с основными концептуальными подходами и методиками относительно главных дисциплин, которые составляют программу учебы и направлены на получение специальных знаний, развивают потенциал успешной самостоятельной работы при изучении отдельных теоретических дисциплин и практической деятельности. Все программы этого цикла разработаны таким образом, чтобы обеспечить выпускников знаниями и умениями, которые сделают возможным развитие способностей для работы учителем после окончания университета.

В отличие от предыдущей программы, магистратура построена таким образом, что знания и компетенции, приобретенные во время учебы на бакалаврате направлены на развитие интеллектуального потенциала, углубления знаний, относительно выбранной специальности. Существуют программы, предусматривающие время обучения возможность проявить оригинальность, исследуя, анализируя, развивая свои умения и навыки, работая над магистерской работой [2,7].

Некоторые программы построены таким образом, что студенты обязаны исследовать направление в области которого работают, под пристальным присмотром и руководством руководителя, требуют от студентов умения демонстрировать аналитические, методологические и специальные знания и умения. Это программы по гуманитарным дисциплинам и социальных наук (MA program, Msc programs).

Степень доктора философии или PHD [8] – квалификационный уровень высшего образования человека, которое можно получить при наличии диплома магистратуры, а также специальных умений и знаний. Степень PHD остается наивысшей научной степенью в Канаде [8].

Несмотря на название, степень не имеет никакого практического отношения к философии, кроме исторического, его получают исследователи практически всех научных отраслей, например: доктор философии в области изучения иностранных языков или доктор философии в области литературы.

Научные степени имеют четкие характеристики [2,3,5]. Так, степень бакалавра характеризуется глубиной и полнотой знаний таких как критическое мышление в рамках дисциплины, включающей в себя ключевые знания, полученные в средней школе; способность собирать, обрабатывать, оценивать и интерпретировать информацию, касающуюся дисциплины; способность организовать информацию в собственное теоретическое исследование; аналитическое мышление внутри и

за пределами дисциплины; способность приспособить полученные знания на практике.

Степень магистра включает в себя: знание методологии и проведения исследования как концептуальное понимание и методологические компетенции которые помогают выпускнику собирать и интерпретировать информацию по выбранной дисциплине, профессиональные способности такие как интеллектуальная независимость, направленная на продолжение профессионального развития и способность применять знания в определенных контекстах. Наивысшая степень в Канаде обуславливает концептуальное понимание и методологические компетенции, обеспечивающие в дальнейшем способность разрабатывать и исследовать, создавать собственное исследование и проводить другие виды научной деятельности, что особо важно в подготовке будущего потенциала страны.

Следует отметить, что система высшего образования Канады имеет практический аспект. Все программы разработаны таким образом, что студент, который получил ту или иную степень, имеет право полноценно преподавать, не имея необходимости при этом проходить дополнительную переподготовку.

Система высшего образования Канады является четко сформированной, модели подготовки учителей, разработанные в Канаде дают высокие результаты, эффективно влияют на развитие навыков и умений будущего специалиста практически использовать приобретенные знания, создают прочный фундамент для дальнейшей работы и развития. Все образовательные степени являются жестким фундаментом, который дает возможность университетам качественно готовить будущих специалистов. Приобщаясь к Болонской системе образования, Украина также ориентируется на улучшение практической подготовки учителей, разрабатывает новые методики и техники, пользуясь опытом иностранных коллег.

Взяв на себя обязательства, определяющие направление и контуры реформы высшего образования по Болонской системе, украинское образование, как и дру-

гие национальные системы высшего образования стран-участниц сохраняет при этом национальную идентичность. В настоящее время, трансформация высшего образования происходит в соответствии с принципами сохранения и согласования разнообразных национальных систем образования. Внедрение основных положений Болонского процесса предполагает учет национальных подходов к организации обучения, содержания образования, традиций и накопленного опыта в подготовке будущих специалистов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карпинська Л.О. Сучасна система вищої освіти Канади // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (Зб. наук. пр.). – Одеса, 2004. – Вип. 3-4. – С.62-70.
2. Келли Дж., Образование в Канаде: современное состояние и тенденции развития / Келли Дж., Данко Р., Корзинский Е. // Педагогика. – 2000. – №1. – С.93-100.
3. Ласенз Д. Система професійної підготовки вчителів у Канаді / Д. Ласенз // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1 № 4. – С. 163-167.
4. Мукан Н.В. Система неперервної професійної освіти педагогів Канади: інституції та їхня діяльність. Вісник Львівського університету. – Львів, 2007. Вип 22. С. 227-235.
5. Образование в Канаде: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studycanada.ru/cgi-bin/issue>
6. Онкович Г. В. Медіа-педагогіка і медіа-освіта: поширення у світі // Дивослово, 2007. - №6. – С.2-4.
7. Taylor, John (2000). Educational discourses and teaching identities: an ethnography of being taught to teach. – Thesis (Doctor of Philosophy), The University of British Columbia.
8. Statistics Canada: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.statcan.gc.ca](http://www.statcan.gc.ca)

*Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ «Целевой конкурс по поддержке молодых ученых» (231-95-1539)*

#### THE CANADIAN HIGHER EDUCATION'S PECULIARITIES

© 2013

*N.N. Pyzh, doctoral student*

*Institute of higher education NAPS of Ukraine, Kiev (Ukraine)*

*Annotation:* The article examines the peculiarities in the today educational Canadian system, the levels of preparation professionals and also theirs professional characteristics. Also author draws attention to historical features of Canadian educational system

*Keywords:* preparation, the teacher of foreign philology, Canada, Ukraine, concurrent, perspectives.

УДК 378

#### ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТИКО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

©2013

*Н.Н. Пядушкина*, кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического института

*И.В. Федосова*, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии

*Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск (Россия)*

*Аннотация:* В статье рассматриваются вопросы создания образовательного пространства в контексте этико-педагогического становления будущего педагога. Представлен опыт решения данной проблемы.

*Ключевые слова:* образовательное пространство, этико-педагогическая культура, среда профессионального взаимодействия.

Модернизация образования ставит перед каждым вузом задачи поиска новых подходов и средств, которые способствовали бы культурному становлению будущих специалистов. Одним из таких подходов является культурологический подход и принцип этико-педагогической сообразности образовательного пространства вуза.

Опираясь на исследования Е.В.Бондаревской, Н.М.Борытко, К.Левина, В.А. Ремизова, Е.А. Ямбурга и др., мы понимаем образовательное пространство как

*жизненное пространство индивида, состоящее из культуросообразной среды воспитания и человека, включенного в процессы культурного самосозидания.*

Характеризуя образовательное пространство, необходимо заметить, что это особое, специфическое явление, в котором отражена некая образовательная протяженность, структурное сосуществование и взаимодействие любых возможных образовательных систем, их компонентов, образовательных событий, в том числе и

мыслимых, выступающих фоном, но при этом влияющих на достижение результата.

В образовательном пространстве в ходе общения и взаимодействия различных социальных групп образуется «фоновое культурное знание – это ассоциации и символы, при помощи которых личность опосредованно воспринимает факты реальности и интерпретирует их» [2, с.46].

С позиций организации, образовательное пространство создается естественным образом или образуется специально с учетом целей и решаемых задач. При этом, если образовательное пространство складывается естественно, вне специально продуманного образа, то и актуализация получаемых знаний осуществляется стихийно. В этом случае одни и те же принципы, культурные ценности воспринимаются членами социальных групп по-разному, а это в свою очередь, приводит к проблемам, нарушающим межкультурное взаимодействие субъектов педагогического процесса и осложняющим процесс становления специалиста. В данном аспекте, на наш взгляд, образовательное пространство педагогического вуза должно специально создаваться и способствовать формированию и профессионализма, и этико-педагогической культуры, которую мы определяем как высокий уровень этической состоятельности педагога, проявляющийся в иконнативном стиле взаимодействия в процессе профессиональной деятельности.

В структуре образовательного пространства выделяются два ведущих компонента: культуросообразная среда профессионального взаимодействия, в которой действуют моральные нормы и педагогические ценности и личность с её индивидуальной средой, опытом и стилем жизнедеятельности.

В этой связи культуросообразная среда профессионального взаимодействия в педагогическом вузе должна состоять из множества морально насыщенных и профессионально окрашенных форм и видов деятельности, которые опосредованно заставляют будущего педагога регулировать собственную среду жизнедеятельности, свое положение и отношение к среде профессионального взаимодействия вуза. При безусловном единстве требований и действия педагогической морали, культурных образцов педагогической деятельности и отношений, среда профессионального взаимодействия позволяет реализовывать и совершенствовать индивидуальную культурную среду будущего педагога, которую отличает богатство индивидуальных различий и жизненного опыта.

Поэтому среда профессионального взаимодействия вуза, с одной стороны, носит универсальный, всеобщий характер, а с другой, не может быть жестко унифицирована. Она требует грамотности в её создании, постоянной корректировки. Однако принятие и безусловное воплощение в реальную практику вузовского взаимодействия единой морально-нравственной идеологии для всех субъектов – это, по нашему мнению, обязательное условие.

Стоит отметить, что в педагогическом вузе среда профессионального взаимодействия специфична, учитывая особенности педагогической деятельности, основами которой овладевают будущие специалисты. Поэтому системы обучения и социально-воспитательной работы, в первую очередь, должны наполняться культурными образцами. Именно в них должен царить культ этико-педагогической культуры. При этом система социально-воспитательной деятельности как совокупность целенаправленной и последовательной реализации разнообразных направлений воспитательного воздействия (интеллектуального, творческого, нравственного, физического и пр.) и социальной поддержки студентов должна быть логическим продолжением профессионального образования, неким «полигоном» для реализации знаний и формирования профессиональной умелости, в том числе и в области этико-педагогической культуры.

В качестве примера рассмотрим образовательное пространство педагогического института Восточно-Сибирской государственной академии образования (ВСГАО). Оно создавалось в соответствии с Программой развития вуза на период 2011-2016 гг., концепцией стратегического развития социально-воспитательной деятельности и действующих государственных документов. Отправной точкой в его создании стала модель выпускника, специально разработанная и отражающая прогнозируемые свойства, качества и способности будущих педагогов, лежащие в основе ключевых компетенций по отношению к себе как личности и субъекту жизнедеятельности, к социуму и к будущей профессии.

Методологическую основу построения модели составил *культурологический подход*, который мы понимаем как научное обоснование такого проектирования сущностных сил человека, развития, формирования, воспитания личности, которое опирается на достижения культуры, культурно-исторические ценности, нормы, традиции, позволяющие создавать условия социализации и стимулировать движение индивида в контексте культуры. В качестве существенных дополнений использованы положения следующих концепций.

*Компетентностный подход:*

- развитие учебно-профессиональной мотивации, направленности на саморазвитие и самосовершенствование;
- ориентация на самостоятельный выбор студентом в рамках профессии определенной области для более глубокого изучения;
- связь с реальным производством (решение конкретных заданий, исходя из нужд учреждений города и области);
- использование активных форм и методов обучения;
- активизация научно-исследовательской работы студентов.

*Системный подход:*

- идея целостности, предполагающая взаимосвязь, взаимодействие и интеграцию всех компонентов образовательной системы пединститута;
- идея коммуникативности (связи) между целевыми ориентирами, содержанием, способами организации и результатами учебно-воспитательного процесса; подсистемами учебной и внеучебной деятельности студентов; прошлым, настоящим и будущим состоянием образовательной системы пединститута; преподавателями, студентами, родителями и другими участниками педагогического взаимодействия;
- идея структурности, под которой понимается способ устойчивых связей и отношений между элементами системы;
- идея управляемости и целенаправленности, основанная на том, что цель определяет состав компонентов системы, их свойства и способ взаимосвязи, а правильный выбор целевых ориентиров - условие успешного становления и развития системного образования.

*Деятельностный подход:*

- основными движущими силами развития является несоответствие имеющихся у человека способностей деятельности требуемым;
- развитие возможно только в деятельности.

*Аксиологический подход:*

- профессиональное образование должно обеспечивать не только усвоение профессиональных знаний и умений будущего специалиста, но и развивать его ценностное моральное сознание. Ценностное моральное сознание и самосознание становятся стимулом к действию, оформляясь и закрепляясь в ценностных ориентациях личности. Ведущее место в них занимают профессиональные, личностные и общечеловеческие ценностные ориентации, оказывающие решающее влияние на становление и развитие профессионала в любом виде деятельности.

- профессиональные ценностные ориентации, вы-

полная прогностическую, проектирующую функцию, позволяющую специалисту выстроить модель своей деятельности, которая становится ориентиром в его саморазвитии и самосовершенствовании. Они играют смыслообразующую роль: осознание значимых моментов будущей профессиональной деятельности как ценных для себя обеспечивает психологическую устойчивость и готовность человека к самым сложным моментам предстоящей деятельности.

Отбор ключевых компетенций и качеств личности был проведен в русле *главной цели* образовательной и социально-воспитательной деятельности педагогического института – подготовка высококвалифицированного, конкурентоспособного и компетентного специалиста, обладающего достаточным уровнем этико-педагогической культуры, профессиональных знаний и умений, осознающего себя личностью и субъектом жизнедеятельности, способного к саморазвитию, социальному взаимодействию и самореализации в выбранной профессии.

Согласно законам моделирования, любая модель требует определения содержательных линий и определенной этапности в процессе реализации. В нашем случае модель выпускника педагогического института ВСГАО реализуется в рамках освоения основной образовательной программы в соответствии с тремя этапами.

### *I этап*

На первом курсе приоритетное значение придается социализации личности и повышению общекультурного уровня, так как студент, осваивая общеучебные предметы (математика, культура речи, иностранный язык и др.), азы приобретаемой профессии и др. содержание общепрофессиональных дисциплин вступает в новую социальную среду культурного взаимодействия и становится участником новых для него взаимоотношений в группе и институте в целом. В результате этого у студента происходит социальная адаптация и формируются механизмы освоения новых для него ценностных ориентиров, норм и правил поведения в коллективе.

Социальная адаптация студентов обуславливает их активное приспособление к окружающей культуросообразной профессионально-ориентированной среде, а образовательное пространство педагогического института является для них тем фоном, на котором разворачивается их социально-педагогическое развитие и воспитание, обретение и умножение социального и культурного опыта и освоение жизненных и профессиональных ценностей.

В связи с этим на первом курсе ведущей задачей преподавателей пединститута в плане реализации модели является создание условий для культурной самоактуализации студентов, освоения ими культуры учебного труда, культуры взаимоотношений и поведения в новых образовательных и социальных условиях.

### *II этап*

На втором-третьем курсах превалирует задача формирования студента как будущего профессионала, как специалиста, активно реализующего себя как субъекта профессиональной деятельности и как личности. Процесс профессионализации в этот период включает:

- изучение общепрофессиональных дисциплин (педагогика, психология и др.);
- активное участие в традиционных делах педагогического института и академии в целом;
- прохождение квазипрофессиональных видов практики (учебная практика), предполагающих моделирование целостных фрагментов деятельности, реализацию предметно-технологического и социально-ролевого содержания осваиваемой профессии;
- овладение основами учебного и научного исследования при написании и защите рефератов, курсовых работ;
- познание и соотнесение студентами своих возможностей и способностей с профессионально значимыми

(диагностика, самодиагностика и рефлексия);

- освоение студентами ценностей, правил, норм и технологий своей будущей профессии, осознание себя как будущего профессионала и формирование базового опыта профессиональной деятельности и педагогического общения.

### *III этап*

На выпускном курсе придается первоочередное значение решению задач развития, воспитания и реализации личностной и профессиональной индивидуальности выпускников, их коммуникативной компетентности, социальной мобильности, особой позиции педагога за счет:

- изучения специальных дисциплин, дисциплин предметной подготовки, курсов по выбору;
  - прохождения производственной практики;
  - написания выпускных квалификационных работ.
- Решение этих задач обеспечивает:
- развитие исследовательских умений и навыков;
  - профессиональную самоактуализацию выпускников в избранной профессии, внутреннее принятие ими моральных требований, исходящих из социокультурной роли будущего специалиста;
  - жизненное и социальное самоопределение в разных сферах социальной деятельности, реализацию их способностей по интеграции в определенный социокультурный контекст;
  - формирование социально-профессиональной ответственности.

Выступая в качестве системообразующего и культуросоздающего фактора, модель выпускника пединститута стала ориентиром в создании, корректировке и совершенствовании условий и инфраструктуры образовательного пространства.

На этом этапе наша позиция заключалась в том, что образовательное пространство пединститута – это не закрытое явление. В процессе взаимодействия студентов пединститута с участниками образовательного пространства академии создаются специфические отношения, осуществляется перенос «фонового знания» (В.А.Ремизов). В этой связи в аспекте формирования культуросообразной среды как фонового компонента образовательного пространства пединститута был осуществлен анализ особенностей и возможностей образовательного пространства академии в целом. В результате проведенного мониторинга определились факторы, способствующие комплексному воплощению идеи формирования этико-педагогической культуры и всех, выбранных в качестве приоритетных, направлений образовательной и социально-воспитательной деятельности как на ценностно-смысловом, так и на событийном уровнях. В рамках деятельности педагогического института к подобным условиям относятся:

- качественный образовательный процесс, позволяющий студентам максимально овладеть материальными и культурными ценностями, научными и техническими достижениями, накопленными человечеством и российской культурой;
- органичное включение социально-воспитательной деятельности, конкретных мероприятий в процесс профессионального становления студентов (учебный процесс, научно-исследовательская работа, творческая деятельность);
- развитие системы внеучебной воспитательной работы (организация и совершенствование различных смотров-конкурсов; разработка и реализация комплексных программ; реализация в институте государственной молодежной политики);
- создание комфортного социально-психологического климата, т.е. создание атмосферы доверия и творчества, реализации идей педагогики сотрудничества, гуманизма;
- развитие студенческого самоуправления;
- поощрение творческой активности студенческих



коллективов;

- формирование чувства корпоративности, сопричастности студентов лучшим традициям вуза, института, кафедр;

- создание психологической службы, подразделений социально-педагогической поддержки студентов;

- мониторинговые исследования в сфере социально-воспитательной работы при участии Центра мониторинговых исследований педагогического института;

- эффективное использование гибкой системы стимулирования и поощрения студентов.

Сегодня в образовательном пространстве педагогического института представлены разнонаправленные виды деятельности, различные образовательно-воспитательные миры среды, которые способствуют не только формированию профессиональной умелости и этико-педагогической культуры будущего педагога во всем её многообразии, но также оказывают реальное влияние на культуру региона, в том числе:

- научно-исследовательский потенциал – путем увеличения количества исследований студентов и преподавателей по заказам образовательных учреждений, объединение педагогической общественности в целях создания единого образовательного пространства педагогической культуры. Например, ежегодные встречи в рамках Всероссийской олимпиады по профилям психолого-педагогического направления (Сибирский тур) среди педагогических вузов Сибирского Федерального округа и региональная олимпиада по педагогике среди студентов педагогических колледжей Иркутской области, работа в рамках научно-исследовательской лаборатории по проблемам высшей школы, Иркутского регионального отделения Общероссийской общественной организации «Центр гуманной педагогики», международного общественного движения «Родительская забота», ресурсного образовательного центра г. Иркутска и др.

- коммуникативно-лидерскую активность – путем создания студенческого самоуправления, наделенного широкими полномочиями и реальными возможностями в управлении студенческой жизнью в пединституте, в академии в целом, а также участия в широком спектре молодежных инициатив регионального, Всероссийского и международного уровня. Например, участие руководителей студенческого крыла Международного общественного движения «Родительская забота» в обсуждении Нового закона об образовании в Государственной Думе РФ в октябре 2012 года, выездных школах студенческого актива: «Школа социального проектирования», «Дебаты», «Школа лидера» и др.

- социально-проектную и социально-гражданскую деятельность - путем актуализации чувства принадлежности к социально значимой профессии, формирования интереса и чувства ответственности за результаты работы в различных добровольных объединениях пединститута, например, в педагогическом отряде «Вега» и Центре молодежных социальных инициатив «Добровольный выбор», деятельность которых напрямую связывается с популяризацией социального служения, социальной помощи, благотворительности как мировоззренческой ориентации личности и образа жизни студентов, будущих педагогов; пропаганды социального патронажа людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации; консолидации сил и потенциала студенческой молодежи на добровольческую социальную помощь нуждающимся слоям населения, в том числе в рамках Высшей народной школы, одном из социальных всероссийских сетевых проектов по социально-педагогическому сопровождению взрослого населения с целью создания условий для улучшения социального самочувствия и самореализации людей пожилого возраста; активного участия в организации и проведении ежегодного областного конкурса социальных проектов среди старшеклассников, студентов и учащейся молодежи Иркутской области и др.;

- досуг и организационно-бытовую культуру молодежи - путем посещения студентами и преподавателями учреждений культуры (театров, концертных залов, музеев, выставок), занятий в творческих коллективах, в обмене опытом с другими вузами города и вузами других городов, в экскурсионной деятельности на территории г.Иркутска и др., создание в пединституте разнонаправленных педагогических мастерских, например, «Созвездие», «Психологические горизонты», начинающего учителя, по выпуску газеты пединститута «МИГ», «Детская практическая психология» и др.; обеспечения ритмичной работы специализированных аудиторий для студентов (компьютерные классы, библиотека с читальными залами, зоны отдыха, зимний сад, буфеты); учет интересов студентов при оборудовании общежитий, приобретение бытовой техники для комфортного проживания студентов в общежитиях (холодильники, телевизоры, компьютеры с подключением к Интернету, кухонный инвентарь и пр.); пропаганды и приучения студентов к безукоснительному соблюдению чистоты и порядка и др.;

- физкультурно-спортивную и оздоровительную деятельность – путем укрепления здоровья студентов, формирования ценностно-мотивационных установок на здоровый образ жизни (спортивные мероприятия в рамках традиционных дней здоровья «Открытое пространство», товарищеские встречи со студентами других вузов, «Лыжня России» и др); оказания помощи отрядам волонтеров по профилактике аддиктивного поведения среди детей и молодежи региона, которые работают на базе различных образовательных учреждений города, а также в учреждениях пенитенциарной системы (проекты «Подари ребенку шанс», «Верю в чудо», «Ребенок в опасности!», Всероссийская неделя добра и др.); установление социальных партнерских связей и осуществление сотрудничества с областным Центром профилактики наркомании; Следственным комитетом РФ и Уполномоченным по правам ребенка по Иркутской области; общественными организациями (Байкальский региональный союз женщин «Ангара», «Волна Байкала» и др.), издание и распространение среди молодежи и населения региона методических рекомендаций по профилактике социально-негативных явлений и вредных привычек в молодежной среде (Рерке В.И., Ярославцева И.В. Выбор за тобой! Профилактика наркомании и токсикомании в молодежной среде. – Иркутск: Медиаинформ, 2012. – 52 с.; Рерке В.И., Ярославцева И.В. Выбор за тобой! Профилактика табакокурения в молодежной среде. - Иркутск: Медиаинформ, 2012. – 28 с.), действенной работы преподавателей пединститута в Общественном Совете при губернаторе Иркутской области по противодействию наркомании среди молодежи, в Общественном Совете при городской администрации г.Иркутска и др.;

- художественно-эстетическое воспитание - путем включения в образовательно-воспитательный процесс пединститута авторских курсов по проблемам культуры внешнего вида и эстетики, мировой и отечественной культуры; создания мастерской дизайнообразования для изучения студентами и преподавателями технической эстетики как научной основы дизайна, художественного конструирования и практического освоения различных видов дизайна с целью эстетизации окружающей среды, в том числе и трансформации официального интерьера пединститута в уютное арт-пространство, включающее в себя как элементы художественной культуры (картины, скульптуры, фонтаны, вазы и др.), так и иные элементы (озеленение, дизайнерская мебель и др.); создания мини-картинной галереи, представляющей творчество, что особенно ценно, современных иркутских художников, а также работы студентов факультета музыкального и художественного образования академии;

- развитие социально-поддерживающей и адаптивной системы - путем обеспечения социально-психологической и материальной поддержки студентов на ос-

нове государственной политики в области образования и социального развития через систему стипендий, льгот за пользование услугами социально-культурного назначения, а также соблюдение и защиту свобод и прав студента как личности; реализации комплексной программы адаптации первокурсников, разработанной на основе Программы оказания социально-психологической помощи студентам ВСГАО и ежегодно реализуемой в рамках пединститута; организации слаженной работы кураторов, обеспечение их деятельности методическими материалами (И.В.Федосова, О.В.Гусевская. Настольная книга куратора студенческой группы. - Иркутск: ВСГАО, 2013. - 180 с., Н.Н. Пядушкина. Логика студента: первые шаги к становлению будущего педагога. Иркутск: ВСГАО, 2011. - 112с. и др.).

- повышение корпоративной культуры – путем развития лучших традиций и выработку у студентов чувства принадлежности к вузовскому сообществу и выбранной профессии; объединения всех участников педагогического процесса в многообразных видах традиционной совместной деятельности (день знаний, посвящение в студенты, майский звездопад, последний звонок, неделя науки в пединституте, конкурсы на лучшую группу, старосту, учебную аудиторию и т.д.); ежегодного пополнения «Книги рекордов педагогического института»; организации традиционных встреч с руководителями образовательных и воспитательных учреждений и выпускниками пединститута; установления партнерских отношений с работодателями и общественными организациями (Министерство образования и министерство социального развития, опеки и попечительства Иркутской области; Российский союз молодежи (Иркутское отделение); молодежный кадровый Центр, служба по контролю и надзору в сфере образования по Иркутской области, Иркутский молодежный банк, союз писателей России (Иркутское отделение), союз журналистов России (Иркутское отделение), администрация и общественная палата г.Иркутска и др.); обеспечения максимальной информированности студентов и общественности о достижениях пединститута (сайт, информационные стенды, сотрудничество со СМИ и др.); актуализация чувства гордости и сопричастности к жизни института и вуза, желание отстаивать его честь на разных уровнях.

Необходимо особо отметить, что деятельность, организованная в рамках любого из вышеперечисленных направлений, продумывается не только с позиций содержания, но и в аспекте практического воплощения требований педагогической морали. Это неизменная единая политика, которая известна всем участникам и педагогического процесса пединститута, и тем, кто с ним активно сотрудничает.

Подведем основные итоги. Формируемая среда профессионального взаимодействия, как одна из составляющих образовательного пространства педагогического института, центрирована на студента: его развитие, воспитание, этико-педагогическую идентификацию, адаптацию, профессиональное и жизненное самоопределение. Интересы студентов являются приоритетными

и положены в основу образовательно-воспитательной политики педагогического института. Основной целью этой политики является интеграция деятельности каждого структурного подразделения и сообществ, сотрудничающих с педагогическим институтом в направлении создания единого образовательного пространства, наполненного этико-педагогической культурой. В основе стратегии - педагогическая мораль, требования педагогической этики и культура профессиональной деятельности. Наша идея состоит в том, что этико-педагогическое образовательное пространство пединститута – это не только мощный фактор культурного и профессионального становления будущего педагога, но и возможность распространения культуры, нравственности и ценностей педагогической деятельности в образовательном пространстве вуза в целом, поскольку педагогический институт является его неотъемлемой частью, а также, что чрезвычайно важно, и в окружающем социуме.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. - Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.
2. Ремизов В.А. Социальная экология культуры личности: Монография. - М: МГУКИ, 2004. – 164 с.
3. Пядушкина Н.Н. Культурологический подход как методологическая основа этико-педагогической культуры учителя // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. 2011. № 15. С. 12-17.
4. Федосова И.В. Проблема ценностных ориентаций в научной литературе // Ценности и смыслы. 2009. № 2. С. 75-92.
5. Понятовская Е.В., Пядушкина Н.Н. Теоретический анализ подходов к определению качеств педагога-интеллекта // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. 2009. № 10. С. 148-154.
6. Федосова И.В. Школа молодого исследователя как форма повышения качества научно-исследовательской работы студентов // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 6. С. 65-67. 8.
7. Монахов В.М., Ярыгин А.Н., Коростелев А.А., Васечин С.В., Зелик О.Н., Власов Д.А., Никулина Е.В., Грачев О.Б. Педагогические объекты. Педагогическое проектирование. Know how технологии. Учебное пособие / Тольятти, 2004.
8. Понятовская Е.В., Пядушкина Н.Н. Система педагогического сопровождения как условие становления качеств интеллекта у будущего педагога // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 01. С. 131-136.
9. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. 2011. № 4. С. 504-510
10. Федосова И.В., Скорнякова Н.Д., Косыгина В.А. Социально-поведенческая компетентность как фактор успешности молодых специалистов на современном рынке труда // Успехи современного естествознания. 2008. № 6. С. 136-138.

#### EDUCATION SPACE OF UNIVERSITY TO CONDITIONS OF FORMING ETHIKO – PEDAGOGICAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS

© 2013

*N.N. Pyadushkina*, candidate of pedagogical science, associate professor, dean of pedagogical institute

*I.V. Fedosova*, candidate of pedagogical science, associate professor, head of department  
of social pedagogy and psychology

*East-Siberian state academy of education, Irkutsk (Russia)*

*Annotation:* This article presents the problems of forming the education space in the context of formation of future teacher. Experience in decision of these problems is the content of this article.

*Keywords:* education space, ethiko – pedagogical culture, environment of professional interaction.

## ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА СТАНДАРТИЗИРОВАННОГО ТЕСТА ФОРМАТА ВНЕШНЕГО НЕЗАВИСИМОГО ОЦЕНИВАНИЯ

© 2013

*И.М. Романишин*, кандидат педагогических наук, доцент*Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника, Ивано-Франковск (Украина)*

*Аннотация:* Изучена проблема стандартизированного тестового контроля учебных достижений учащихся общеобразовательных школ Украины. Раскрыты истоки возникновения ЗНО, охарактеризованы показатели качества стандартизированного теста (валидность, надежность, сложность, дифференциальную способность), технология создания и проведения тестирования, условия и факторы, влияющие на его качество.

*Ключевые слова:* Мониторинг качества образования; контроль; стандартизированный тест; теория педагогических измерений; валидность; надежность; сложность; дифференциальная способность.

**ВВЕДЕНИЕ**

*Постановка проблемы.* Реформа украинского образования требует от учителя/преподавателя использования наиболее эффективных приемов, методов контроля и оценивания знаний, умений, компетенций учеников/студентов. Это особенно актуально в условиях реформирования как общего среднего образования – введение ЗНО (внешнее независимое оценивание – перевод авт.), так и высшей школы – присоединение к Болонскому процессу, направленных на достижение Украиной европейских и мировых стандартов образования. Стандартизированное тестирование в сфере общего среднего образования, действующее в стране на протяжении пяти лет, все еще вызывает беспокойство со стороны учеников, родителей, педагогических работников, поэтому требует глубокого анализа и наработки практических рекомендаций по усовершенствованию качества теста как инструмента оценки учебных достижений желающих вступить в ВУЗ.

*Анализ исследований и публикаций.* Вопросы усовершенствования контроля по тестовой методике широко отображены в трудах отечественных (В. Аванесов, И. Булах, Н. Гулюкина, В. Ландсман, А. Майоров, О. Молокович, С. Николаева, В. Осидак, О. Петрашук, Н. Саенко, О. Чаркина, М. Чельшкова, С. Шуклина и др.) и зарубежных (Ch. Alderson, L. Bachman, G. Fulcher, M. Kane, A. Palmer, G. Wiggings) исследователей, методистов и практиков. Специалистами обоснованы теоретические аспекты контроля – его содержание, задания, функции; созданы типология контрольных заданий, технология их разработки, организационно-процедурные вопросы контроля. Однако проблема проведения максимально объективного контроля на основе качественных и количественных показателей остается до конца нерешенной.

*Определение целей статьи.* Объектом исследования выступает внешнее независимое оценивание как инструмент мониторинга качества образования. Предмет исследования – показатели качества стандартизированного теста. Цель исследования – определить и раскрыть факторы, обеспечивающие высокое качество стандартизированного теста. Достижение поставленной цели предполагает реализацию следующих заданий: проследить историю возникновения ЗНО в Украине; исследовать и охарактеризовать теоретические основы стандартизированного оценивания знаний, навыков и умений учащихся как инструмента мониторинга качества образования; проанализировать условия и факторы, влияющие на качество стандартизированного теста.

**ИЗЛОЖЕНИЕ ОСНОВНОГО МАТЕРИАЛА**

Эффективное управление системой образования, ее развитие невозможны без создания эффективной национальной системы мониторинга качества образования. Именно поэтому деятельность зарубежных и отечественных ученых и практиков на протяжении длительного времени была направлена на поиск оптимального механизма диагностирования и оценки учебных достижений учащихся, которым, как мы считаем, есть независимое стандартизированное тестирование. Рассмотрим

исторические истоки последнего.

Известно, что слово «тест» английского происхождения, которое обозначает «испытание», «проверка». Педагогическое определение теста сводится к «стандартизированным заданиям, по результатам которых судят о знаниях, умениях и навыках испытуемого» [6, 1244]. В. Аванесов определяет тест как систему параллельных заданий равномерно растущей сложности, позволяющую оценить структуру и качественно измерить уровень подготовки тестируемых [2, 33-56]. Термин «тест» был введен Дж. М. Кэттеллом, а первый «умственный тест» создал известный английский ученый Ф. Гальтон. Весомым вкладом Ф. Гальтона в развитие теории тестов было определение трех главных принципов: применение серии одинаковых исследований к большому количеству испытуемых, статистическая обработка результатов, определение эталонов оценки. Первые педагогические школьные тесты успеваемости составили Дж. Фишер и Дж. М. Раис, а первый стандартизированный тест – М. Стоун [13, 55].

Следуя классификации Е. Торндайка, внедрение тестирования на западе происходило в три этапа: 1900–1915 гг. – период осознания и попыток использования тестов памяти, внимания, восприятия предложенных французским психологом А. Бине и апробации тестов интеллекта; 1915–1930 гг. – период бурного развития школьного тестирования – разработки и использования многих тестов, обобщение их результатов, что позволило сделать выводы о возможностях и ограничениях тестирования; с 1931 г. – современный этап развития школьного тестирования, характеризующийся поиском путей повышения объективности тестов, созданием непрерывной образовательной системы тестовой диагностики, которая подчинена единственной идее и общим принципам, новых, более совершенных средств обработки результатов тестирования, аккумулярованием и эффективным использованием диагностической информации. Начиная с 60-х годов XX в., использование тестов имело общеобразовательный характер и было связано с разработками американского педагога Р. Тайлера. По его инициативе разработано программу National Assessment of Educational Progress (NAEP) – Государственную программу педагогических измерений, которая существенно повлияла на внедрение тестирования в систему образования США и создания в 1981 году Национального Совета по стандартам образования и тестирования.

Использование тестов в школах России, а со временем и в Советском Союзе, также произошло в начале XX в. В частности, в 20-х–середине 30-х годов изучается американский опыт тестирования. В результате этого в 1926 году специальной тестовой комиссией при Институте методов школьной работы были разработаны стандартизированные тесты с природоведения, обществоведения, арифметики, географии, правописания и понимания прочитанного. В период сталинизма тестологию начали рассматривать как враждебную и буржуазную. Хотя среди ученых и педагогов были и те, которые защищали идеи тестирования, считали тесты не только средством контроля а и рационализации всего

школьного дела [3, 15], после постановления ЦК ВКП(б) 1936 г. «О педагогических искривлениях в системе Наркомпросса» тесты успеваемости были упразднены. В 30–50-х годах тесты использовались, главным образом, в среде психологических исследований, а в 60–90-х гг. – в учебных заведениях подчиненных военным ведомствам. Попытки возобновить тестирование как метод контроля учебных достижений учеников в 70-х и 1993–1994-х гг. не имели успеха.

История внедрения тестирования в независимой Украине берет свое начало с 1991/1992 учебного года, когда Львовский национальный университет имени Ивана Франка, а со временем Национальный университет «Киево-Могилянская академия» впервые провели вступительные экзамены только в форме тестов. В 1993 г. Министерство здравоохранения Украины, при поддержке международных фондов и непосредственного участия западных специалистов, внедрило стандартизированный тест «Кроки (шаги – перевод авт.)» для проверки и оценки профессиональных знаний и мастерства студентов и выпускников медицинских учебных заведений. Опираясь на этот опыт, с инициативы и при поддержке Международного фонда «Возрождение» в 1999 году начат экспериментальный проект тестирования абитуриентов нескольких университетов. Начиная с 2000 года, многие ВУЗы перешли на новые условия приема с использованием тестовых технологий. В 2002–2005 гг. Центром тестовых технологий, при поддержке Министерства образования и науки Украины и Международного фонда «Возрождение», поэтапно внедряется ЗНО по нескольким школьным предметам – истории Украины и всемирной истории, математике, украинскому языку, географии, биологии, физике, химии. Результаты тестирования выпускники общеобразовательных учебных заведений (далее ОУЗ) по желанию могли засчитать при поступлении в ВУЗы в 2003–2007 гг. Так, количество участников тестирования в 2003, 2004 и 2005 гг. было 3121, 4485 и 10030 человек соответственно [18, 14–16]. Согласно указу Президента Украины от 4 июля 2005 г. (указ № 1013/2005 «О неотложных мерах по обеспечению функционирования и развития образования в Украине») с 2006 г. в стране внедряется национальная система ЗНО, в основе которой используется модель внешнего стандартизированного тестирования. В 2006 г. был создан Украинский центр оценивания качества образования, который проводит оценку и сертификацию учебных достижений выпускников ОУЗ. В этот же год Центр (при поддержке МБО «Центр тестовых технологий и мониторинга качества образования» и международного фонда «Возрождение»), впервые на национальном уровне, провел внешнее независимое тестирование, в котором приняли участие [больше] 40 тысяч выпускников ОУЗ (в общем 82 000 тестируемых по украинскому языку, математике и истории) [13, 58–62]. В 2007 году в ЗНО участвовали уже 116 тысяч выпускников. В 2008 г. поступление в ВУЗ проводят только по результатам ЗНО – по украинскому языку и литературе, зарубежной литературе, истории Украины, всемирной истории, математике, биологии, физике, химии, географии, основам экономики и основам права, для сдачи которых зарегистрировались 512,591 участников. В тестировании 2009 года изъявили желание участвовать 461,921 выпускников. Оно происходило (впервые на протяжении двух сессий) по украинскому языку и литературе, истории Украины, математике, биологии, физике, химии, географии, математике, и, впервые, по иностранным языкам (английскому, немецкому, французскому, испанскому), результаты которых засчитывались при поступлении в ВУЗ [18]. ЗНО 2010 года немного изменило статус и стало, главным образом, инструментом оценивания учебных достижений выпускников ОУЗ, решивших стать студентами высших учебных заведений. В нем приняли участие почти 400 тысяч абитуриентов, которые сдавали тесты как по об-

щеобразовательным предметам – украинскому языку и литературе и истории или математике (по выбору), так и по биологии, физике, химии, географии, английскому, немецкому, французскому и испанскому языкам. В 2011 году в ЗНО решили участвовать более 250 тысяч человек. Впервые абитуриенты имели возможность зарегистрироваться в электронном режиме. Также, кроме предметов указанных выше, абитуриенты впервые сдавали тест по русскому языку (3371 учеников), а тесты по ряду предметов, по желанию участников, были переведены на языки национальных меньшинств. Для участия в ЗНО 2012 года зарегистрировались 328,540 человек, что на 28% больше по сравнению с прошлым годом. Перечень предметов для тестирования был дополнен всемирной историей. Вместе с тем абитуриентам была предоставлена возможность сдачи ЗНО не более чем с четырех предметов, что позволило существенно сократить расходы на его проведение [19].

Таким образом, внешнее независимое оценивание уверенно вошло в практику украинского школьного образования, хотя дискуссия в обществе, в том числе среди ученых и практиков (Д. Бахматюк, В. Белый, Т. Бродзянская, Н. Голомидова, Р. Иванченко, И. Клименко, Л. Петько, В. Пономаренко и др.), о его целесообразности и объективности продолжается до сих пор. Поэтому считаем необходимым рассмотрение проблемы качества этой технологии педагогического измерения.

Внешний мониторинг образовательного процесса является инструментом обратной связи, залогом жизнедеятельности системы образования, ее способности к развитию и самосовершенствованию в ответ на вызовы современного мира [14, 11]. Одним из эффективных инструментов образовательного мониторинга в мире признано ЗНО. Специалисты определяют ЗНО как наиболее объективную и наиболее беспристрастную форму оценивания, которая совершается «независимой организацией, не имеющей отношение ни к школам, ни к высшим учебным заведениям» [5, 62]. То есть, ЗНО проводится внешними, по отношению к учебному заведению, институтами с применением стандартизированных тестовых заданий, соответствующих процедур проведения тестирования и технологии безличностной проверки [12, 127].

Внешнее стандартизированное тестирование успешно функционирует во многих странах: Австралии, Австрии, Великобритании, Болгарии, Ирландии, Италии, Нидерландах, Германии, Португалии, Румынии, Словении, США, Венгрии, Финляндии, Франции. С 1993 года систему ЗНО активно внедряют в Азербайджане, Белоруссии, Грузии, Эстонии, Казахстане, Киргизстане, Латвии, Литве, Молдове, России, Узбекистане [7, 16; 15, 1]. Тестирование широко используется при отборе в высшие учебные заведения, во время экзаменов на профессиональную пригодность, призыва в армию, для эффективного использования человеческого ресурса, вознаграждения таланта независимо от его социального происхождения [4, 6]. Большинство стран, как считает Марк Зельман, использует тестирование для удовлетворения одной или более целей, каждая из которых тесно связана с образовательной политикой страны, а именно: оценить достижения учеников на разных уровнях системы образования; определить возможность перевода учеников на высший уровень; оценить готовность ученика к учебе в заведениях послешкольного образования, а также помочь отобрать подготовленных к ней учеников; оценить общегосударственный уровень качества образования для определения (пересмотра) образовательной политики [11, 24].

ЗНО, которое внедряется в Украине как система, на мнение И. Ликарчука [16, 13] вызвано обеспечить объективное измерение индивидуальных учебных достижений выпускников ОУЗ и равный доступ абитуриентов к ВУЗам на основе эффективных, демократических и прозрачных процедур.

Главная цель реализации модели ЗНО, как считает В. Ландсман, – «создание инструмента мониторинга качества образования в Украине и содействии усовершенствованию государственной системы экзаменов» [15, 11].

Эффективность ЗНО как мониторингового исследования зависит от многих факторов, а именно: постановки четкой цели мониторинга; направленности на объективный результат исследования; репрезентативности участников; времени проведения; средств проведения мониторинга; организационной и информационной поддержки на всех этапах; кадрового обеспечения процедуры мониторинга; выбора надежных методов обработки результатов; выбора критериев для статистического анализа результатов; определение сфер(ы) использования результатов [14, 11]. При этом, тестирование формата ЗНО должно основываться на теории педагогических измерений. Однако, за В. Аванесовым, развитие этой теории в СНГ отстает от потребности практики тестирования, что значительно повышает риск получения ненадежных и невалидных результатов тестирования. Тем не менее, тестовый метод имеет некоторые преимущества над традиционными экзаменами, а именно: быстрота и точность измерения, массовость и технологичность, объективность и справедливость в смысле одинаковости содержания и условий контроля. Но тестовый метод имеет и некоторые негативные последствия, касающиеся развития языка учащихся, негативного влияния на содержание учебного процесса, социально-психологических потерь (если тестовая оценка ставит решающей для формирования жизненной и профессиональной траектории развития молодежи) [1, 38-42].

Поскольку с 2010 года тесты играют огромную роль в процедуре приема в ВУЗ, внимание разработчиков заданий ЗНО должно быть сконцентрировано на качестве самих тестов. «Качественные тестовые материалы – наиболее важная составляющая национальной системы ЗНО. Они влияют на точность измерения учебных достижений учеников, эффективность мониторинговых исследований качества образования» [21, 10].

Качество теста, как считают В. Аванесов, Н. Гулюкина, Ю. Дорошенко, Н. Дюканова Л. Коваленко, Л. Марцева, Л. Фигурская и др., зависит, во-первых, от соблюдения технологии его создания, предполагающая такую последовательность действий: 1) Определение целей и заданий тестирования посредством анализа содержания учебной дисциплины. 2) Подготовка спецификации теста, подбор учебного материала для использования в тесте. 3) Подготовка заданий в виде тестов различного формата, уровня сложности в соответствии со спецификацией. 4) Анализ заданий экспертами на предмет их конгруэнтности учебному материалу и цели тестирования. 5) Упорядочение заданий в тесте, группирование заданий по форме, подготовка таковых к пробному тестированию. 6) Написание четких инструкций ко всему тесту и отдельным его частям. 7) Апробация подготовленного теста на группе учащихся. 8) Статистический анализ результатов первичного тестирования, оценка надежности теста, корректирование содержания тестовых заданий. 9) Формирование теста из прошедших проверку заданий с учетом их сложности. 10) Проведение тестирования по стандартизированным процедурам. 11) Анализ выполнения заданий теста [8, 80-81; 9, 56-58, 20, 31; 10, 28; 17, 75-77; 22, 127-136].

Во-вторых, тест должен соответствовать критериям, которые авторами (см. выше) определяются по-разному (хотя, на наше мнение, часто обозначают одно и то же понятие, есть его видами или характерными особенностями), а именно: эффективность, валидность, надежность, практичность, справедливость, приемлемость, всесторонность, сложность, объективность, доступность, однозначность, стандартизованность и др. Однако с точки зрения качества теста, валидность, надежность,

сложность и дифференциальная способность заданий, как мы считаем, – наиболее определяющие. Рассмотрим подробно упомянутые критерии качества теста.

*Валидность* – одна из основных характеристик эффективности теста, которая показывает, что и насколько хорошо оценивает тест (то есть указывает на большую или меньшую степень пригодности теста к использованию с определенной целью). Валидность касается справедливости выводов, сделанных из результатов оценивания, для определенного запланированного их использования. Выделяют несколько типов валидности (содержательная, внешняя, конструктивная, критериальная, поверхностная, сравнительная, текущая, прогностическая, обобщающая и т.д.) [13], которые, по существу, есть разными способами ее определения. Однако валидность результатов оценивания снижается при наличии следующих факторов: 1) Задания не соответствуют целям тестирования. 2) Очень малое количество заданий, не охватывающие всего содержания дисциплины или темы, которую проверяют. 3) Задания неоднозначны по содержанию, некорректно сформулированы, в тесте имеются ключи к ответам. 4) Тест содержит задания без учета их сложности. 5) Задания в тесте неверно упорядочены (не учтено расположение заданий по сложности, они не сгруппированы по форме). 6) Наличие нечетких или неполных инструкций, которые мешают тестируемому правильно понять, как надо работать с тестом. 7) Субъективность оценивания заданий с открытым ответом или ошибки при подсчете баллов в заданиях на выбор ответа. 8) Не учтено время, необходимое для выполнения теста. 9) Нарушение процедур проведения тестирования, неудовлетворительные условия контроля и т.д. Причем, если показатель валидности отрицательный, тест считают непригодным к использованию, если низкий (приближен к нулю), дорабатывают. Используют такие приемы для определения валидности: анализ бисериального распределения; анализ индекса дискриминации; оценка дифференциации специалистами, экспертом; характеристики ассиметрии распределения; корреляция результатов с внешними критериями [13, 12-17].

*Надежность* – важный количественный показатель качества и эффективности теста – свидетельствует о том, насколько последовательны и точны его результаты. Надежность теста как инструмента измерения определяется отсутствием ошибок измерения тестовых баллов и тем, насколько часто повторяются результаты измерения при неоднократном использовании теста по той же группе тестируемых. Оценка результатов надежного теста не зависит ни от времени, ни от условий проведения, ни от экспертов, осуществляющих проверку. Надежность предполагает постоянство результатов, дающее возможность делать справедливые выводы. Надежность тестовых баллов определяется с помощью коэффициента надежности или стандартной погрешности измерения. Характеристика теста по коэффициенту надежности приведена в табл. 1 ниже.

*Таблица 1*

*Коэффициент надежности теста*

Интервалы коэффициента надежности	Характеристика теста
0,90 - 0,99	Отличный
0,85 - 0,89	Очень хороший
0,80 - 0,84	Хороший
0,75 - 0,79	Удовлетворительный
0,70 - 0,74	Мало удовлетворительный

Однако есть факторы, снижающие надежность тестовых баллов: 1) Отсутствие инструкций или наличие нечетких и неполных инструкций. (Способ исправления – разработать точные и однозначные инструкции, которые все тестируемые будут понимать одинаково). 2) Малое количество тестовых заданий. (Способ исправле-

ния – увеличить количество заданий или добавить баллы за несколько коротких тестов). 3) Неправильно рассчитанное время для проведения тестирования. (Способ исправления – правильно рассчитать время тестирования, учтя длину теста). 4) В тесте не учтена сложность тестовых заданий. (Способ исправления – откорректировать сложность заданий). 5) Неправильно определены критерии оценки, разработанные неточные схемы оценивания заданий на предоставление ответа. (Способ исправления – усовершенствовать схему оценивания, чтобы избежать субъективности и получить максимально точные результаты). 6) Допущены ошибки в ключах ответов к задачам на выбор правильного ответа. (Способ исправления – тщательно проверить ключи ответов). 7) Нарушены условия проведения тестирования, существовали факторы, которые могли повлиять на результаты. (Способ исправления – соблюдать стандартные процедуры проведения тестирования). Считают, что чем меньше ошибка измерения, а больший разброс тестовых баллов, тем надежнее тест.

*Сложность заданий* – способность заданий оценить надлежащий уровень знаний и навыков при допустимой доле ошибок. Сложность заданий зависит от процента ошибочных ответов, допущенных тестируемыми во время его выполнения. Сложность заданий определяют в процентах делением количества заданий с ошибкой на общее количество предложенных заданий, и она варьирует от 1 до 100%. Для нормативно ориентированного теста оптимальными являются показатели от 40% до 70%, что дает возможность повысить его надежность. Характеристика тестовых заданий по коэффициенту сложности представлена в Табл. 2 ниже:

Таблица 2  
Коэффициент сложности теста

Интервалы индекса сложности заданий	Характеристика теста
Выше 80	Очень легкие
60-79	Легкие
40-59	Оптимальные
20-39	Сложные
19 и ниже	Очень сложные

В современной тестовой теории (Item Response Theory) разработаны модели, которые определяют сложность заданий независимо от специфической выборки тестируемых.

*Дифференциальная способность* – способность задания теста различать в выборке сильных и слабых (хорошо и плохо подготовленных) учащихся / студентов. Высокая дифференциальная способность – важная характеристика эффективного тестового задания. Качественный тест должен состоять только из заданий с высокой дифференциальной способностью. Чтобы определить дифференциальную способность задания, после проведения тестирования всех участников делят на две группы: группа хорошо подготовленных и группа плохо подготовленных тестируемых. Обычно, в первую группу включают 27% лучших, а во вторую – 27% слабых тестируемых. Итоговый анализ каждого задания указывает на процент студентов в каждой из групп, выбравших тот или иной ответ. Дифференциальную способность задания определяют по коэффициенту дискриминативности.

В-третьих, результаты тестирования должны быть подвергнуты процедуре шкалирования, поскольку «только шкалированные результаты тестирования признаются, по мнению В. Аванесова, полноценными педагогическими измерениями» [1, 39]. Под шкалированием понимаем «процесс формирования тестовых шкал и тестовых норм, т.е. правил начисления тестовых баллов по результатам тестирования на основе статистических данных. После тестирования составляется таблица (шкала) соответствия между первичными и тестовыми баллами, вносятся поправки в предыдущие тестовые нор-

мы, а также рассчитывается сертификационный балл с учетом реальной сложности» [13, 142]. Кроме упомянутых выше характеристик, определяющих качество теста ЗНО как инструмента мониторингового исследования, следует учитывать и другие условия – рейтинговый характер оценки, неполную репрезентативность выборки участников ЗНО (тестирование проходят только те участники, которые намерены вступить в ВУЗ), влияние на уровень подготовки участников других, помимо собственно учебного заведения, факторов (подготовительные курсы, репетиторы, самоподготовка и т.д.), а также недостаточный для предоставления правильных научных выводов период проведения общенационального тестирования [20, 593].

#### ВЫВОДЫ

Стандартизированное тестирование прошло долгий исторический путь становления и стало действенным инструментом оценки знаний, навыков и умений учащихся. Его эффективность зависит от ряда факторов – формулирования цели, отбора содержания контроля, определения объектов контроля, выбора методов, критериев и шкалы оценивания, принципов и технологии разработки заданий и конструирования теста, этапности реализации тестирования, надлежащей статистической обработки результатов и т.п. Надлежащее обеспечение и соблюдение таковых значительно повлияет на качество теста, отсюда повысит доверие общественности к ЗНО как механизму мониторинга качества образования.

*Перспектива дальнейшего исследования.* Разработка и обоснование стандартов независимого оценивания в сфере додипломной подготовки специалистов различных образовательных направлений, дальнейшего развития украинской теории педагогических измерений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесов В. С. Проблема становления национальной системы педагогических измерений / В. С. Аванесов // Вісник. Тестування і моніторинг в освіті. – № 1. – 2008. – С. 38–42.
2. Аванесов В. С. Тест как педагогическая система / В. С. Аванесов // Педагогические измерения. – 2007. – № 2. – С. 33–56. [Электронный ресурс] : <http://testolog.narod.ru/Theory57.html>
3. Блонский П. П. Предисловие / П. П. Блонский // Тесты: теория и практика. Сборник № 1. – М. : Работник просвещения, 1928. – 80 с.
4. Булах І. Є. Створюємо якісний тест: Навч. посіб. / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. – К. : Майстер-клас. – 2006. – С. 39.
5. Булгакова Вікторія. Зовнішнє незалежне оцінювання з іноземних мов: досвід країн Європи / В. Булгакова // Вісник. Тестування і моніторинг в освіті. – № 10–11. – 2007. – С. 62–66.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Перун, 2002. – 1440 с.
7. Ворон А. Міжнародна практика зовнішнього тестування / А. Ворон // Відкритий урок. № 4. 2008. С. 16–17.
8. Гулюкіна Н. А. Педагогический тест: этапы и особенности конструирования и использования / Н. А. Гулюкіна, С. В. Клишина. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2006. – 151 с.
9. Дорошенко Ю. Педагогічна діагностика та оцінювання результатів тестування / Ю. Дорошенко, П. Ротаєнко, Н. Семенюк // Завуч. – № 20–21 (липень). – 2005. – С. 56–60.
10. Дюканова Н. М. Проблеми застосування тестів під час вивчення іноземної мови / Н. М. Дюканова // Нові технології навчання. – К., 2007. – Вип. 46. – С. 26–31.
11. Зельман Марк. Національне оцінювання навчальних досягнень учнів (досвід США) / Марк Зельман // Вісник. Тестування і моніторинг в освіті. – № 9. – 2008. – С. 24–29.
12. Клименко І. ЗНО-2010: особливості, переваги, вектор науки ТГУ. 2012. № 1(12)

недоліки / І. Клименко // Відкритий урок. – № 3. – 2010. – С. 14–15.

13. Короткий тестологічний словник-довідник / Упоряд. Л. Т. Коваленко. – К. : Грамота, 2008. – 160 с.

14. Ландсман В. А. Кодекс справедливого тестування, або права осіб, що складають тест, у контексті моніторингових досліджень в освіті / В. А. Ландсман // Вісник. Тестування і моніторинг в освіті. – № 6. – 2006. – С. 11–12.

15. Ландсман В. А. Організація зовнішнього стандартизованого оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. А. Ландсман. – Харків, 2005. – 20 с.

16. Лікарчук І. Тестування по-українськи / І. Лікарчук // Відкритий урок. – № 11. – 2008. – С. 13–15.

17. Марцева Л. А. Розробка тестових завдань та їх роль в оцінюванні успішності учнів / Л. А. Марцева // Вісник. Тестування і моніторинг в освіті. – № 6–7. – 2007. – С. 75–77.

18. Офіційні звіти про проведення зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників загальноосвіт-

ніх навчальних закладів України в 2007, 2008, 2009 рр. [Електронний ресурс] : <http://www.lvtest.org.ua/zvity>

19. Офіційні звіти про проведення зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників загальноосвітніх навчальних закладів України в 2010, 2011, 2012 рр. [Електронний ресурс] : <http://testportal.gov.ua/reports/>

20. Сидоренко О. Роль соціального моніторингу в становленні й удосконаленні зовнішнього незалежного оцінювання як органічної складової системи освіти / О. Л. Сидоренко // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу суспільства : Збірник наукових праць. – Випуск 15. – Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2009. – С. 593–597.

21. Соболев В. В. Обговорюємо проект національної трирівневої системи підготовки тестових матеріалів / В. В. Соболев // Вісник. Тестування і моніторинг в освіті. – № 9. – 2007. – С. 10–11.

22. Фігурська Л. В. Технологія конструювання педагогічних тестів: науково-методологічні основи / Л. В. Фігурська // Удосконалення змісту й технологій оцінювання якості підготовки майбутніх фахівців відповідно до вимог Європейської асоціації якісної освіти. – Тернопіль, 2007. – С. 127–133.

### THE PROBLEM OF QUALITY OF STANDARDIZED TEST OF THE FORMAT OF EXTERNAL INDEPENDENT ASSESSMENT

© 2013

*I.M. Romanyshyn*, candidate of sciences (pedagogy), associate professor  
*Vassyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankovsk (Ukraine)*

*Annotation:* It has been researched the problem of standardized test control of academic achievement of secondary school students in Ukraine. The origins of ZNO and the quality indication of standardized test (validity, reliability, difficulty, discrimination ability) have been characterized, as well as the technology of test design and administration, conditions and factors affecting test quality.

*Keywords:* quality of education monitoring; control; standardized test; theory of pedagogic measurement; validity; reliability; difficulty; discrimination ability.

УДК 373

### ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

© 2013

*И.В. Руденко*, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методик преподавания  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* Внедрение Федеральных государственных стандартов высшего образования обозначило проблему поиска эффективных форм оценивания различных компетенций студентов, среди которых важное место отводится научно-исследовательским. В статье предлагается разработанная авторская методика оценки профессиональных компетенций в области научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры, а также приводятся формы и направления работы, где эти компетенции формируются.

*Ключевые слова:* профессиональные компетенции, методика оценивания, формы организации научно-исследовательской работы, магистратура.

При переходе на ФГОС нового поколения качество обучения и подготовки студентов связывается с уровнем сформированности общекультурных и профессиональных компетенций, формированием его профессиональной компетентности. В понятии «компетенции» объединены интеллектуальная и навыковая составляющие профессиональной подготовки.

Действующий стандарт по направлению магистратуры «психолого-педагогическое образование» сформулировал требования к результатам освоения программы. В их числе 9 научно-исследовательских компетенций, которыми должен обладать выпускник магистратуры.

Поиск инструментария педагогических измерений и проведение контрольно-оценочных процедур сформированности компетенций у студентов – важное направление деятельности в рамках реализации ООП. Разработкой контрольно-измерительных материалов занимаются специальные структуры: центры, научно-исследовательские коллективы, как на уровне региона, так и в вузе. Современная наука и практика пока не достаточно заметно продвинулась в этом вопросе. Логика

подсказывает, что при оценке качества подготовки студентов наряду с экспертными оценками необходимы методики самоконтроля, самокоррекции и самооценки результатов деятельности обучающихся. Использование их поможет преподавателю и научному руководителю оказывать своевременную методическую помощь и поддержку студентам, обеспечит индивидуализацию обучения.

В связи с этим предлагаем методику оценки уровня сформированности компетенций студентов магистратуры в области научно-исследовательской деятельности, разработка которой была основана на следующих принципах.

1. *Принцип сочетания экспертной оценки и самооценки.* Проведение самооценки повышает субъектность позиции студента. Если ему известны критерии, по которым проводится оценка деятельности, он сам может участвовать в выработке направлений совершенствования своей научно-исследовательской работы.

2. *Принцип индивидуального подхода.* Предполагает учет индивидуальных особенностей аттестуемого, ис-

ключение шаблонности в деятельности научного руководителя по организации научного исследования.

3. *Принцип критериальной ясности.* Предполагает четкое определение содержания и предмета оценивания. В качестве оценки критериев выступают этапы исследовательской деятельности студентов в магистратуре, успешное решение всех функциональных задач в процессе работы над магистерской диссертацией.

Процедура оценивания проходит три этапа и начинается перед выходом на первую научно-исследовательскую практику. Студента и их научным руководителям предлагается заполнить диагностическую карту. В соответствующей графе они проставляют балл, который определяет степень овладения умениями. Оценка степени овладения умениями: 0 - не овладел; 1 – овладел в минимальной степени; 2 – овладел в средней степени; 3 – овладел в высокой степени. По окончании практики делается повторный срез (табл. 1).

На научно-методическом семинаре студентам можно

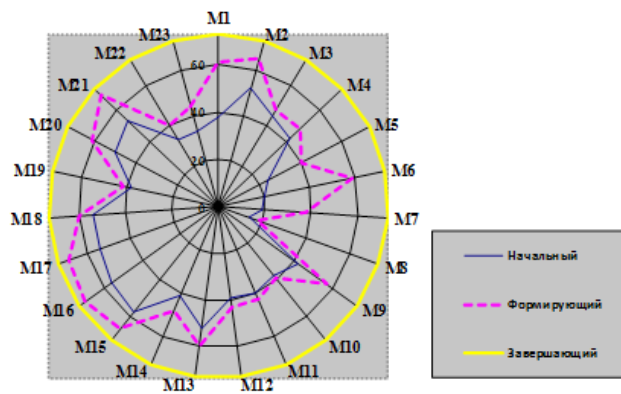


Рис. 1. Самооценка уровня сформированности научно-исследовательских компетенций у студентов магистратуры «Педагогика и психология воспитания»

Таблица 1

Диагностическая карта оценки уровня профессиональных компетенций в научно-исследовательской деятельности

Компетенции	Перечень умений	Уровень умений до практики		Уровень умений после практики	
		Само-оценка	Оценка преподавателем	Само-оценка	Оценка преподавателем
ПКНИ-1	Отбирать психолого-педагогическую литературу в соответствии с темой исследования; -составлять библиографию в соответствии с ГОСТом; -проводить теоретический анализ базовых понятий исследования.				
ПКНИ -2	Ставить цели и формулировать задачи исследовательской работы на этапах эксперимента: -констатирующего; -формирующего; -контрольного;				
ПКНИ-3	Подбирать методы исследования: -личности ребенка; -коллектива детей; -личности педагога				
ПКНИ-4	Владеть: диагностическими методами по выявлению наличного уровня исследуемой проблемы; разрабатывать: диагностические методики (тесты, анкеты и др.)				
ПКНИ-5	Разрабатывать программу эксперимента: -констатирующего; -формирующего; - контрольного				
ПКНИ-6	Регулировать взаимоотношения по достижению цели исследования: - с детьми; - с родителями; -с педагогами				
ПКНИ-7	Оценивать: адекватность содержания целям исследовательской программы; Проводить: -качественный анализ результатов эксперимента; -количественный анализ результатов эксперимента.				
ПКНИ-8	Представлять научному сообществу: -статью; -доклад; -тезисы; -презентацию				
ПКНИ-9	Выделять исследовательскую проблему в реальной ситуации; проектировать программу её изучения.				

предложить диаграмму результатов самооценки уровня научно-исследовательских компетенции (ПКНИ). На этой диаграмме (рис.1) каждый может увидеть уровень своей успешности.

Публичное представление диаграммы самооценки (а не экспертной оценки) позволит исключить возможность конфликтов, обеспечит доступность информации, станет определенным стимулом для обучающихся к дальнейшей деятельности.

Второй и третий этапы оценивания, как правило, соотносятся с другими практиками, на которых студенты организуют различные этапы исследовательской работы. Данная методика позволяет обеспечить личностную значимость профессиональной подготовки, делает очевидной для студента важность, необходимость освоения каждого элемента научного исследования для получения системного результата – компетенции в данном виде деятельности.



<i>N n/n</i>	<i>Индекс</i>	<i>ФИО</i>	<i>Кол-во баллов Начальный этап</i>	<i>Кол-во баллов Формирующий этап</i>
M-103				
	M1	Иванова Е.	38	61
	M2	Петрова С.	52	65
и т.д.	и т.д.		45	48
23.			42	57

Научно-исследовательские компетенции формируются в специальных видах деятельности в магистратуре, среди которых - научно-исследовательская работа в семестре, организуемая по утвержденной программе. Данный вид работы направлен на подготовку магистранта как к самостоятельной научно-исследовательской работе, основным результатом которой является написание и успешная защита магистерской диссертации, так и к проведению научных исследований в составе творческого коллектива.

В процессе научно-исследовательской работы в семестре студенты приобретают навыки выполнения научно-исследовательской работы, у них развиваются умения вести библиографическую работу с привлечением современных информационных технологий; формулировать и разрешать задачи, возникающие в ходе выполнения научно-исследовательской работы; выбирать необходимые методы исследования (модифицировать существующие, разрабатывать новые методы), исходя из задач конкретного исследования (по теме магистерской диссертации или при выполнении заданий научного руководителя в рамках магистерской программы); применять современные информационные технологии при проведении научных исследований; обрабатывать полученные результаты, анализировать и представлять их в виде законченных научно-исследовательских разработок (отчета по научно-исследовательской работе, тезисов докладов, научной статьи, курсовой работы, магистерской диссертации); оформлять результаты проделанной работы [1; 2; 3; 4 и др.]. Кафедра, на которой реализуется магистерская программа, определяет специальные требования к подготовке магистранта по научно-исследовательской части программы и формирует Программу НИР по каждой магистерской программе.

К числу специальных требований относятся:

- владение современной проблематикой данной отрасли знания;
- знание истории развития конкретной научной проблемы, ее роли и места в изучаемом научном направлении;
- наличие конкретных специфических знаний по научной проблеме, изучаемой магистрантом;
- умение практически осуществлять научные исследования, экспериментальные работы в той или иной научной сфере, связанной с магистерской программой (магистерской диссертацией);
- умение работать с конкретными программными продуктами и конкретными ресурсами Интернета и т.п.

Разработка программы научно-исследовательской работы магистров должна осуществляться в соответствии с принципами: обеспечение органичной сопряженности программ НИР с содержанием основной образовательной программы и требованиями образовательного стандарта; распределение по дисциплинам учебного плана сложности и объема исследовательской подготовки в соответствии формируемой системой компетенций; достижение параллельности в реализации различных типов и видов НИР магистров; обеспечение непрерывности междисциплинарности НИР. Процесс проектирования программ НИР магистров основывается на процедуре, включающей несколько этапов: определение требований и ограничений, создание компетентностной модели выпускника, разработка структуры и содержания системы альтернативных программ НИР,

выбор рациональной программы НИР (Т.А.Кузнецова, Н.Н.Матушкин, С.И.Пахомов).

Требования и ограничения, предъявляемые к магистрантам, определяются условиями реализации программы. При этом анализируются специфика направления подготовки, планируемого периода; возможности вуза, кафедр; существующие формы межвузовской и внутривузовской научно-исследовательской и программной кооперации (проектные группы, научно-исследовательские лаборатории), действующие на базе вуза.

Среди ограничений следует назвать ориентировочные объемы ресурсов, распределяемых между организациями и научным направлениям в зависимости от результатов оценки значимости планируемых работ.

Студент совместно с научным руководителем и руководителем магистерской программы определяет тему магистерской диссертации, готовит реферат по обоснованию её актуальности и представляет его на научно-методическом семинаре. Научно-методический семинар обычно посвящается актуальным проблемам современной науки. Его ведут самые опытные преподаватели. Очертив круг обсуждаемых проблем, преподаватель рекомендует источники информации для самостоятельной подготовки магистрантов и обсуждает основные направления подготовки каждого из них. В таких семинарах могут принимать участие приглашенные профессора или ведущие специалисты-практики, работодатели.

Научно-методический семинар проводится также с целью обсуждения обоснования диссертации магистранта, плана, промежуточных результатов исследования.

На научно-методическом семинаре:

- студент представляет отчет о выполнении индивидуального плана: НИР, этапов выполнения магистерской диссертации с приложением подтверждающих документов (публикаций, дипломов, сертификатов и др.), а также делает доклад о результатах своей работы;
- научный руководитель студента дает краткую характеристику выполнения студентом индивидуального плана за семестр;
- проводится обсуждение итогов выполнения студентом НИР, дается оценка уровня приобретенных знаний, умений и сформированных компетенций обучающихся, также оценка компетенций, связанных с формированием профессионального мировоззрения и определенного уровня культуры, даются рекомендации по корректровке плана на следующий семестр, вносятся соответствующие записи в индивидуальный план студента. Индивидуальный план с внесенными изменениями копируется, копия остается у научного руководителя;
- научный руководитель выставляет оценку о зачете по научно-исследовательской работе в семестре в зачетную ведомость и зачетную книжку студента (за первый – третий семестры)

Обязательным видом учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся в магистратуре, является практика. По психолого-педагогическому направлению подготовки предусматриваются следующие виды практик: научно-исследовательская и производственная (педагогическая).

*Научно-исследовательская практика* связана как с разработкой теоретического направления (метода, методики, модели и т.д.), так и с изучением работы ОУ. Задание практики формулируется руководителем магистерской программы и основывается на дисциплинах, пройденных студентами-магистрантами в 1-2 семестрах.

Магистрант вместе с руководителем несет ответственность за подбор образовательного учреждения и получение конкретной информации для выполнения задания. В случае возникновения затруднений магистратура помогает студентам, предоставляя имеющиеся контакты с организациями, заинтересованными в стажерах, или подключая к выполняемым проектам.

Научно-исследовательская практика проводится на

базе образовательных учреждений, центров раннего развития детей, вспомогательных образовательных учреждений, которые представляют собой экспериментальные площадки для проведения магистром опытно-экспериментального исследования в контексте проблемы магистерской диссертации. По итогам практики студентом представляется аналитический отчет с описанием методики опытно-экспериментальной работы и полученных результатов ее внедрения.

*Педагогическая практика* - направлена на формирование и развитие профессиональных навыков, овладение основами педагогического мастерства, умениями и навыками самостоятельного ведения учебно-воспитательной и преподавательской работы. Необходимо сформировать у будущих магистров умения и навыки подготовки учебных материалов, планирования программ обучения, воспитания, проведения семинаров, тренингов. Студенты магистратуры имеют возможность попробовать свои силы в разработке кейсов. Материалом для них служат публикации в изданиях, результаты научно-исследовательской практики, различные проекты, которые студенты выполняют во время обучения.

Обеспечение непрерывности и последовательности овладения магистрантами научно-исследовательскими

компетенциями в соответствии с требованиями к уровню подготовки магистра – важное направление работы магистратуры. Разнообразие форм работы в данном направлении будет способствовать подготовке специалистов, умеющих организовать научное познание в самостоятельной научно-исследовательской деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дыбина, О.В. Организация научно-исследовательской работы в системе двухуровневой подготовки бакалавра-магистра / Дыбина, О.В., Руденко И.В. – Тольятти, 2011. – 72с.
2. Руденко И.В. Интерактивные технологии и методы в образовательном процессе высшей школы // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 37-40.
3. Коростелев А.А. Обеспечение готовности студентов к инновационной деятельности на основе формирования инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 125-128.
4. Руденко И.В. Социально-воспитательные технологии в образовательном процессе вуза // Гуманитарный вектор. 2011. № 1. С. 46-50.

#### PROBLEM OF FORMATION AND EVALUATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE FIELD OF SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS MASTER

© 2013

*I.V. Rudenko*, doctor of pedagogical sciences, professor of pedagogy and teaching methods  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* The introduction of the Federal State higher education standards define the problem to find effective forms of evaluation skills and competences of students, among which an important place is given to research and development. In the article the author's method of assessment developed professional competencies in the field of research graduate students, and gives shape and direction of where these competencies are formed.

*Keywords:* professional competence, methods of assessment, forms of organization of research, graduate.

УДК 378.145.3

#### САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

© 2013

*О.Б. Самиева*, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Педагогика»  
*А.Н. Сбитнева*, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Педагогика»  
*Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)*

*Аннотация:* Одной из важнейших проблем, стоящих перед высшей школой, является повышение качества подготовки специалистов. Студент и выпускник высшего учебного заведения должен не только получать знания по предметам программы, овладевать умениями и навыками использования этих знаний, методами исследовательской работы, но и уметь самостоятельно приобретать новые научные сведения.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа; кредитная технология обучения; самостоятельная работа обучающихся; внеаудиторная работа обучающихся под руководством преподавателя.

Современное общество требует от человека постоянных изменений, способствующих его личностному росту, а чтобы всецело состоять в нем, индивиду приходится учитывать потребности этого общества. В этой связи высшее образование приобретает первостепенное значение, как один из определяющих факторов, влияющих на профессиональное становление человека. По мнению А. Беляевой [3] профессиональный рост специалиста, его социальная востребованность зависят от умения проявить инициативу, решать нестандартные задачи, от способности к планированию и прогнозированию результатов своих самостоятельных действий. Все это требует переосмысления содержания самостоятельной работы обучаемого, переход от простого освоения знаний, приобретения умения и навыков, опыта творческой и научно-информационной деятельности на развитие внутренней и внешней самоорганизации будущего специалиста, активно преобразующего отношения получаемой информации, способности выстраивать индивидуальную траекторию самообучения. Последнее особенно актуально в связи с развитием новых форм образовательного процесса: экстерната, дистанционного обуче-

ния, системы непрерывного образования для взрослых, в которых обучающийся – основной (или единственный) субъект процесса.

Одной из важнейших проблем, стоящих сегодня перед высшей школой, является повышение качества подготовки будущего специалиста. Студент вуза, а в будущем и выпускник высшего учебного заведения, должен не только получать знания по предметам, предусмотренным учебным планом специальности, овладевать умениями и навыками использования полученных теоретических знаний, навыками исследовательской работы, но и уметь самостоятельно приобретать новые научные сведения.

Самостоятельная работа в этой связи приобретает все возрастающее значение. Опыт исследований педагогов прошлого и настоящего находит свое отражение в трудах по педагогике, психологии, методике преподавания частных наук, где акцентируется внимание на изучение бюджета времени студентов, способах рациональной организации и культуры умственного труда применительно к различным дисциплинам вузов разного профиля.

Существует множество определений термина «самостоятельная работа», многие исследователей (С.И. Архангельский [1], М.Г. Гарунов и П.И. Пидкасистый [4], А.Г. Молибог [7], Н.Д. Никандров [8], Ж.С. Раимбаева [10], Г.Т. Кыдырбаева [5]) стараются отразить в нем свое видение определения. Нам близко понимание «самостоятельной работы», данное С.И. Архангельским, который считает ее самостоятельным поиском необходимой информации, приобретения знаний, использования этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач.

Интересно мнение М.Г. Гарунова и П.И. Пидкасистого, которые считали, что самостоятельной работе студентов присущ ряд характеристик, наиболее значимыми из которых являются следующие: формирование у любого студента необходимого объема и уровня знаний, умений и навыков для решения познавательных задач; создание психологической установки, способствующей накоплению новых знаний и выработке умения ориентироваться в быстро меняющемся потоке информации; самостоятельное овладение методами профессиональной деятельности, познания и поведения посредством самостоятельной работы, все это способствует профессиональному самоопределению студента.

Согласно взглядам Ю.К. Бабанского [2], на организацию самостоятельной работы в вузе, самостоятельная работа способствует формированию ряду важных качеств личности – самостоятельности, познавательной активности, креативности и т.д.; большинство исследователей данного вопроса дифференцируют самостоятельную работу с познавательной деятельностью студента как на занятиях, так и во внеучебное время; при выполнении задания обучающиеся опираются на ранее усвоенные теоретические знания и предметные умения, свой практический опыт в изучении каждой конкретной дисциплины, используя при необходимости средства обучения; самостоятельность предусматривает наличие у студентов цепочки общеучебных умений, таких как, планирование своей работы, четкое определение цели и формулирование вытекающих из нее задач, нахождение способов наиболее быстрого и точного решения задач, внесение корректив в свою деятельность, анализ выполненной работы.

На наш взгляд под самостоятельной работой следует понимать деятельность, которая стимулирует познавательную активность обучающегося, развивая у него самостоятельность и познавательный интерес, способствующие дальнейшему повышению квалификации будущего выпускника вуза, а так же ряд педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов.

Мы придерживаемся современной точки зрения на организацию самостоятельной работы студентов в вузе, которая заключается не в оптимизации ее отдельных видов, а в создании условий для высокой активности, самостоятельности и ответственности студентов не только в аудитории, но и вне ее в ходе всех видов учебной деятельности. В связи с этим возникает необходимость ко времени обучения в вузе сформировать такую творческую личность, которая будет владеть способами самостоятельного добывания знаний в будущей профессиональной деятельности, способной к импровизации, готовой к встрече с непредвиденными ситуациями в профессиональной деятельности [6, 11].

В вузах Республики Казахстан в 2002 году для решения этой проблемы и с целью международного признания национальных образовательных программ, усиления академической мобильности студентов и преподавателей, для повышения качества образования и обеспечения преемственности всех уровней и ступеней высшего и послевузовского образования была внедрена кредитная технология обучения. Переход на кредитную технологию обучения позволяет адекватно оценивать

уровни, ступени, академические степени образовательной сферы Республики Казахстан. Целью внедрения кредитной технологии в учебный процесс высших учебных заведений является интеграция казахстанской системы образования в международное образовательное пространство и обеспечение академической мобильности субъектов образовательного процесса [12].

Кредитная технология обучения – это «обучение на основе выбора и самостоятельного планирования обучающимся последовательности изучения дисциплин с использованием кредита (Credit, Credit-hour), как унифицированной единицы измерения объема учебной работы обучающегося и преподавателя» [9, с. 50]. Самостоятельная работа как часть процесса самообразования имеет принципиальное методологическое значение. Установка на «добывание» знаний является залогом постоянного улучшения профессионализма в будущем. Самостоятельная работа студента при кредитной технологии обучения является одной из составляющих учебного процесса, направленной на повышение качества, глубины и прочности получаемых знаний при изучении конкретной дисциплины учебного плана, формирование у обучающихся потребности к самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию, в том числе и в последующей профессиональной деятельности [9, с. 60].

Самостоятельная работа студентов в условиях кредитной технологии – это особый вид учебной деятельности, направленной на самостоятельное выполнение каждым студентом дидактической задачи, формирование интереса к познавательной деятельности и пополнение знаний в определенной отрасли науки, развитие логического мышления, творческой активности и исследовательского подхода в изучении нового материала. Самостоятельная работа студентов по кредитной технологии обучения делится на: самостоятельную работу обучающихся (СРО) и внеаудиторную работу обучающихся под руководством преподавателя, проводимую по утвержденному графику (СРОП).

По кредитной технологии обучения самостоятельная работа студентов организуется по каждой дисциплине учебного плана с учетом основных разделов Syllabus (рабочей учебной программы). Планирование, организация, контроль и анализ самостоятельной работы являются необходимыми составляющими научной организации учебного процесса, позволяющими обеспечить полноценное управление и необходимую эффективность учебной работы.

На каждом этапе обучения студентов преобладают и различны элементы самостоятельной работы. Уровень и сложность заданий для самостоятельной работы студентов зависят от курса обучения студентов, что определяет целевую направленность СРС. Так, на 1-2 курсах самостоятельная работа студентов ставит целью расширение и закрепление знаний и умений, получаемых на лекционных и практических занятиях. В этот период доминирует работа по формированию у студентов навыков работы с первоисточниками, с учебной литературой, восприятием лекций, подготовке к различным занятиям, самостоятельного решения задач, выполнению проектов, написанию рефератов, эссе, краткого литературного обзора по рекомендуемой теме, глоссария. А на старших курсах самостоятельная работа должна способствовать развитию творческого потенциала студента и реализации его профессиональных навыков, задания могут носить индивидуальный и групповой характер: презентация, деловая игра, конкретная учебная ситуация, групповой проект.

Необходимо отметить, что специфика процесса организации самостоятельной работы студентов в вузе характеризуется тем, что он сам осуществляет познание, а преподаватель лишь организует его познавательную деятельность. С этой целью составляются графики самостоятельной работы на семестр с приложением семе-

стровых учебных планов и учебных программ. Графики – стимулируют, организуют, обязывают рационально использовать время. Основой самостоятельной работы студентов, которая регулярно контролируется преподавателями, выступает научно-теоретический курс, комплекс полученных студентами знаний. При распределении заданий студенты получают инструкции по их выполнению, методические указания, пособия, список необходимой литературы.

Самостоятельная работа студентов тогда действенна, если она парная или в ней участвуют 3-5 человек. По нашему мнению, групповая работа способствует мотивации студентов и взаимной умственной активности, повышает продуктивность познавательной деятельности, благодаря взаимному контролю. Содействие партнера значительно перестраивает психологию студента. В случае индивидуальной подготовки обучающийся персонально признает свою деятельность как полноценную и завершённую, но такая оценка может быть неверной. При групповой индивидуальной работе происходит групповая самопроверка с последующим исправлением преподавателя. Студент также может самостоятельно выполнить индивидуальную часть работы и продемонстрировать ее партнеру-одногоруппнику, если обладает достаточно высоким уровнем организации самостоятельной работы.

Для обеспечения успешного выполнения самостоятельной работы следует создать необходимые условия:

- мотивированность учебного задания;
- точная постановка познавательных задач;
- план действий работы, предписание последовательности ее выполнения, знание студентом способов выполнения;
- четкое определение преподавателем видов отчетности, объема работы, сроков ее сдачи;
- определение характера консультационной помощи (консультации – установочные, тематические, проблемные);
- показатели оценки, отчетности и т.д.;
- виды и формы контроля (практикум, контрольные работы, тесты, семинар и т.д.).

Материалы для самостоятельной работы разрабатываются профессорско-преподавательским составом кафедр и включают следующие документы: темы, цель и содержание заданий, рассчитанные на весь период изучения дисциплины; тематику эссе, проектов, докладов, рефератов, аннотаций и др.; списки рекомендованной основной и дополнительной литературы; виды консультативной помощи; формы отчетности и график контроля; критерии оценки, рекомендуемый объем работы, ориентировочные сроки ее предоставления.

Мы предлагаем преподавателям включать в учебно-методический комплекс следующие примерные задания для выполнения самостоятельной работы студентов в рамках ряда педагогических дисциплин, таких как, «Введение в педагогическую профессию», «Педагогика», «История педагогики», «Самопознание»:

1. Подготовка письменной работы (эссе, проект, реферат, контрольное задание, синквейн, хокку, танка, глоссарий).
2. Переработка библиографических данных (составление картотеки), аннотирование и рецензирование научных статей.
3. Индивидуальная работа с электронной библиотекой по подбору и копированию научной литературы для самостоятельного изучения.
3. Работа с материалами видеотеки, что происходит в виде индивидуального просмотра видео-, слайд-лекции.
4. Выполнение заданий поисково-исследовательского характера (посредством Интернета и локальной сети).
5. Анализ теоретического материала по выбранной проблеме и оформление результатов в виде сравнительно-сопоставительных и обобщающих таблиц.

6. Участие в работе практического занятия: подготовка конспектов выступлений на занятии, рефератов, выполнение заданий.

7. НИРС при выполнении самостоятельной и контрольной работ, разработка научного проекта и апробация теоретического материала (посредством написания научной статьи и участия в студенческих научно-практических конференциях).

8. Выполнение заданий по наблюдению и сбору материалов в процессе практики: написание психолого-педагогических характеристик на ученика и коллектив класса, проведение социометрических исследований, заполнение диагностической карты воспитанника, составление фотоальбомов, изготовление моделей и т.д.

9. Выполнение заданий в читальных залах библиотек, лингафонных, мультимедийных и иных специализированных кабинетах, компьютерных классах, учебных и исследовательских лабораториях, в организациях, учреждениях и на предприятиях соответствующего профиля.

Организация самостоятельной работы обучающихся в высшей школе, являясь важной составляющей процесса подготовки будущего специалиста, преследует определенную цель, заключающуюся в формировании у студентов навыков к самостоятельному творческому труду, умений решать профессиональные задачи с использованием всего арсенала современных средств, потребности к непрерывному самообразованию и совершенствованию своих знаний и в приобретении опыта планирования и организации своего рабочего времени и расширения кругозора.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. - М.: Высшая школа, 1980.
2. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. - М.: Просвещение, 1985.
3. Беляева А. Управление самостоятельной работой студентов. // Высшее образование в России. - 2003. - №6.
4. Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И. Самостоятельная работа студентов. - М.: Знание, 1978.
5. Кыдырбаева Г.Т. Дидактические условия формирования основы самостоятельной познавательной деятельности студентов // Материалы Международной научно-практической конференции «Педагогическое образование как интеллектуальный и инновационный ресурс Казахстана». - Семипалатинск, 2009. – Т. 2.
6. Матназарова К. Самостоятельная работа студентов как способ активизации мыслительной деятельности студентов // Вопросы гуманитарных наук. - 2009. - № 3.
7. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. - Минск: Высшая школа, 1975.
8. Никандров Н.Д., Анисимов В.В., Грохольская О.Г. Общие основы педагогики: Учебник для вузов. - М.: Просвещение, 2007.
9. Положение об организации учебного процесса по кредитной технологии обучения. - Петропавловск: СКГУ им. М. Козыбаева. – 2012.
10. Раимбаева Ж.С. Самостоятельная работа студентов как основа многоуровневого высшего образования // Наука и школа. - 2006. - № 2.
11. Коростелев А.А. Обеспечение готовности студентов к инновационной деятельности на основе формирования инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 125-128.
12. Смирнова В.А. Казахстанский опыт реформирования высшего образования. // Вопросы образования. - 2010. - №4.

INDEPENDENT WORK IN A UNIVERSITY STUDENT LOAN PROGRAM

© 2013

*O.B. Samieva*, master of pedagogy, senior lecturer in "Pedagogy"  
*A.N. Sbitneva*, master of pedagogy, senior lecturer in "Pedagogy"  
*North Kazakhstan State University M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)*

*Annotation:* One of the major challenges facing higher education is to increase the quality of training. Student and university graduates should not only acquire knowledge on the subjects of the program, to acquire skills and abilities to apply that knowledge, methods of research, but also be able to independently acquire new scientific information.

*Keywords:* independent work, credit technology training; independent work of students; Field work of students under the guidance of a teacher.

УДК 372.41

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ  
К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ В ШКОЛЕ

© 2013

*A.H. Саржанова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования

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

*Аннотация:* В статье раскрываются основные подходы к определению готовности детей к школе и определения исходного уровня чтения, через многообразие диагностических методик.

*Ключевые слова:* навык чтения, индивидуализация, дифференциация, учебная мотивация.

Современные тенденции в развитии образования Казахстана характеризуются поиском оптимальных технологий, обеспечивающих индивидуальное развитие каждого ребенка и способствующих самореализации возможностей школьника, выработке его личностной модели обучения. «Различные параметры развития ребенка на старте школьного обучения имеют специфику влияния на его последующие успехи в обучении» [1]. В связи с этим необходимо своевременно и качественно определить уровень готовности каждого ребенка к обучению чтению.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме индивидуального и дифференцированного обучения позволил выявить основные подходы к определению готовности детей к школе и определения исходного уровня чтения. Имеющиеся исследования по изучению готовности будущих первоклассников к обучению рассматривают данную готовность с разных позиций – психологической и физической. Так, согласно концепции, выдвинутой А. Керном и его последователями (С. Штребел, Я. Йирасек), психологическая готовность рассматривалась как школьная зрелость, сущность которой состоит в подготовке ребенка к учебной деятельности. В связи с этим исследователями разработаны тесты по выявлению школьной зрелости с точки зрения умственного развития ребенка: умственная, эмоциональная и социальная зрелость. Однако среди параметров методики отсутствует один из важнейших – учебная мотивация, определяющий социальную индивидуализацию как ведущую.

Отличительной чертой подхода психологов к проблеме изучения готовности к обучению является тезис о том, что к моменту поступления в школу у ребенка оказываются сформированными не сами «школьные» качества, а только предпосылки к дальнейшему их усвоению [2].

С иных позиций подходят к диагностике готовности детей к школе другие исследователи, приоритетом для которых является наличие у детей определенных умений и навыков, необходимых для обучения в школе (Г. Кирк и др.). Однако и этот подход не исчерпывает всего многообразия диагностической методики, так как психологическая готовность к школе не может определяться лишь набором знаний, умений и навыков. Исходя из результатов исследования психологов (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин), не существует прямой связи между запасом знаний ребенка и общим уровнем развития его психики, которая лежит в основе его готовности к школе.

Таким образом, анализ имеющихся исследований

показал отсутствие единых подходов к определению готовности детей, поступающих в первый класс, так как в качестве параметров школьной готовности выступают различные познавательные, социальные, физические и эмоциональные аспекты. Особое внимание при этом уделяется развитию когнитивно-моторной сферы – мыслительной деятельности, тонким моторным навыкам, словарному запасу. Признаки физического здоровья ребенка также входят в понятие его готовности к школе (Дж. Гредел, А. Томас, Л. Эмс и др.).

Наиболее полно проблема диагностики готовности ребенка к школе разработана Л.И. Божович, которая рассматривала ее как многоаспектное образование, включающее определенный уровень мыслительной деятельности, познавательных интересов, произвольной памяти, внимания, готовности к принятию новой социальной роли, а также уровень мотивационной готовности к учению. Готовность к школе определяется в целом понятием, которое зарождается у ребенка, – «внутренней позицией школьника», которая представляет сплав познавательной потребности и потребности в общении на новом уровне.

Как целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности рассматривал готовность к школе А.В. Запорожец. К началу обучения ребенок должен достичь определенного физического, умственного, нравственного и эстетического развития. Большое значение при этом придается мотивации в готовности детей к школе, которая помогает преодолеть трудности, возникающие в процессе обучения (Н.И. Гуткина).

Особый психологический подход к диагностике готовности к школе следует отметить у Д.Б. Эльконина, Л.А. Венгера и А.Л. Венгера, которые определяют готовность как достижение ребенком нового уровня психической регуляции (произвольности), развития наглядно-образного и логического мышления, мотивационной сферы личности.

Поступление в школу – чрезвычайно ответственный момент, как для самого ребенка, так и для его родителей. Практический опыт психологического обследования детей показывает, что далеко не все дети всесторонне подготовлены к безболезненному и успешному вхождению в учебную деятельность в школе.

Таким образом, готовность ребенка к школе рассматривается в научной литературе как комплексная характеристика физических и психологических качеств личности, являющихся важными предпосылками для формирования учебной деятельности. Физическая готовность предполагает физическое развитие ребенка, со-

ответствующее возрастным нормам, а психологическая готовность рассматривается как комплексная характеристика личности ребенка, в которой раскрываются уровни и зоны развития психологических качеств, необходимых для обучения, формирования учебной деятельности.

Поскольку чтение относится к сложному комплексному виду деятельности, состоящему из ряда операций, и характеристика навыка состоит из нескольких его параметров: способа, скорости, правильности, автоматизированности, понимания прочитанного. В этом случае, считаем эффективным использование методики А.Н. Корнева [3].

Для диагностирования использовался тест «Уровни навыка чтения», а также индивидуальные беседы с учащимися и их родителями. В ходе эксперимента ребенку предлагалось прочитать сначала буквы, затем открытые и закрытые слоги, списки слов и небольшие тексты. Замечено, что слова дети прочитывали быстрее, чем бессмысленные слоги, а среди слогов легче прочитывались открытые, чем закрытые со стечением согласных.

Проведение тестирования позволило выявить четыре уровня сформированности навыка чтения: 0 уровень – знание отдельных букв и произнесение звуков, их обозначающих; 1 уровень – чтение слогов – слияний и простейших двусложных слов; 2 уровень – чтение трехзвучных слогов открытого и закрытого типа; 3 уровень – чтение слов и небольших предложений; 4 уровень – чтение текста. Тестирование проводилось индивидуально с каждым ребенком. После проведенной диагностики дети, выполнившие задания только 0 уровня, были отнесены к «слабой» группе учащихся; дети, выполнившие задания 0, 1, 2, 3 уровней – к «средней» группе и дети, которые справились с 0, 1, 2, 3, 4 уровнями – к «сильной» группе учащихся. Однако все три группы учащихся были неоднородны по своему составу: в слабую группу вошли дети, знающие все буквы алфавита, и учащиеся, знающие несколько букв; в среднюю группу, наряду с читающими трехзвучные слоги открытого и закрытого типа, вошли дети, читающие только слоги – слияния.

Регистрировалось количество правильно и неверно прочитанных слов за 1 минуту, допущенные ошибки, способ чтения (слоговой, целыми словами) и понимание прочитанного (с помощью вопросов или пересказа).

Учащиеся с высоким уровнем сформированности навыка чтения находились на ступени становления целостных приемов восприятия слова, т.е. незнакомые слова читались по слогам, а знакомые слова читались целостно.

Дальнейшее развитие навыка чтения у таких учащихся нельзя оставлять без внимания, так как в процессе обучения невнимание к детям может привести к их пассивности, нежеланию учиться. Говоря о таких детях, Л.К. Назарова в своем исследовании пишет: «Обеспечивая хорошо читающих учащихся дополнительными заданиями повышенной трудности, учитель не должен забывать о правильном воспитательном подходе к этим детям. Такой подход заключается главным образом в том, чтобы не противопоставлять их классу» [4, с.31]. Учителю необходимо давать задания определенной сложности и творческого характера, а также своевременно проверять и объективно оценивать успехи детей, чтобы они чувствовали себя такими же учащимися, как и все остальные.

Скорость чтения у большинства детей группы высокого уровня была ниже программных требований для 1 класса, отличалась значительной нестабильностью, колебалась в пределах 15-20 слов в минуту.

Если к началу обучения у сильной группы учащихся единицей чтения было слово и группа слов, то для средней группы такой единицей явился слог. Контроль за степенью понимания прочитанных слов показал нестойкость сформированного навыка: не все слова понимались при чтении. Понимание прочитанного прове-

рялось путем пересказа или ответов на вопросы, которые охватывали фрагмент прочитанного текста (слов). Удовлетворительным считалось такое понимание, когда ребенок ответил верно, не менее чем на 4 вопроса из 7.

Неоднороден состав и средней группы учащихся: некоторые дети читали по слогам в определенном темпе, понимая прочитанное, другие читали отрывисто и плохо понимали смысл прочитанного. Например, у одной ученицы был зафиксирован побуквенный способ чтения.

Уровень сформированности чтения у данных учащихся был определен как находящийся на ступени формирования слогового чтения, так как способ чтения являлся аналитическим. Прочитанные слова часто повторялись, что объясняется способом слогового чтения.

При чтении слов регистрировались ошибки, типа: 1) замена гласных (палка – полка, дом – дым и т.д.); 2) замена согласных (горка – корка, санки – ранки и др.); 3) вставка лишних букв; 4) перестановка букв и др.

Особенно важно с самого начала организации обучения выделить группу детей, недостаточно подготовленных к овладению чтением. У таких учащихся ослабленное внимание, низкий уровень запоминания и мышления. Особенностью данных учащихся является слабая сосредоточенность и невысокая активность. Их внимание привлекается только чем-либо занимательным, интересным и не вызывающим сколько-нибудь значительных затруднений. Активность у таких детей заметно повышалась только тогда, когда были использованы загадки, картинки, т.е. когда присутствовали элементы занимательности.

Для определения сформированности мотивации, или «внутренней позиции школьника», учащиеся отвечали на определенные вопросы.

Эксперимент по выявлению исходного уровня навыка чтения у детей 6-7 летнего возраста позволил сделать вывод об отсутствии прямой зависимости уровня сформированного навыка («обученности») и психологического уровня («обучаемости») детей [5]. Разделение на группы: «сильная, средняя, слабая» – это лишь итог дошкольной подготовки ребенка к школе, показатель уровня усвоения знаний, навыков и умений в чтении, овладение способами чтения.

Опираясь на разработанное в трудах Б.Г. Ананьева, Н.А. Менчинской, З.И. Калмыковой, А.К. Марковой и др. понятие «обучаемости», мы провели специальное диагностирование уровня развития некоторых интеллектуальных свойств детей, от которых зависит успешность обучения (память, внимание, уровень умственного развития).

Если установление уровня сформированности навыка чтения явилось характеристикой актуального развития ребенка и определения его в сильную, слабую или среднюю группу, то характеристика его обучаемости предполагала выявление потенциальных возможностей ребенка, возможностей быстрого перехода из одной группы в другую в процессе обучения, т.е., по существу, мы выявляли «зону ближайшего развития», предложенного Л.С. Выготским. Важными показателями обучаемости явилась сформированность произвольного внимания, которое имеет большое значение для формирования навыка чтения.

В качестве основного методического материала для определения уровня внимания использовалась методика Немова Р.С. «Поставь значки» [6].

Дети с высоким и средним уровнем внимания имели хорошую подготовленность к обучению, были внимательны и сосредоточены. Многие из них подмечали ошибки других детей при чтении, быстро исправляли свои ошибки. Главное в процессе обучения понять причины невнимательности тех или иных учащихся, правильно организовать их учебную деятельность, так как детское внимание надо воспитывать понемногу, и нет ничего хуже, как надорвать его.

Память детей младшего школьного возраста являет-

ся достаточно хорошей, и это в первую очередь касается механической памяти, которая за первые три-четыре года учения в школе прогрессирует достаточно быстро. Несколько отстает в своем развитии опосредствованная, логическая память, так как в большинстве случаев ребенок, будучи занят учением, трудом, игрой и общением, вполне обходится механической памятью [7].

Для определения объема зрительной кратковременной памяти [8] учащемуся предъявлялись рисунки с ломаными линиями и трафаретная рамка, на которой он должен нарисовать все линии, которые он видел. По результатам двух опытов устанавливалось среднее количество линий, воспроизведенное по памяти.

Наиболее значимой характеристикой в определении обучаемости детей является мышление, что послужило основанием для проведения тестирования по диагностике уровня умственного развития учащихся.

Хорошее умственное развитие является основой для успешного овладения школьными знаниями, умениями и навыками, а также для поддержания оптимального темпа интеллектуальной деятельности, необходимого для успешной работы вместе с классом [9].

До начала обучения нами была выявлена степень развитости у детей интеллектуальных процессов с помощью методики Немова Р.С. «Определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах». Данные особенности мышления устанавливались по правильности ответов ребенка на определенную серию вопросов (20).

За правильный ответ на каждый из вопросов ребенок получает по 0,5 балла, так что максимальное количество баллов, которое он может получить, равно 10. Правильными считались не только те ответы, которые соответствовали приведенным примерам, но и другие, достаточно разумные и отвечающие смыслу поставленного вопроса. По данной методике дети, получившие 10 баллов, имеют очень высокий уровень развития мышления; 8-9 баллов – высокий уровень развития; 4-7 баллов – средний уровень; 2-3 балла – низкий уровень развития; 0-1 балл – очень низкий уровень развития.

Таким образом, проверка обучаемости 6-7-летних детей позволила выявить уровни готовности к овладению процессом чтения:

*Низкий уровень:* слабая мотивация, отсутствует интерес к тестированию; частично воспринимает поставленную задачу; допускает ошибки из-за невнимательности, отсутствия необходимого объема памяти; не замечает и не исправляет ошибки; бедный запас слов, представлений.

*Средний уровень:* мотивация учения присутствует; учебную задачу воспринимает, хотя и не решает ее полностью; по выполнению теста допускает ошибки, но может их исправить сам; присутствуют элементы произвольного внимания; достаточно развита память, хотя способы запоминания несовершенны.

*Высокий уровень:* проявляет повышенный интерес к учению; имеет познавательные мотивы, стремится к успеху, лидерству; выполняет задания без ошибок; удерживает в памяти учебную задачу и полностью ее решает; преобладает произвольное внимание; развиты все виды памяти, в том числе и словесная.

Сравнительный анализ результатов проверки уровня обучаемости позволяет сделать вывод об индивидуальных различиях детей, поступающих в школу [10; 11; 12]. Данные различия затрагивают все сферы личности ребенка (внимание, память, мышление), позволяют сделать вывод о разнообразии показателей готовности к школе, т.к. нет абсолютно одинаковых по своей готовности детей [13]. Однако в учебных целях необходимо свести данные различия к некоторой типологии и представить три условных обобщенных уровня психологической готовности к школе: высокий, средний и низкий.

Таким образом, проведенная работа позволила: 1) выявить уровень сформированности навыка чтения

(обученности); 2) определить психологические особенности каждого ребенка для характеристики его потенциального развития (обучаемость). Выявление уровня подготовки к школе на основе двух критериев – обученности и обучаемости – позволяет спрогнозировать продвижение учащихся от одного уровня к другому.

Результаты проверки констатировали разную подготовку детей к школе, разный уровень сформированности навыка чтения (от чтения целыми словами до незнания графического облика букв), что подтверждает актуальность разработки дифференцированного подхода к учащимся в процессе обучения. Дифференцированный учебно-воспитательный процесс позволяет в максимальной степени производить учет типичных индивидуальных различий учащихся, что означает быстрее решение учебных задач урока.

Полученные результаты предварительной проверки готовности учащихся послужили основой для разработки методики индивидуально-дифференцированной системы обучения чтению, при которой учитывается исходный уровень сформированности навыка чтения к началу обучения. Учет исходного уровня позволяет обеспечить новое отношение к обучению и развитию личности каждого учащегося в соответствии с его индивидуальными психологическими особенностями, объемом знаний, умений и навыков.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Меньшикова Е.А. Психолого-педагогические аспекты успешности обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2007. №10. С.59-64.
2. Гринева М.С. Структура личностной готовности к школе детей пяти, шести и семи лет // Педагогическое образование и наука. 2009 №11 С.37-40.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – Санкт-Петербург: Дом: «МИМ», 1997. – 270 с.
4. Назарова Л.К. Обучение грамоте на основе учета индивидуальных особенностей учащихся. – М: Просвещение, 1965. – С.31.
5. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М.:Просвещение – 1996. – 310 с.
6. Немов Р.С. Психология Книга 3. – М: Гум. изд. центр «Владос», 1998.- 360 с.
7. Коростелева Е.Ю., Тямусова Т.А. Развитие памяти у младших школьников в процессе обучения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 1. С. 45-48.
8. Гуревич К.М., Акимова М.К. и др. Психологическая диагностика. Бийск, 1993. – 238 с.
9. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. М.1990. – 230 с.
10. 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.
11. 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.
12. Коростелева Е.Ю. Содержательный аспект обучения учителей применению «Технологии подготовки дошкольников и младших школьников к развитию речи» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 155-160
13. Коростелева Е.Ю. Технология формирование у дошкольников и младших школьников умений и навыков, необходимых для развития речи // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 92-96.

MAIN APPROACHES TO DEFINING THE LEVEL OF READINESS CHILDREN TO LEARN  
READING IN SCHOOLS

© 2013

*A.N. Sarzhanova*, candidate of pedagogical sciences, assistant professor  
*North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)*

*Annotation:* The article describes the main approaches to the definition of children's readiness for school and determine the initial level of reading, a variety of diagnostic techniques.

*Keywords:* reading skills, individualization, differentiation, educational motivation.

УДК 811 512 122: 378

О РЕЗУЛЬТАТАХ ВНЕДРЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ МЕТОДОВ  
В ОБУЧЕНИЕ КАЗАХСКОМУ ЯЗЫКУ

© 2013

*Т.А. Саутова*, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры казахского языка  
*Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казakhstan)*

*Аннотация:* Коммуникативный метод - основной принцип обучения второму языку. Коммуникативная направленность учебного процесса есть главная тенденция современной методической науки.

*Ключевые слова:* методика, методы обучения, изучение, страноведение.

Новое время, новые условия требуют конкретных методов и приемов преподавания. Сегодня перед каждым преподавателем ставятся совершенно иные задачи и требования: внедрение новых инновационных технологий, использование электронных учебников, обеспечение качества знаний, приближенного к мировым стандартам, использование активных методов обучения на занятиях. По утверждению Н.А. Ярыгиной, «в течение своей профессиональной деятельности специалист регулярно расширяет свои познания, непрерывно повышая свою квалификацию» [1, с.268]. По мнению Н.И. Пустоваловой и С.В.Власенко, «повышение престижа и профессии педагога входит в число десяти основных направлений развития системы образования в ближайшие десять лет. Статус педагогического работника находится в прямо пропорциональной зависимости от его профессионализма и способности к постоянному профессиональному развитию» [2, с.9]. С.В.Власенко считает, что «разнообразие подходов и вариантов в вопросах профессиональной компетентности педагогов объясняются сложностью и многофункциональностью данной профессии» [3, с.70].

В данной статье рассмотрим причины и результаты внедрения коммуникативных методов в обучение казахскому языку студентов отделения «Иностранные языки». Коммуникативный подход, лежащий в основе коммуникативно-ориентированного обучения языкам, был разработан в 60-70-х гг. прошлого века в Великобритании. Е.И.Пассов, не представляющий современную методику в отрыве от категории коммуникативности, убежден в том, что «коммуникативный метод основан на том, что процесс обучения является моделью реального процесса коммуникации. Это подобие или адекватность обусловлены двумя методически значимыми факторами – переносом явлений реального общения в процессе обучения и наличием мотивации, от которой зависит результат обучения общению» [4, с.81].

Как отмечает Л.Н.Щербатых, «выпускник школы должен иметь широкий кругозор, обладать высокой политической, нравственно-эстетической, гуманитарной и языковой культурой, умеющий перспективно и творчески мыслить» [5, с.263]. Выпускники общеобразовательных школ не обладают уровнем иноязычной коммуникативной компетенции, достаточным для осуществления межкультурного профессионального взаимодействия, так как обучение казахскому языку в школах и среднеспециальных учебных заведениях сводится к овладению лексико-грамматической системой языка, не направлено на развитие коммуникативных умений и навыков. Поэтому развитие иноязычной коммуникативной компетенции рассматривается как приоритетное направление совершенствования содержания языково-

го образования в университете. Перед преподавателем казахского языка высшего учебного заведения стоит сложная задача – за очень короткий срок научить студентов практическому владению языком, т.е. умению читать оригинальную литературу на казахском языке по специальности, и пробудить в них интерес к использованию языка в профессиональной деятельности.

Задача практического овладения языком требует поиска путей совершенствования как методики обучения речевым умениям, так и большого внимания к организации языкового материала [6; 7]. Одной из наиболее актуальных и сложных проблем современной методики является обучение устному иноязычному обучению [8; 9]. Владение языком как средством коммуникации является главной целью обучения казахскому языку в русскоязычной аудитории. Л.Н.Щербатых подчеркивает, что «язык – форма существования и выражения человеческой мысли, средство фиксации и сохранения накопленных знаний, их передачи из поколения в поколение, следовательно, язык универсален и не может быть отнесен только к области гуманитарного образования» [10, с.342].

Одним из актуальных направлений, способствующих совершенствованию обучения казахскому языку в университете является коммуникативно-ситуативное обучение, опирающееся на концептуальные положения коммуникативного подхода, изложенные в работах российских (Н.И.Гез, Е.И.Пассов, В.В.Сафонова, Е.Н.Соловова и др.) и казахстанских (Н.Оралбаева, Ф.Оразбаева, К.Кадашева, Б.Кулмагамбетова, А.Алдашева), а также зарубежных (S.J.Savignon, W.M.Rivers, V.S.Temperly) авторов.

Модернизация современного образования, диктующая необходимость серьезного обновления его содержания, социальная потребность в совершенствовании педагогического мастерства преподавателя, в повышении роли коммуникативной направленности вузовского обучения определяют актуальность развития коммуникативной компетенции студентов в образовании. Одной из основных коммуникативных целей обучения второму языку в современных условиях является овладение обучающимися фонетически, грамматически, лексически и стилистически корректными речевыми навыками на изучаемом языке. Решению этих задач отвечает коммуникативный метод обучения языку.

По мнению авторитетных методистов (Н.Д.Гальскова, Л.С.Ким, Л.М.Курганская, В.О.Макавич, Р.П.Мильруд) коммуникативный метод является наиболее полным и совершенным, поскольку решает задачу освоения иностранного языка комплексно.

Актуальность темы исследования обусловлена сле-



дующими факторами:

- возрастающими требованиями к уровню владения гражданами Республики Казахстан государственным языком;

- недостаточной разработанностью вопросов, связанных с проблемой развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов.

Целью нашего исследования явилось теоретическое обоснование и определение условий результативности использования коммуникативных методов обучения казахскому языку студентов отделения «Иностранные языки». В соответствии с целью были определены следующие задачи: 1. Изучить теоретические основы коммуникативных методов обучения языку иностранных студентов. 2. Рассмотреть особенности методики обучения казахскому языку. 3. На основе экспериментального исследования изучить динамику развития коммуникативных способностей студентов в процессе изучения казахского языка.

Научная новизна исследования заключалась в создании лингвострановедческой модели коммуникативных методов обучения казахскому языку как иностранному; в разработке системы упражнений и коммуникативных заданий, направленных на поэтапное развитие иноязычных коммуникативных умений и навыков студентов. В предлагаемой системе упражнений задания расположены в последовательности от языковых неречевых к формированию коммуникативных методов. Практическая значимость исследования состояла в разработке и внедрении учебно-методического комплекса по казахскому языку для студентов.

В процессе проведения опытной работы проводился эксперимент. Для проверки достоверности теоретических положений, представленных в настоящем исследовании, а также эффективности предлагаемой методики овладения студентами государственным языком, было проведено опытное обучение. Цель проведенного нами опытно-экспериментального обучения состояла в определении условий результативности использования коммуникативных методов обучения казахскому языку студентов. Задачи опытно-экспериментального обучения: проверить эффективность использования данной методики; определить эффективность серии заданий.

Для решения указанных задач была определена структура опытно-экспериментальной части исследования, в которую вошли следующие этапы: первый этап – входное тестирование, позволяющее определить исходный уровень владения студентами казахским языком до проведения опытной работы; второй этап – проведение опытно-экспериментального обучения; третий этап - итоговый срез, позволяющий определить уровень владения студентами казахским языком после проведения опытной работы. Опытно-экспериментальное обучение проводилось в двух подгруппах (24 студента). Для оценки уровня владения казахским языком за основу были взяты следующие критерии оценки: уровень говорения, уровень чтения, уровень аудирования. Оценивались умения формировать речевые высказывания в неожиданной ситуации и под влиянием неожиданных стимулов, использовать разговорные клише, разговорные формулы, характеризующиеся естественной, свободной оформленностью фраз. Задача исходного среза состояла в том, чтобы определить исходный уровень владения уровнем говорения, чтения, аудирования. Экспериментальная работа показала, что предлагаемая методика позволила значительно повысить уровень развития коммуникативных способностей студентов, что подтверждено данными статистического анализа.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что предлагаемая методика эффективна и не зависит от уровня общей языковой подготовки обучающихся.

В нашей работе была предпринята попытка изучить теоретические основы коммуникативных методов обучения языку иностранных студентов, рассмотреть осо-

бенности методики обучения казахскому языку, а также на основе экспериментального исследования изучить динамику развития коммуникативных способностей студентов отделения «Иностранные языки» в процессе изучения казахского языка.

В результате исследования получены следующие заключения и выводы:

1. Проведен анализ современных требований к обучению иностранным языкам. 2. Выделены проблемы внедрения коммуникативных методов в обучение казахскому языку. 3. Определен лингвострановедческий подход в обучении языку как один из элементов формирования межкультурной коммуникации. 4. Определены психолого-дидактические принципы обучения неродному языку. 5. Проанализированы: ролевые ситуативные упражнения, обучение видам речевой деятельности. 6. Рассмотрены принципы обучения чтению и аудированию. 7. Проведено изучение динамики развития коммуникативных способностей студентов в процессе изучения казахского языка, которое показало адекватность разработанных методик.

Основные результаты исследования могут быть рекомендованы: при внедрении коммуникативных методов в обучение казахскому языку; при обучении видам речевой деятельности. Данная работа носила научно-экспериментальный характер.

Подводя итоги проведенного исследования, необходимо отметить, что основной трудностью, стоящей на пути к использованию коммуникативных методов, является неоднозначность понимания сущности этого сложного метода. По этой причине мы вынуждены были предварительно провести теоретический анализ ведущих положений в методике о коммуникативных методах обучения. Было принято толкование коммуникативных методов как основного принципа обучения второму языку, коммуникативная направленность учебного процесса есть главная тенденция современной методической науки. Было доказано, что успешное развитие коммуникативных способностей возможно в процессе изучения казахского языка как учебного предмета. При этом на занятиях казахского языка должны использоваться методы активного обучения, позволяющие включить студентов в коммуникативную деятельность, в процессе которой и происходит развитие коммуникативных способностей студентов. Методика формирования коммуникативных методов обучения языку будет способствовать развитию межкультурной компетенции студентов. Практическое овладение казахской речью требует гибкой системы обучения по специально разработанной программе. Целенаправленная, методическая грамотная работа над обогащением лексики и синтаксическими конструкциями способствует эффективному формированию и развитию казахской речи студентов. Использование отобранных речевых образцов позволяет студентам безболезненно включаться в естественные ситуации вне занятия. Вся работа по формированию навыков говорения должна опираться на ситуативно-речевую деятельность студентов. Особая эффективность обучения казахскому языку студентов может быть достигнута в результате объяснения преподавателя доступного пониманию студентов страноведческого материала и ознакомления с традициями и историей казахского народа.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы: 1. Одним из ведущих методических принципов преподавания является коммуникативный принцип, а также принцип комплексности целей обучения, принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, принцип сознательной систематизации языковых явлений. 2. Применение в работе ситуативного обучения было обусловлено коммуникативно-деятельностным принципом и подчиненными ему принципами взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, этапности в обучении и концентрации в подаче учебного материала, комплексной и ситуатив-

но-тематической организации языкового материала, а также принципами сознательной систематизации языкового материала, учета особенностей родного языка, подчиненности языковых знаний и речевых навыков коммуникативным умениям.

Анализ полученных результатов позволяет утверждать, что коммуникативные методы обучения казахскому языку направлены на развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов; алгоритм учебной деятельности по овладению коммуникативными методами обучения включает создание условий мотивации, формирование и развитие иноязычных коммуникативных умений и навыков. Коммуникативная методика предполагает креативное использование полученных знаний и умений в различных ситуациях.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ярыгина Н.А. Обеспечение непрерывного профессионального образования с сокращением срока обучения // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2012. - №3. - с. 268.
2. Власенко С.В., Пустовалова Н.И. Педагогические интеракции как современные способы управления профессиональным развитием педагогов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2012. - №2. - с. 69.
3. Власенко С.В. Современные аспекты управления профессиональным развитием педагогов // Вектор науки

ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2012. - №2. - с. 70.

4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. М.: Просвещение, 2004. - 278с.
5. Щербатых Л.Н. Аксиологический и социокультурный подходы в обучении иностранным языкам школьников // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2012. - №3. - с. 263.
6. Коновалова Е.Ю. Уровень речеведческой компетентности студентов как условие адекватности воспроизведения содержания учебных текстов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 74-78.
7. Коновалова Е.Ю. Современные подходы по формированию умений чтения, фиксации и воспроизведения учебной информации // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 67-71.
8. Коновалова Е.Ю. Проблемы корреляции первичных и вторичных учебных текстов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 108-111.
9. Коновалова Е.Ю. Учебные цели как критерии типологии вторичных текстов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 146-149.
10. Щербатых Л.Н. Реализация гуманитарного потенциала иностранного языка и зарубежной литературы в подготовке учителя // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2012. - №2. - с. 342.

#### ABOUT THE RESULTS OF INTRODUCING THE COMMUNICATIVE METHODS IN TEACHING KAZAKH LANGUAGE

© 2013

*T.A. Sautova*, master of science in teaching, senior teacher of kazakh language department  
*North-Kazakhstan State University named after M.Kozybaev, Petropavlovsk (Kazakhstan)*

*Annotation:* Communicative method is the main principle of teaching second language. Communicative direction of the educational process is the main tendency of modern methodical science.

*Keywords:* methods, methods of teaching, learning, foreign culture.

УДК 372.41

#### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

© 2013

*A.H. Sarzhanova*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования

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

*Аннотация:* В статье раскрываются разные подходы ученых и методистов на проблему индивидуализации в обучении и их пути решения данной проблемы.

*Ключевые слова:* индивидуализация, индивидуальный подход, навык чтения, обучаемость, обученность.

Исследуя проблему формирования навыка чтения И.М. Егорова, характеризует личность дошкольника таким образом: «К моменту поступления в школу ребенок является субъектом разнообразных видов и форм деятельности. К концу дошкольного возраста у него формируется потребность в реализации себя как субъекта и в расширении сферы этой реализации. Именно эта потребность определяет степень готовности ребенка к школьному обучению»[1, с. 30] и успех в формировании навыка чтения.

До начала активной учебной деятельности в школе дети испытывают желание научиться читать, найти в книге ответы на интересующие вопросы. Однако поскольку к обучению чтению учащиеся приступают с разной степенью готовности, то сам процесс овладения чтением может оказаться либо успешным, стимулирующим читательскую деятельность, либо затрудняющим формирование познавательного интереса к книге.

Исходя из этого, проблема индивидуализации обучения становится актуально значимой, так как ее решение обеспечивает равные возможности учащихся в достижении конечного результата обучения – формирования

навыков полноценного чтения в условиях разного уровня подготовки к школе. В целях научного исследования проблем системы обучения чтению рассмотрим понятие «индивидуализация» в психолого-педагогической литературе.

Проблема индивидуализации в процессе обучения всегда признавалась методистами одной из сложнейших проблем, так как в условиях класса ее решение представляется крайне трудным. Вместе с тем данная проблема получила широкое освещение в отечественной и зарубежной педагогике, хотя в этой области до сих пор нет общепризнанных дефиниций. Данное положение усугубляется различным пониманием термина «индивидуализации» учеными.

Методические системы индивидуализированного обучения, как правило, построены на определенной обособленности учебной деятельности отдельных учащихся в условиях класса. Однако анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод, что понятие «индивидуализация» ученые понимают по-разному.

Самые первые высказывания о необходимости индивидуального подхода к учащимся были сделаны Я.А.

Коменским в «Великой дидактике», где он дал теоретическое обоснование общеклассной работы в сочетании ее с индивидуальной. Прогрессивные педагоги прошлого (В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов) рассматривали индивидуальный подход как средство продвижения каждого ученика к новым уровням развития.

Начало теоретического обоснования разработки индивидуального подхода связано с деятельностью великого русского педагога К.Д. Ушинского. Он утверждал, что основное условие успешного обучения ребенка – учет его возрастных, психологических особенностей. В связи с этим К.Д. Ушинский предлагал учителю отбирать такие методы, которые соотносятся «с натурой школьника», с конкретными обстоятельствами, в которых находится учитель вместе с учащимся, а также рекомендовал учителю изучать учеников в процессе обучения, а полученные данные использовать в отборе заданий и т.д.

Этой же мысли придерживается Н.И. Пирогов, который также считал необходимым глубокое изучение ребенка. Проблема индивидуализации обучения рассматривалась не только в теоретическом плане, предпринимались и попытки практической реализации некоторых форм индивидуализации обучения. Так, Л.Н. Толстой на уроках чтения в Яснополянской школе давал различным ученикам разный по трудности материал для чтения. По глубокому убеждению писателя, все дети могут успешно учиться, а наличие «отстающих» детей выявляет недочеты в работе учителя, который вовремя не обратил внимания на индивидуальные особенности ученика.

В XIX веке проблемой индивидуализации обучения школьников занимались такие передовые педагоги, как Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов, В.Я. Стоюнин, П.Ф. Каптерев, А.П. Вахтеров и другие. Они доказывали, что обучать одними и теми же методами всех учащихся одного и того же возраста нельзя, так как качество усвоения учебного материала во многом зависит от особенностей темперамента ребенка, его способностей и памяти, уровня подготовленности к обучению. Так, Н.Ф. Бунаков в решении проблемы индивидуального подхода опирался на природную основу, темперамент учащихся, а П.Ф. Каптерев искал психологическое обоснование группировке учащихся на основе их индивидуальных особенностей.

Индивидуализация, по П.Ф. Каптереву, вовсе не предполагает обязательного учета особенностей каждого учащегося, а ограничивается учетом групп учащихся, сходных по какому-либо комплексу качеств. Такого же мнения придерживаются Бударный А.А., Рабунский Е.С., Кирсанов и другие ученые, рассматривая понятие «индивидуализация» примерно в том же значении.

К тому же комплекс качеств ученые определяют по-разному: А.А. Бударный берет за основу способность к учению и трудоспособность, при этом все-таки подчеркивая, что необходимо учитывать личность ученика в целом – его интересы, отношение к учебе, эмоциональные и волевые качества [2, с. 10], а Е.С. Рабунский предлагает учитывать уровень успеваемости, уровень познавательной самостоятельности, степень действенности интереса к учению [3, с. 193]. Мы не отрицаем важность данных качеств для обучения учащихся, но считаем, что для формирования навыка чтения необходимо знать *первоначальный уровень чтения и уровень развития таких психических процессов, как память, внимание и мышление учащихся.*

Н.А. Менчинская отмечает, что особенностью личности, которую нужно учитывать в первую очередь при учебной работе, является уровень умственного развития учащегося, вкладывая в это понятие как предпосылку к учению (обучаемость), так и приобретенные знания (обученность). Разделяет точку зрения Н.А. Менчинской С.В. Алексеев. К особенностям, которые надо учитывать при индивидуализации учебной работы, он относит: об-

учаемость, то есть умственные способности, а также специальные способности учащихся; учебные умения; обученность, которая состоит, по его мнению, из программных знаний, умений, навыков; познавательные интересы [4, с.101].

Несколько по-иному рассматривает индивидуальный подход С. Ерназарова, считая, что осуществляемый с помощью индивидуализации обучения индивидуальный подход проявляется в выборе и применении методов обучения, в дозировке домашних заданий, при определении вариантов самостоятельных работ (по степени их трудности). «Если учитель имеет представление об индивидуальных особенностях того или иного ученика, он будет знать, как они влияют на его учебную деятельность: как управляет он своим вниманием, быстро ли и прочно запоминает; долго ли обдумывает вопрос, быстро ли воспринимает учебный материал. Знать эти качества ученика – значит, сделать первый шаг к организации его продуктивной работы» [5, с.146]. Данной точки зрения придерживается Н.Н. Гордеева, когда говорит, что видит суть индивидуального подхода «в гибком использовании учителем различных видов информации, форм и методов педагогического влияния, взаимодействия и сотрудничества учителя с обучаемыми для достижения оптимальных результатов образовательной деятельности с учетом индивидуальности каждого» [6, с. 33].

Поскольку цели и содержание образования определяются требованиями общества, А.Г. Ковалев пишет, что педагогика индивидуального подхода имеет в виду не приспособление целей и основного содержания обучения к отдельным школьникам, а приспособление методов работы к этим индивидуальным способностям школьников в целях развития личности.

Особую точку зрения на проблему индивидуального обучения высказывает И. Унт. Она понимает индивидуализацию обучения как учет в учебном процессе индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются. Индивидуальный подход обеспечивает устранение трудностей в учении отдельных учащихся, но на практике, считает Инге Унт, речь идет не об абсолютной, а об относительной индивидуализации. И. Унт выделяет причины относительной индивидуализации: во-первых, как правило, учитываются индивидуальные особенности не каждого отдельного учащегося, а группы учащихся, обладающих примерно сходными особенностями; во-вторых, учитываются лишь известные индивидуальные особенности или их комплексы, которые важны лишь с точки зрения учения (например, общие умственные способности); наряду с этим, может выступать ряд особенностей, учет которых в конкретной форме индивидуализации невозможен или не востребован и необходим (например, различные свойства характера или темперамента); в-третьих, учет некоторых свойств или состояний происходит лишь в том случае, если именно эти свойства важны для данного ученика; в-четвертых, реализация индивидуализации осуществляется эпизодически, в каком-либо виде учебной работы, а не во всем объеме учебной деятельности, где также происходит интеграция индивидуальной работы с неиндивидуальной [7, с. 192].

Точку зрения И. Унт разделяет К. Обуховский, который сформулировал два основных условия успешной индивидуализации обучения: 1) учитель должен помогать ученикам на пути их собственного развития; учитель должен чувствовать развитие детей, 2) учитель должен обладать хорошо структурированной системой целей, чтобы «главная ценность» его практической деятельности практически направляла его поступки [8].

Важное значение имеют рекомендации А.М. Колесова, который правомерно считал, что для индивидуализации обучения необходимо разработать программу изучения учащихся еще до их прихода в школу.

Во французской педагогике под индивидуализацией понимается, прежде всего, совершенствование самостоятельной работы учащихся в соответствии с их индивидуальными способностями. Если учащиеся в классе самостоятельно работают над выполнением одних и тех же заданий, то это считается индивидуальной работой; если же задания подобраны для каждого учащегося с учетом его индивидуальных способностей, то речь идет об индивидуализации.

Индивидуализация обучения предполагает организацию индивидуального продвижения по общей для данного контингента учащихся программе, то есть индивидуализация в данном случае принимает характер дифференциации.

Западная педагогика несколько иначе рассматривает процесс индивидуализации, что объясняется иными условиями обучения. Индивидуализация обучения была реализована во многих зарубежных школах. Примерами служат «Пуэбло-план», разработанный в 1888-93 годах американским педагогом П. Серчем. Общей для всех учебный материал изучался школьниками в собственном темпе. Для способных учащихся предусматривались расширенные дополнительные задания. В 1898 году в США введен «Санта-Барбара-план», он предусматривал разделение учащихся на три группы. Данная система, на наш взгляд, носит индивидуально-дифференцированный характер, когда допускался переход из одной группы в другую. «Норт-Денвер-план» введен в 1898 году Дж. Ван Сиклем. В данных школах велась индивидуальная работа над усложненными заданиями, и предусматривалось ускоренное продвижение учащихся по учебной программе.

Разработка индивидуализации обучения шла по трем направлениям: организация индивидуального режима учебной работы; сочетание индивидуализации режима и содержания учебной работы с групповой деятельностью учащихся; создание специальных учебных материалов. Примером организации индивидуального режима учебной работы может служить Дальтон-план, который основывался на гибкой системе организации и учета индивидуального продвижения учащегося.

Попытки перестроить учебный процесс предпринимали сторонники «нового воспитания»: А.С. Нил, А. Ферьер, Ф. Де Ваконселос (Бельгия) и др. Разработка специальных учебных материалов реализована в «Индивидуальной системе обучения» Ф. Берка (1913-15 гг.). Система предполагала создание пособий для самостоятельного изучения, работу учащихся в собственном темпе, тестирование и регистрацию продвижения каждого ученика.

В 60-70 годы XX века в зарубежных странах велась разработка учебных пакетов. Они включали в себя комплекты дидактических материалов, содержащие учебные пособия, методический аппарат для самостоятельного изучения и т.д. Их применение приводило к значительной индивидуализации учебной деятельности обучаемых.

В Питсбургском университете США было создано «Индивидуально предписанное обучение», предназначенное для учащихся начальной и средней школы, при котором стандартизованный учебный материал предлагался по многовариантным учебным программам. Предметы разбивались на разделы, в которых выделялись учебные цели на нескольких уровнях сложности. Перед изучением нового раздела учащиеся проходили тестирование для определения уровня готовности к изучению материала. По результатам тестирования ученикам предлагалась индивидуальная программа и режим учебной деятельности.

Одним из направлений был метод контрактов (задание для индивидуального выполнения), в рамках которого происходило разделение содержания обучения на фрагменты - задания трех уровней сложности. Основная сложность заключалась в подразделении содержания на

фрагменты и в определении критериев усвоения знаний. [9].

В английской дидактике на первый план вышла одна из разновидностей индивидуализации – создание постоянных или временных групп учащихся внутри гетерогенных классов [10].

Многие ученые рассматривали индивидуализацию обучения как средство борьбы с неуспеваемостью. В исследованиях Т.М. Николаевой, Л.П. Кныш, В.И. Загвязинского индивидуализацию обучения считают средством и способом сочетания общеклассной, групповой и индивидуальной работы.

В своем диссертационном исследовании Арсланов Ф.Г. пишет: Индивидуализация обучения – это сотрудничество педагога и учащегося. Оно характеризуется качественными и количественными показателями. В качественном отношении педагогическое сотрудничество характеризуется целью, стремлением, сознанием, мировоззрением и сферой деятельности участников. В количественном отношении общение характеризуется контактами между участниками педагогического процесса по всей полосе совместных действий [11]. Ф. М. Хубиева выделяет условия успешной индивидуализации обучения: помощь учителя ученикам на пути их собственного развития; опора на уровни самостоятельности учащихся; хорошая структурированность системы целей, чтобы «главная ценность» практической деятельности направляла конкретные действия учеников [12].

Как видим, проблема индивидуализации нашла в научно-педагогической литературе достаточно глубокое освещение, однако к решению данной проблемы ученые подходят по-разному. В зарубежных школах данная проблема успешно решается за счет определенных условий в организации обучения. Решение индивидуализации обучения в школах Казахстана еще представляет одну из сложных и не до конца решаемых проблем (в связи с наполняемостью классов). Она рассматривается в процессе обучения как одностороннее средство или смешивается с решением проблемы дифференциации обучения. С нашей точки зрения, необходим научный поиск и разработка такой системы индивидуализации, которая бы пронизывала весь процесс обучения, предоставляя равные возможности для обучения всем учащимся и не сдерживая развитие одаренных детей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Егорова И.М. Обучение чтению и письму школьников с низкой готовностью к обучению // Начальная школа. – 2002. – №8. – с.30.
2. Бударный А.А. Индивидуальный подход в обучении // Советская педагогика. – 1965. – №7. – С.10.
3. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. – М. Просвещение, 1975. – С.193
4. Алексеев С.В. Дифференциация в обучении предметам естественно-научного цикла: Методические рекомендации. – Ленинград, 1991. – С.101.
5. Ерназарова С. Личность учащегося и индивидуальный подход // Поиск. №1. – С.146.
6. Гордеева Н.Н. Индивидуализация обучения: опыт, реалии, перспективы // Педагогика. – 2002. – №2. – С.33.
7. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М: Педагогика, 1990. – С.192.
8. Обуховский К. Проблемы индивидуализации обучения // Вопросы психологии. – 1990. №6. С. 34.
9. Гердо Н.В. Развитие идеи индивидуализации обучения в зарубежных странах и ее влияние на становление практики индивидуализации и дифференциации обучения в России // Научный потенциал, 2011. №3. С.77-81.
10. Прибылова Н.Г. Индивидуализация обучения в системе образования Англии в контексте феноменологического подхода // Среднее профессиональное образование, 2009, №3 С 83-84.

11. Арсланов Ф.Г. Индивидуализация обучения как средство развития технического мышления учащихся средних специальных учебных заведений: автореф. канд. пед. наук: 13.00.02. – Алматы, 1998. – 28 с.

12. Хубиева Ф.М. Индивидуализация обучения как психолого-педагогическая проблема // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2009. – Т.4. – № 4. – С.390 – 394.

**THEORETICAL BASIS TRAINING INDIVIDUALIZATION READING AT THE INITIAL STAGE**

© 2013

*A.N. Sarzhanova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor  
North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)*

*Annotation:* The article describes the different approaches of scientists and instructors at the problem of individualization of learning and ways of solving the problem.

*Keywords:* individualized, personalized, reading, learning, training.

УДК 378.6:61:616-05.

**ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

© 2013

*Е.В. Свиридюк, аспирант кафедры педагогики  
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Житомир (Украина)*

*Аннотация:* В статье определены теоретические основы проблемы формирования здоровьесберегающей компетентности у студентов в образовательно-воспитательной среде, обосновано значение здоровья для эффективной жизнедеятельности человека, уточнена сущность понятий «здоровье», «здоровьесберегающая компетентность», «здоровьесберегающие технологии».

*Ключевые слова:* здоровье, здоровьесберегающая компетентность, здоровьесберегающие технологии, формирование здорового образа жизни, образовательно-воспитательная среда.

Проблема состояния физического и психического здоровья молодого поколения по новому звучит в современных условиях, поскольку для ситуации, которая сложилась в государстве, характерны высокие показатели заболеваемости среди молодежи, снижение уровня жизни, социальные потрясения, низкое качество медицинского обслуживания, ухудшение экологической ситуации.

А именно состояние здоровья является одним из решающих факторов формирования личности молодого человека. Оно в определенной степени определяет выбор будущей деятельности, возможность всестороннего развития личности, ее социального утверждения. Уровень здоровья также влияет на общую подготовленность человека, на его духовное и физическое развитие, будущие достижения в сфере профессиональной деятельности. Поэтому проблема сохранения и укрепления здоровья молодежи требует особого внимания и должна решаться как на государственном, так и на региональном и местном уровнях, в частности в высших учебных заведениях.

По данным Министерства здравоохранения Украины наблюдается ежегодное ухудшение физического, психического, репродуктивного здоровья молодежи. Отклонения в состоянии здоровья имеют почти каждый второй студент, среди них неудовлетворительная физическая подготовка – у половины. Исследования последних лет указывают на тенденции к ухудшению психофизиологических показателей: снизилась эффективность функционирования сенсорных систем, ухудшились параметры памяти и внимания, повысилась утомляемость [1].

Рассматривая систему сохранения здоровья в современном образовательном пространстве, следует отметить, что свое начало он берет в наследии выдающихся мыслителей, ученых, педагогов разных стран и исторических эпох.

Большинство здоровьесберегающих положений в педагогике возникли не так давно и были проанализированы в трудах, как ученых-современников, так и авторов прошлого века: культурологические теории, которые раскрывают связь обучения и развития (Л. С. Виготский); теория деятельности (С. Л. Рубинштейн); теория творчества (В. О. Моляко); теория деятельности, сознания и личности (Б. Г. Ананьев, О. М. Леонтьев, В. В. Рыбак); идеи гуманистической психологии (А. Х. Маслоу,

Г. К. Селевко); идеи личностно-ориентированного образовательного процесса (Ш. О. Амонашвили, С. У. Гончаренко, В. П. Зинченко, И. А. Зязюн, В. А. Кан-Калик, А. В. Киричук, В. Г. Кремень, А. Я. Савченко); теория субъект-субъектного подхода (М. С. Каган, И. С. Кон, А. К. Маркова, А. В. Мудрик) [2].

В научных трудах по педагогике, психологии, философии исследуются отдельные аспекты, интеграция которых дает представление о здоровьесберегающей компетентности: культура здоровья (Л. Я. Безуглая, Л. Г. Капранова, С. В. Кириленко, Ю. С. Мельник и др.); ценностное отношение к здоровью (Т. К. Андрющенко, М. И. Боришевский, В. П. Петленко и др.); здоровый образ жизни (А. Д. Дубогай, О. В. Жабокрицкая, С. Л. Лапаенко, В. М. Оржеховская, С. О. Свиридюк и др.).

Главной идеей нашего исследования является понимание того, что целенаправленное формирование здоровьесберегающей компетентности студентов обеспечивает развитие личности, которая сознательно относится к собственному здоровью и здоровью окружающих, придерживается здорового образа жизни, что дает ей возможность качественно, полноценно и продуктивно работать и учиться.

В рейтинге общечеловеческих ценностей здоровье занимает наивысшую позицию, поскольку является основной качественной, производительной, полноценной жизни человека. Среди факторов, которые влияют на здоровье, ученые определяют: наследственность – 20 %, уровень медицины – 10 %, экологию – 20 %, образ жизни – 50 %. Учитывая весомость влияния образа жизни на состояние здоровья личности, считаем, что формирование у студентов здоровьесберегающей компетентности станет существенной почвой их здорового образа жизни [3, с. 16].

Поэтому важной функцией учебного заведения является здоровьесберегающая, которая состоит из:

- физического здоровья, которое рассматривается как текущее состояние функциональных органов и систем организма;
- психического здоровья – состояние психической сферы человека, которое характеризуется общим душевным комфортом, обеспечивает адекватную регуляцию поведения и обусловлен потребностями биологического и социального характера;
- социального здоровья – система духовных ценностей и мотивов поведения в социальной среде [4, с. 73].

Особенное значение в процессе формирования здорового образа жизни студентов приобретают систематичность, непрерывность и последовательность их учебы и воспитания, которые дают возможность постепенно усложнять и проводить оздоровительную работу с ними.

К сожалению, вызывает беспокойство уровень подготовки педагогов к здоровьесберегающей деятельности, реализация которой в образовательном процессе часто носит декларативный характер. Так, почти 90 % опрошенных педагогов на вопрос о том, используют ли они в своей практике здоровьесберегающие технологии, отвечают положительно, однако они не могут раскрыть значение этого понятия. Уровень знаний педагогов о здоровьесберегающем сопровождении образовательного процесса незначителен, процент правильных ответов составляет менее половины – 44 %. Уровень осведомленности по вопросам здоровья и здорового образа жизни, который представляет 55 % также нельзя считать достаточным для эффективной здоровьесберегающей деятельности [5, с. 174].

Все это убеждает в необходимости ввода специальных мероприятий для сохранения и укрепления здоровья студентов, важности создания здоровьесберегающей образовательно-воспитательной среды в учебном заведении.

Среди факторов, которые имеют негативное влияние на здоровье, определяют ускорение производственных процессов и жизнь, гиподинамию, рост нервно-психических напряжений, увеличения информационного потока, глобальный экологический кризис, естественные катаклизмы. Все это способствует омоложению многих болезней, которые были раньше присущи людям старших возрастных категорий. Среди этих болезней в молодом возрасте фиксируется патология сердечно-сосудистой системы, психические расстройства, аллергические состояния. Нездоровое молодое поколение не может полноценно учиться, получать профессиональную подготовку и исполнять свою социальную роль [6].

Состояние здоровья следующих поколений, которое не только отображает нынешнюю ситуацию, но и прогнозирует будущее, является важнейшим показателем благополучия общества и государства. Здоровоохранение стало атрибутом образовательного процесса в учебном заведении. Оно оказывается в использовании здоровьесберегающей компетентности в совместной деятельности преподавателей, медицинских работников и психологов, которые имеют целью формирование культуры здоровья молодежи.

Вопросы сохранения и укрепления здоровья исследовались во все периоды становления и развития образования. Вместе с этим, следует заметить, что невзирая на повышенный интерес к проблеме, ее педагогическим аспектам на практике уделяется недостаточно внимания. Поэтому сейчас, как никогда, актуальной является проблема здоровьесбережения в учебно-воспитательном процессе [5, с. 87].

Понятие «здоровьесберегающая компетентность» связано с готовностью личности вести здоровый образ жизни как в физической, социальной, психической, так и в духовной сферах.

Цель здоровьесберегающей компетентности – сформировать необходимые знания, умения и навыки здорового образа жизни, научить использовать их в повседневной жизни.

Здоровьесберегающая педагогика, с одной стороны, должна сформировать у молодых людей специальные знания, умения, навыки сохранения и укрепления своего здоровья, создания индивидуального здорового образа жизни, а из другого – предусматривать в педагогических технологиях возможности осуществления самостоятельных попыток усовершенствования себя, своего тела, психики, эмоций, работать над развитием своих коммуникативных способностей, воспитывать гуманное отношение к миру, к окружению, к самому себе.

Под здоровьесберегающими технологиями сегодня следует понимать:

- благоприятные условия обучения (отсутствие стрессовых ситуаций, адекватность требований, методик обучения и воспитания);
- оптимальную организацию учебного процесса (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими нормами);
- полноценный и рационально организованный двигательный режим.

Сущность здоровьесберегающих технологий проявляется в комплексной оценке условий воспитания и обучения, которые позволяют поддерживать нынешнее состояние студентов, формировать высокий уровень их здоровья, навыков здорового образа жизни, осуществлять мониторинг показателей индивидуального развития, прогнозировать возможные изменения здоровья и проводить соответствующие психолого-педагогические, реабилитационные мероприятия с целью обеспечения успешности учебной деятельности и ее минимальной физиологичной «стоимости», улучшения качества жизни субъектов образовательной среды [3, с. 41].

Следует отметить, что внедрение здоровьесберегающих образовательных технологий связано с использованием медицинских (медико-гигиенических, физкультурно-оздоровительных, лечебно-оздоровительных), социально-адаптированных, экологических здоровьесберегающих технологий и технологий обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Среди здоровьесберегающих образовательных технологий выделяют: *организационно-педагогические технологии*, которые определяют структуру учебного процесса, способствуют предотвращению переутомления, гиподинамии и другим дизадаптационным состояниям; *психолого-педагогические технологии*, которые связаны с непосредственной работой преподавателей на парах, обеспечением психолого-педагогического сопровождения всех элементов образовательного процесса; *учебно-воспитательные технологии*, которые включают программу обучения заботе о своем здоровье и формирования культуры здоровья студентов, мотивации ведения здорового образа жизни, предупреждения вредных привычек, проведение организационно-воспитательной работы со студентами [4].

Здоровьесберегающие технологии реализуются по таким направлениям образовательно-воспитательной деятельности: создание условий для укрепления здоровья студентов и их всестороннего развития; организацию учебно-воспитательного процесса с учетом его психологического и физиологического влияния на организм студента; разработку и реализацию учебных программ по формированию культуры здоровья и профилактики вредных привычек; коррекцию нарушений здоровья с использованием комплекса оздоровительных и медицинских мероприятий; медико-психолого-педагогический мониторинг состояния здоровья, физического и психического развития; функционирование службы психологической помощи преподавателям и студентам касательно преодоления стрессов, тревожности; контроль соблюдения санитарно-гигиенических норм организации учебно-воспитательного процесса, нормирование учебной нагрузки и профилактики утомляемости студентов; организацию сбалансированного питания студенческой молодежи в учебном заведении [4, с. 98].

Сегодня мировое образовательное пространство переходит от знаниецентрической к культуросоответствующей модели школы. Это предопределяет внедрение личностно-ориентированных, здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс, определение новых ориентиров в конструировании содержания учебной дисциплины. В связи с этим особенное значение приобретает проблема готовности учителя к проектированию и построению педагогического процесса на основе культурологического и аксиологического подхо-

дов, которые не могут не внедрять здоровье сберегающие технологии в учебный процесс [7].

В настоящее время в образовательной среде бытует мысль о том, что цель и содержание образования теряют технократический характер.

Образование приобретает здоровьесберегающей характер, в нём преобладают личностные взгляды. Об этом свидетельствуют исследования, которые в некоторой степени отрицают ключевые ценности отечественного образования.

Подытоживая вышеупомянутое, можно сделать выводы, что решение проблемы модернизации современного образовательного процесса, его личностно-деятельностный аспект основывается на внедрении здоровьесберегающих технологий. Именно они являются основными положениями новой парадигмы образования.

Необходимо также отметить, что в процессе целенаправленного формирования здоровьесберегающей компетентности у студентов нужно стимулировать осознание здоровья как личностной ценности, то есть наличие ценностного отношения к здоровью, понимание культуры здоровья как составляющей общей культуры личности и стремление к здоровому образу жизни. Таким образом, формирования здоровьесберегающей компетентности должно быть одним из основных составляющих образовательно-воспитательного процесса.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Формирование здорового образа жизни молодежи:

стратегия развития украинского общества. Ч.1 – К.: Гос. ин.-т пробл. семьи и молодежи, 2005. – 160 с.

2. Бойченко Т. Валеология – искусство быть здоровым / Т. Бойченко // Здоровье и физическая культура. – 2005. – № 3. – С. 1-4.

3. Закопайло С. А. Формирование здорового образа жизни и ее ценностей у старшеклассников: методические рекомендации / С. А. Закопайло. – Переяслав-Хмельницкий: «Буклет», 2001. – 58 с.

4. Омельченко Л. П. Здравотворческая педагогика / Л. П. Омельченко, О. В. Омельченко. – Харьков: Изд. группа «Основа», 2008. – 205 с.

5. Язловецкий В. Здоровоохранение личности как педагогическая проблема / В. Язловецкий // Валеологическое образование в учебных заведениях Украины: состояние, направления и перспективы развития. – Кировоград: Полиграфическое предприятие эксклюзивных «Систем», 2011. – 344 с.

6. Гончаренко М. Понятие «валеопедагогика» и «педагогическая валеология» в психолого-педагогической литературе: [Электронный ресурс] / М. Гончаренко, С. Лупаренко. – режим доступа к статье: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pednauk/2010\\_1/30.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2010_1/30.pdf).

7. Орешкина И. Р. Проблема формирования у детей опыта ведения здорового образа жизни // Вектор науки ТГУ. 2012. №4. С. 213-215.

8. Деобальд Н.В. Развитие современных оздоровительных технологий и комплексных программ оздоровления // Вектор науки ТГУ. 2010. №2. – С. 36-38.

### THE FORMATION OF HEALTH-KEEPING COMPETENCE OF STUDENTS IN TEACHING-EDUCATING ENVIRONMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© 2013

*E. V. Sviriduyk*, post-graduate student of the chair «Pedagogy»  
*Zhitomir State University named after Ivan Franko, Zhitomir (Ukraine)*

*Annotation:* The article outlines the theoretical principles of the problem of formation of health-keeping competence of students in teaching-educating environment, the importance of health for the effective vital functions of man is grounded, specifies the essence of concepts health, health-keeping competence, health-keeping technologies.

*Keywords:* health, health-keeping competence, health-keeping technologies, formation of healthy life style, teaching-educating environment.

УДК 378:070:811

### МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ВЫСШЕЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ: ОПЫТ ЗАРУБЕЖЬЯ И УКРАИНЫ

© 2013

*Е.Н. Семенов*, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела  
теории и истории педагогического мастерства

*Институт педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины, Киев (Украина)*

*Аннотация:* У статье рассматриваются тенденции медиаобразования будущих учителей родного языка в высших учебных заведениях США, Великобритании, Франции, Польше, России, Украины, акцентировано внимание на медиасамобразовании и трудностях внедрения медиаобразования в учебный процесс высших учебных заведений.

*Ключевые слова:* медиаобразование, медиаграмотность, медиакомпетентность, будущий учитель родного языка, профессиональная подготовка, высшая школа.

Спутниковое и цифровое TV, видеозаписи разных текстов, кино, компьютерная и сотовая связь, интернет, радио, газеты, журналы воздействуют на формирование ценностей и мировоззрения личности. Реалии нынешнего времени и будущее в значительной степени зависят от специалистов, которые полноценно воспринимают и умеют осуществить отбор безопасной и личностно значимой медиаинформации: критически осмысливают, анализируют и оценивают ее, выражают собственную независимую позицию относительно каких-либо медиатекстов, создают собственные медиатексты и творчески используют их в своей профессионально-педагогической деятельности, учатся разным формам коммуникации с помощью технических средств. Отмеченные черты касаются медиакомпетентности и медиакультуры личности, которая обеспечивает, как справедливо замечают Д. Алверман и Д.Мун, М.Хагуд [1, с.164], пони-

мание того, как медиатексты помогают познавать мир в различных социальных, экономических и политических ситуациях.

Учитывая задание гражданского, эстетического воспитания школьников, формирования в них медиаосведомленности и медиаграмотности, что отмечается в документах ЮНЕСКО, в Концепции внедрения медиаобразования Украины [2], в значительной степени возрастает потребность в медиакомпетентном учителе. При содействии Министерства образования и науки, молодежи и спорта в Украине вводится программа по медиаобразованию для учителей, которые в институтах последипломного педагогического образования овладевают методиками презентации учебной информации, приобретают умения использовать мультимедиа технологии и медиасредства в учебно-воспитательном процессе. В то же время, как показывает анализ практического опыта,

вопроса интеграции медиаобразовательных компонентов в содержание профессиональной подготовки, так и отдельного учебного курса по медиаобразованию и медиаграмотности в системе подготовки будущих учителей и, в частности, учителей украинского языка и литературы в педагогических университетах исследованы недостаточной мерой.

Анализ литературных источников показывает наличие наработок, которые акцентируют внимание на проблеме. Ученые исследуют модели и методы медиаобразования (В. Иванов, Л. Мастерман), В. Ризун, Ю. Усов, А.Шарилов, Е. Харт, Р. Хоббс и др.), психолого-педагогические и дидактические исследования медиа (Л. Баженова, И.Беднарек, Р. Гуревич, Т. Левовицкий, Н. Нычкало, А. Онкович, А. Спичкин, А. Федоров, А.Шарилов и др.), педагогические условия формирования медиакомпетентности и медиакультуры будущих журналистов (Д. Онкович, И. Чемерис), учителей (Т. Захарчук, Ю. Казаков, О. Пискун).

Учитывая отмеченные исследования, а также монографические и журнальные публикации, предпримем попытку в рамках статьи дать обзор тенденций медиаобразования будущих учителей родного языка в высших учебных заведениях США, Великобритании, Франции, Германии, Польши, России, Украины.

Анализируемые источники дают возможность показать медиаобразование (англ. mediaeducation от лат. media – средства) как направление в педагогике (в «медиапедагогике»), которое изучает закономерности массовой коммуникации (пресса, телевидение, радио, кино, видео и тому подобное), как составляющую образовательного процесса, направленную на формирование в обществе медиакультуры личности [3], а также как процесс развития и саморазвития личности на материалах и с помощью средств массовой коммуникации с целью расширения общих, социокультурных и профессионально значимых знаний, коммуникативных и творческих способностей [2; 3; 4]. В статье рассматривается прежде всего второй аспект медиаобразования, что предопределено использованием медиатехнологий и медиапродуктов в учебном процессе. Понятие медиаграмотность включает в себя знание закономерностей восприятия и понимания информации, психологических аспектов влияния медиа на образ жизни, отношение и ценности личности, формирование умений и навыков поиска информации, интерпретации и критического анализа медиатекстов, создания собственных медиатекстов, адекватных заданиям и условиям коммуникации [5, с.236].

Обзор сайтов украинских и зарубежных университетов, научных студий показывает: в профессиональной подготовке будущих учителей медиаобразование, которое наиболее продуктивно начало развиваться с 80-х годов XX ст., реализуется в нескольких направлениях: интегрированном, специальном или факультативном. Интегрированное направление предлагает привлечение медиаобразовательных компонентов к предметам учебного цикла, специальное – предусматривает ввод специальных учебных курсов, факультативное – дает преимущество внеурочной / внеаудиторной деятельности (кружкам, клубам и др.).

В США медиапедагогику определяют как «studianadmediam» или как образовательную технологию, которая характеризуется научно-практическим стремлением. Рассмотрение Интернет-каталогов ВУЗА подтверждает открытость внедрения новых учебных предметов междисциплинарной подготовки, в частности по электронным технологиям. Студентам-филологам предлагают курсы «Американское классическое кино», «Критические размышления» (отделения английского языка и философии университета г. Дрексела (Филадельфия) [6]; «Компьютерные технологии в гуманитарных науках (отделения английского языка университета в м.Глазго) [7], «Средства массовой информации» (школа педагогики Саутгемптонского универ-

ситета, специальность «Английский язык и литература, театральное искусство, средства массовой информации» [8, с.46]). Эти предметы призваны формировать когнитивизм, творческое и критическое мышление, развивать познавательные ценности ориентации личности и тому подобное, что помогает выпускникам в дальнейшем успешно работать как в учебном заведении, так и в области журналистики.

Ведущей концепцией школьного и высшего образования Великобритании стала педагогика прагматизма, то есть приобретение полезных для жизни знаний, практических умений и навыков. Медиаобразовательные компоненты включены прежде всего в предметы гуманитарного цикла. Например, в соответствии с Национальным учебным планом по английскому языку и литературе [9, с. 6] на занятиях по курсу «Методика обучения английскому языку и литературе» студентам предлагают изучение театрального искусства и средств массовой информации. Для будущих учителей важны умения читать, анализировать сообщения в средствах массовой информации, создавать тексты публицистических жанров; использовать во время преподавания английского языка в школе медиатехнологии (уметь привлекать учеников к выпуску школьной газеты, пересматривать кино и видеорепортажи и тому подобное).

Во Франции медиаобразование для будущих учителей пока что не является обязательным, однако Резолюция Европейского Парламента (2008) предполагает введение обязательного школьного медиаобразования. Это предусматривает широкое использование медиасредств (пресса, телевидения, кинематографа, радио, Интернета) на занятиях французского языка, что должно способствовать формированию, развитию и усовершенствованию навыков разговорной речи, произношения и грамматики, критического мышления, расширению мировоззрения учеников. Российский исследователь А.Федоров [10], описывая деятельность государственного медиаобразовательного центра CLEMI –Centre deliaison del'en seignement et des medias' information (<http://www.clemi.org>), который создан в 1982 году в Париже, отмечает следующее. Основная цель центра – медиаобразование школьников, выполнение проектов на материале прессы и интернета, изучение влияния медиа на учебную и студенческую молодежь, повышение уровня медиакомпетентности личности.

В Республике Польша новое образовательное направление «edukacja medialna» динамически развивается в последней четверти XX века [см.11]. Министерство народного образования и спорта (MENiS) создало специальный Совет по проблемам информационного и медиального образования (Radads Edukacji Informatycznej i Medialnej), а разные аспекты, связанные с этим научным направлением, освещали Л. Бандура, И. Беднарек, Л.Витковский, З. Квецинский, Т. Левовицкий и др. С 1999 г. в школах преподают предмет «Читательская и медийная эдукация» [4, с. 3]: ученики работают с разными жанрами медиатекстов (новости, документальный фильм, образовательные программы, художественный фильм и тому подобное); анализируют, имитируют отдельные эпизоды, создают собственные презентации, а в высших педагогических учебных заведениях проводят конференции по вопросам медийной педагогики.

Анализ сайтов университетов [12-14] показывает: в основе деятельности – единство учебы и исследования, акцент на диалог и диалоговое образование, открытость к новым идеям и сотрудничеству. Для будущих учителей с целью формирования медиакомпетентности высшие учебные заведения предлагают междисциплинарные программы, в частности «Система коммуникаций», «Язык масс-медиа», «Практическая стилистика и язык медиа», «Культура массовой информации», «Риторика», «Развитие детской коммуникации», «Вербальная и невербальная коммуникация в школе».

В России проблема воспитания информационной,



критически мыслящей молодежи с активной гражданской позицией тоже актуализируется. С 2002 г. в высших учебных заведениях в пределах специальности «Социальная педагогика» осуществляется подготовка педагогов по специализации «Медиаобразование», создаются соответствующие кафедры, сайты университетов, электронная научная библиотека «Медиаобразование» (<http://edu.of.ru/medialibrary>). Эффективно функционирует Ассоциация кинообразования медиапедагогов России (<http://edu.of.ru/mediaeducation>) [15]. Цель деятельности организации и сотрудников журнала «Медиаобразование» (<http://edu.of.ru/medialibrary>), научной школы «Медиаобразование и медиакомпетентность», которые успешно работают под руководством доктора педагогических наук, профессора А. Федорова, – обучение пользователей грамотному «чтению» медиатекстов; развитие способностей к восприятию, анализу и аргументированной оценке информации; развитие самостоятельных суждений, критического мышления, эстетического вкуса.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что в большинстве упомянутых выше стран в ряду предлагаемых должностей для трудоустройства называют такие, как учитель, преподаватель (преподаватель-культуролог, филолог, историк, программист), руководитель центра кино/фото/видеотворчества детей и юношества, методист центра отдыха, редактор, журналист, режиссер, дизайнер (школы искусств, культурно-эстетических центров).

В Украине профессия медиапедагога находится на стадии становления. Обзор медиаобразования в учебных заведениях и учреждениях систематически осуществляет докт. пед. н, профессор А. Онкович [4; 5], под руководством которой в Институте высшего образования НАПН формируется научная школа медиадидактики и медиапедагогики. Институт стал инициатором учебного курса «Медиаобразование» для студентов высших учебных заведений, проведения международного круглого стола «Медиаобразовательные технологии в учебном процессе», положил начало общему со всеукраинским еженедельником «Образование» проекту «Медиаобразование». В Институте социальной и политической психологии Национальной академии педагогических наук Украины функционирует лаборатория психологии массовой коммуникации и медиаобразования (<http://ispp.org.ua>).

Соответствующая магистерская программа введена в Харьковском национальном университете имени В.Н. Каразина, медиаобразовательные компоненты включены в профессиональную подготовку будущих учителей-филологов Полтавского государственного педагогического университета имени В.Г. Короленко, Бердянского государственного педагогического университета, Волынского национального университета имени Леси Украинки, Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого, Тернопольского национального педагогического университета имени Владимира Гнатюка.

В Сумском государственном педагогическом университете имени А.С.Макаренко мы используем медиаматериал при чтении магистрантам учебных курсов «Методика преподавания украинского языка в высшей школе», «Инновационные подходы к преподаванию украинского языка». Целью курсов является ознакомить будущих преподавателей с новейшими технологиями обучения лингвистическим предметом, в частности в профильных классах общеобразовательной школы и образовательных заведениях нового типа.

В соответствии с программой среди заданий профильного обучения украинского языка (гуманитарное направление, профиль – филология) в старшей школе выделяем также задание формирования умений осуществлять самостоятельную поисковую работу на основе профессиональных филологических и методических

журналов, передач радио и телевидения, филологических, лингвистических Интернет-сайтов, электронных словарей, справочников, Web-страниц языковедов и заключать собственную электронную библиотеку; участвовать в ученических конференциях, пресс-конференциях, Интернет-конференциях; конкурсах, общественно-политических мероприятиях, организации праздников родного языка, языковых викторин, в работе научных кружков и проблемных групп филологического профиля [16, с.7].

Привлекаем студентов к работе с учебно-методическим пособием «Язык наш – украинский» [17], выполняем в частности такие упражнения:

*Посетите портал украинского языка и культуры <http://www.slovyk.net>; словари Украины «on-line» <http://www.ulif.org.ua>; русско-украинские словари <http://www.r2u.org.ua>; словари <http://www.slovník.com.ua>; <http://www.slovyk.lutsk.ua> (на выбор). Ознакомьтесь со словарной статьей электронного словаря. В чем особенность такой словарной статьи?*

Ты и твои одноклассники встречаетесь с журналистами. Постройте диалог «Влияние средств массовой информации на развитие словарной базы украинского языка»: выясните влияние средств массовой информации на современную словарную базу; существует ли система мониторинга украинского языка относительно ошибок в украиноязычных изданиях, теле-, радиоэфире.

На занятие к студентам приглашаем известных личностей. Среди памятных – встреча с директором издательств «АКАДЕМИЯ» и «АКАДЕМВИДАВ» В. Теремком. Монографии, учебники, учебные пособия, словари, энциклопедии этого издательства есть в библиотеке каждого высшего учебного заведения и в большинстве книжных магазинов Украины. Учеба по таким книгам развивает память, систематизирует знание, побуждает к профессиональному самоутверждению, личностному успеху. В. Теремко ознакомил студентов с понятием «медиакультура личности», раскрыл вопрос влияния критического чтения медиаинформации на формирование общественного сознания.

С целью самообразования, в том числе медиасамобразования, в подготовке студентов используем CD и DVD диски, которые включают и электронный учебный комплект «Словесник», привлекаем их к подготовке электронных презентаций лекций и выступлений на конференции, образцы которых размещены на нашем Web-сайте «Педагогическое мастерство учителя: развитие и саморазвитие» ([www.pedmaster.ucoz.ua](http://www.pedmaster.ucoz.ua)). Обращаемся и к учебному пособию «Визуальная медиакультура учеников» Н. Череповской, в котором представлен познавательный методико-практический материал по медиаобразованию, медиатворчеству, медиагигиене, медиавосприятию. Полезным считаем пособие «Медиаобразование и медиаграмотность» (авторы – В.Иванов, О. Волошенко, Д. Дзюба, Т. Иванова, А.Федоров и др. / при научн. ред. В.Ризуна (2012) [18], в котором рассматриваются общие сведения о медиаобразовании и медиаграмотности как образовательных категориях, дается характеристика основных теорий медиаобразования, факторов, влияющих на формирование медиакультуры личности.

Каждая глава «погружает» в комплекс вопросов медиаобразования. В частности глава 3 предлагает студентам (этот материал может быть использован и для учеников) детальную характеристику массовой коммуникации: обзор когнитивно-институционального, структурно-функционального подходов к массовой коммуникации, теорий стереотипов, когнитивного диссонанса, полезности и удовольствия, обучения и познания, анализа социальной информации, общения и коммуникации и др. Даются полезные советы, как более эффективно осмыслить профессиональные стандарты в медиа и оградить себя от манипуляций.

Импонирует логика изложения. Авторы привлека-

ют к разговору читателей: «Почему газета необходима молодому человеку»? И поощряют продолжить ответ: «Кроме уже перечисленных *достоверности, надежности и компетентности*, чтение газет учит молодых читателей, как работать с важной информацией: регулярное обращение к газете позволяет *научиться охватывать и овладевать огромным количеством информации за один раз*. Человек, который регулярно читает газеты, *учится быстро ориентироваться в информации, поданной в виде многочисленных столбиков, фото и объявлений*».

В большинстве высших учебных заведений стран, упомянутых в статье, среди компонентов медиаобразования будущего учителя исследователи выделяют общую осведомленность относительно масс-медиа; практические умения поиска и усвоения медиаинформации; способность к адекватному восприятию, фильтрации, критическому осмыслению, интерпретации и оцениванию медиаинформации, наличие собственной независимой позиции относительно любых медиатекстов; знание и анализ влияния масс-медиа на образ жизни, поведение и ценности современного человека и, особенно, детей и юношества; умение правильно использовать возможности разных медиатекстов для учебы, воспитания, развития учеников; умение создавать собственные разнообразные медиапродукты, в том числе учебно-воспитательного содержания.

Несмотря на определенные достижения медиапедагогике в разных странах, отметим, что вопросы медиаобразования детей и молодежи волнуют, в первую очередь, педагогов-энтузиастов, а понятие «медиапедагогика» для широкой педагогической общественности малоизвестны. Среди основных трудностей широкого внедрения медиаобразования в учебный процесс, в том числе высших педагогических учебных заведений, называют медиаобразовательную неподготовленность преподавателей, определенную инертность руководства учебных заведений относительно выделения часов на медиаобразовательные учебные дисциплины, отсутствие соответствующей материально-технической базы; однако, в первую очередь, отсутствие целеустремленной и систематической государственной координации разработки теории и методики медиаобразования, поиска организационных форм, подготовки учителей к медиаобразовательной деятельности в школе. Для формирования общественного сознания и мировоззрения медиапользователей необходимы и научно-методическая интеграция теоретиков, практиков, государственных структур, определение основных направлений развития медиапедагогике, ее координации с журналистикой, культурологией, социологией. Эти вопросы рассмотрим в следующих статьях.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Alverman D.E., Moon J.S., Hagood M.C. Popular Culture in the Classroom. – Newark, Delaware: International Reading Association, 1999. – 258 p.
2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. – [Електронний ресурс]: [http://www.ispp.org.ua/news\\_44.htm](http://www.ispp.org.ua/news_44.htm).
3. Федоров А.В. Современный учитель и медиаобразование // Медиаобразование. – 2010. – № 1. – [Електронний ресурс]: <http://www.ifap.ru/pr/2010/n101005b.pdf>.
4. Онкович Г. Медіа-педагогіка і медіа-освіта: поширення у світі // Дивослово, 2007. – №6. – С.2-4.
5. Онкович Г.В. Медіаосвіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Філологічні науки», 2010. – № 21. – С. 235-239.
6. Drexel University. – [Електронний ресурс] : <http://www.drexel.edu>.
7. Department of Educational Studies University of Glasgow. – [Електронний ресурс] : <http://www.gla.ac.uk>.
8. English Drama and Media Studies. University of Southampton, School of Education. PGCE Course Handbook. 1997/98. – 46 p.
9. Initial Teacher Training National Curriculum for Secondary English. – L.: DFEE, 1998. – 16 p.
10. Федоров А.В. Медиаобразовательные центры Франции – [Електронний ресурс] : <http://edu.of.ru/attach/17/126908.pdf>.
11. Ничкало Н.Г. Медіальна педагогіка в системі педагогічних наук – [Електронний ресурс]: [http://ubgd.lviv.ua/konferenc/kon\\_ikt/plen\\_zasid\\_Nuchkalo.pdf](http://ubgd.lviv.ua/konferenc/kon_ikt/plen_zasid_Nuchkalo.pdf).
12. University of Rzeszów. Philological Faculty. – [Електронний ресурс]: [http://www.rzeszow.pl/win/ucz\\_rze/wsp](http://www.rzeszow.pl/win/ucz_rze/wsp).
13. Warsaw University. Warsaw University Development Strategy and Proposed Organizational Changes for 2000-2009. [Електронний ресурс]: <http://www.uw.edu.pl/en.php>.
14. Uniwersytet Gdański. – [Електронний ресурс]: <http://www.fh.univ.gda.pl/>.
15. Ассоциация кинообразования и медиапедагогике России. Российский общеобразовательный портал [Електронний ресурс]: <http://edu.of.ru/mediaeducation>.
16. Мацько Л.І., Семенов О. М. Українська мова: 10 – 11 класи. Програма для профільного навчання учнів ЗНЗ. Філологічний напрям, профіль – українська філологія. – Суми: РВВ СОППО, 2010. – 82 с.
17. Мова наша – українська: навч.- метод. посіб. / Л.І.Мацько, О.М.Семенов, Н.Б.Голуб/ за ред. Л.І.Мацько. – К.: Богданова А.М., 2011. – 512с.
18. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Авт. колектив: В.Ф.Іванов, О.В. Волошенко, Д.Ю.Дзюба та ін. / за науковою редакцією В.В.Різуна. К., 2012. 344 с.

## MEDIA EDUCATION OF FUTURE TEACHER IN HIGHER PHILOLOGICAL SCHOOL: FOREIGN AND UKRAINIAN EXPERIENCE

© 2013

**O.M. Semenog**, doctor of pedagogical sciences, professor, major scientific officer of the Department of Theory and History of pedagogical skills  
*Institute of Teacher Education and Adult Education of NAPS of Ukraine, Kyiv (Ukraine)*

*Annotation:* The essence of term “media pedagogy” as subdiscipline in the system of pedagogical sciences and academic discipline in High School is specified in the article. Also there are characterized trends of media education and implementation of integrated and special areas of media pedagogy in future teachers training in educational institutions in the USA, Great Britain, France, Poland, Russia, Ukraine. It is stressed on media self education and difficulties of implementation media education in the educational process of High School.

*Keywords:* media pedagogy, media education, media competence, future teacher training, High School.

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ  
ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

© 2013

*О.С. Сергеева*, старший преподаватель кафедры английской филологии  
Гуманитарный институт Киевского Университета имени Бориса Гринченко, Киев (Украина)

**Аннотация:** В статье рассмотрены причины и предпосылки возникновения образования взрослых в образовательной политике Европейского Союза и других государств. Определено понятие государственной политики, образовательной политики, национальной образовательной политики, государственной образовательной политики Европейского Союза, а также место образования взрослых и образования в течение жизни как составляющей образовательной политики государства.

**Ключевые слова:** образование взрослых, образование в течение жизни, государственная политика, образовательная политика, национальная образовательная политика, государственная образовательная политика Европейского Союза.

Современное общество в условиях глобализации, интеграции и модернизации определяет необходимость внедрения и совершенствования образования в течение жизни для конкурентоспособности на рынке труда. Блайт Каменсон отмечает, что большое количество взрослых людей осознают важность непрерывного образования как средства достижения большего успеха в своей карьере и получения удовольствия от жизни в целом. Мир постоянно меняется, непрерывно развиваясь технологически и интеллектуально, что приводит к новым, более разнообразным карьерным возможностям. Около половины всех взрослых привлечены к различным формам образования взрослых ежегодно с целью соответствовать требованиям, продиктованным изменениями в профессиональной области и развитием технологий, которые могут повлиять на жизнь людей тем или иным образом» [18, с.1].

Известный украинский педагог С.А. Сысоева подчеркивает, что «проблемы взрослых во многих экономически развитых странах рассматриваются среди стратегических целей развития общества [14, с. 6]. А значит, образование взрослых выходит на первый план для законодательных действий и мероприятий, а следовательно является неотъемлемой составляющей образовательной политики, что в свою очередь рассматривается как часть политики любого государства.

О.Ю. Оболенский указывает на то, что совокупность целей и задач государства, практические реализуются этим государством в образовательной сфере, отражают его сущность и социальное назначение [11]. В соответствии с различными толкованиями термина «государственная политика» предлагаем следующую трактовку: государственная политика являет собой совокупность мер, применяемых государственными властями по определенному вопросу или комплексу вопросов; а также следующее определение: государственная политика – это направление регуляторных действий, мер, законов, бюджетных приоритетов относительно той или иной темы, которое осуществляется государственным органом или его представителями. Образовательная же политика касается пакета законов и правил, которыми руководствуется деятельность образовательной системы.

Следовательно, образовательная политика государства может быть определена как составляющая политики государства, что «отражает совокупность ее целей и задач в сфере образования, которые формируются политической системой в зависимости от сущности государства и его социального назначения и реализуются им с помощью соответствующих инструментов». А значит, понятие «государственная образовательная политика» подразумевает то, что она «формируется, определяется государством и осуществляется от ее имени в лице государственных органов и учреждений, которые олицетворяют все ветви государственной власти, с целью упорядочения образовательных процессов, осуществления на них влияния или непосредственного выяснения их течения» [10].

В мировом дискурсе является общепринятым

определять понятие «политика» через соответствующие англоязычные термины: «policy» и «politics». Исследователями постсоветского пространства неоднократно было отмечено, что «образовательная политика» («education politics») – «это сфера взаимоотношений индивидов, различных социальных групп с целью использования институтов власти для реализации своих интересов и потребностей» [6, с. 623]. Субъектами образовательной политики являются индивид, социальные сообщества (нация, профессиональные группы, элиты и т.д.) и социальные институты (государство, политические партии и движения, профсоюзы, группы интересов и т.д.). А объектом выступает образование как общественное благо, как интеллектуальный и материальный ресурс общества, как система образовательных учреждений.

Понятие «образовательная политика» и его проблематика – объект исследования представителей политической философии, политической науки, политической социологии и т.д. В Украине наиболее активно работают исследователи, представляющие научный коллектив Национального университета «Киево-Могилянская академия», а также кафедру социальной философии и философии образования Национального педагогического университета имени М. Драгоманова.

В последние годы в исследованиях украинских ученых утверждался также взгляд на образовательную политику в русле новой дисциплины – политологии и анализа политики. В этом аспекте образовательная политика определяется как «ряд действий, направленных на достижение целей образовательных организаций и / или системы образования» [7, с.14]. На наш взгляд, это определение является вполне приемлемым и обоснованным. Однако некоторые авторы рассматривают образовательную политику как средство того или иного государства, использование которого неоспоримо ведет к положительным результатам.

К. Корсак рассматривает «национальную образовательную политику» в широком смысле как совокупность приоритетов и целей, которые формируются правительством или другим высшим органом для осуществления мероприятий по совершенствованию и развитию системы образования или ее элементов» [9, с. 112].

В. Андрущенко, В. Савельев, подвергая критике взгляды К. Корсак, предлагают к рассмотрению следующий вопрос: «А если действия правительства, вопреки его декларациям, имели негативные последствия для образования, то как их квалифицировать – это политика или нет?» Указанные авторы ставят под сомнение логичность еще одного определения, согласно которому образовательная политика – это «произведенный, одобренный и исполняемый правительством и общественными институтами курс действий, направленный на воплощение в жизнь определенных целей, методов и содержательного наполнения учебных программ, используемых в образовательном процессе, и приводят к развитию мышления учащихся и студентов, приобретение ими знаний и навыков» [12 с. 686-688]. Учитывая вышесказанное, В. Андрущенко и В. Савельев предполагают, что вполне

возможной ситуации, при которой действия правительства, органов образования, или администрации учебного заведения приводят к противоположным результатам и развития мышления не происходит [1].

Среди украинских исследователей утверждается понимание важности «восприятия образовательной политики как общенациональной, стратегически важной проблемы, а не просто причисления к сфере ведомственной или отраслевой политики» [10, с. 310]. При этом в исследовании образовательной сферы, ее концептуализации и построения стратегии развития должно быть учтено минимум два фактора: особенности и закономерности социальной природы образования, а также рассмотрение генезиса, динамики образовательного развития в контексте взаимодействия с политическим форматом общественного бытия [4, с. 164-176].

Ю. Вильчинский, в свою очередь, отмечает, что теоретизируя и задумываясь над понятием «политика», важно «меж плевел разглядеть зерна реальной политики», ведь как считают американские исследователи, в наше время «слишком много исследований современных реалий является элегантным обманом, сокрытием проблемы, и фактически – не поиском решений» [3, с. 273]. К тому же, занимаясь вопросом политики, не обходимо не забывать также, как писал в свое время Дж. Дьюи, о собственном образовании [5, с. 318].

Подходы к определению образовательной политики в украинском дискурсе уже достаточно четко сформированы. Необходимо отметить, что они вполне логично укладываются в цель развития европейского и мирового дискурса и проявляют себя в зависимости от угла зрения и контекста, и как «politics of education», и как «educational policy». [19] Современные исследования украинских ученых имеют уже немало точек соприкосновения с европейским и мировым дискурсом образовательной политики, его теоретической составляющей. Эта составляющая проявляет себя как междисциплинарная, трансдисциплинарная сфера (field, domain) академических и прикладных исследований: исследование образовательной политики как politics (политическая наука, политическая философия, политическая социология) исследование и анализ образовательной политики как policy (наука о политике (policy science), делящаяся, в свою очередь, на две ветви – исследование образовательной политики (education policy study) и анализ образовательной политики (education policy analysis), которые предоставляют знаниям прикладную направленность); сравнительная образовательная политика (comparative education politics and policy), предметом исследования которой выступает образовательная политика politics, и как policy в сравнительной перспективе (уровни сравнительных исследований: мировая образовательная политика, региональная, национальная, местная политика [1, с. 151].

Преодоление упрощенного и устаревшего видения феномена образовательной политики в украинском дискурсе предусматривает постепенное утверждение прогрессивной мысли, что ориентирует на необходимость различать «конкретные практики» образовательной политики, а именно деятельности и процессы, характеризующиеся понятиями «образовательная политика государства» («государственная образовательная политика»), образовательная политика других деятелей политики на национальном, мировом (например, «образовательная политика Всемирного банка») и региональном уровне (например, «образовательная политика Европейского Союза») [1]. Обосновано утверждается, что «в демократическом обществе «государственная образовательная политика» и «публичная образовательная политика» (как «образовательная политика общества») не являются тождественными явлениями и понятиями. Они соотносятся как часть и целое» [12, с. 688].

По словам Фольварочного И.В., докторанта Института педагогического образования и образова-

ния взрослых города Киева, «концептуальный анализ научных исследований в сфере образования взрослых в странах Западной Европы, развития отечественных методологических основ сравнительных исследований, осмысление этой проблематики в контексте исторических и современных тенденций мировой системы непрерывного образования» необходимо в наше время. [15, с.81] Итак, можем сделать вывод, что в начале XXI века образование взрослых становится мощным фактором общественного прогресса и развития личности.

В сфере образовательной политики ЕС идет процесс разработки стратегических приоритетов в этой сфере до 2020 года. В мае 2009 года Совет ЕС утвердил Стратегию Европейского сотрудничества в области образования и обучения (Education & Training 2020), выделяя его 4 стратегические цели: обучения в течение жизни и мобильность, качество и эффективность, равенство и социальное единство; инновации и творчество, включая развитие предпринимательства. Мероприятия в рамках достижения упомянутых целей должны также способствовать процессу межправительственного взаимодействия в рамках Болонского процесса в сфере высшего образования и образования взрослых. Документ определяет, что приоритетами модернизации системы образования в Европейском Союзе до 2020 года станут реформирование учебных планов, управленческая реформа и реформа финансирования отрасли образования и обучения.

Как отмечает Фольварочный И.В., евроинтеграционные тенденции в деятельности европейской образовательной политики непосредственно связаны с образованием взрослых и учетом глобальных и евроинтеграционных тенденций в сфере непрерывного образования [16].

Говоря о государственной образовательной политике Европейского Союза, необходимо отметить, что экономическое и социальное развитие Европы на современном этапе конкретным образом изменяет образовательную политику в регионе. Компетентия ЕС в этом сегменте ограничивается «мерами по развитию качественного образования через сотрудничество между странами-членами» в сфере образования взрослых. И, на самом деле, на сегодняшний день Евросоюз все больше влияет на образовательную политику ее членов. Расширение ЕС также создает новые измерения и увеличивает число задач, возможностей, требований к работе в области образования и развития человеческого ресурса [2, с. 63-71].

Игорь Фольварочный в своей статье «Интеграционные тенденции в деятельности европейской политики в сфере образования взрослых» [16] говорит о «европейской политике», однако мы считаем такое понятие неуместным в связи с тем, что различные государства Европы имеют отличные политические черты. В свою очередь под понятием «политика Европейского Союза» мы подразумеваем политику союза государств-членов Европейских Сообществ (ЕВС, ЕОУС, Евратом), созданного в соответствии с Договором о Европейском Союзе (Маастрихтским Трактатом), который был подписан в феврале 1992 года и вступил силу с ноября 1993 г., т.е. образовательная политика Европейского Союза – это образовательная политика стран Европейского Союза как структуры, объединяющей 27 стран-участниц, которые присоединились к европейскому экономическому сообществу, начиная с 1958 года. Фольварочный И.В. отмечает, что «образование взрослых является одной из сфер со значительными различиями между различными европейскими странами», которые существенно отличаются в зависимости от структурных и финансовых условий в каждой стране. Большинство стран, которые недавно присоединились к Европейскому Союзу, только начинают реконструкции своих национальных систем образования. В процессе этого возникают определенные проблемы: устаревшая инфраструктура, отсутствие необходимых законов и механизмов финан-



другие. Большинство исследователей подчеркивают, что влияние семьи, соответствующий тип родительского отношения к ребенку являются первоосновой для развития личности и формирования эмоционально-ценностного отношения к себе и окружающим [12]. Однако анализ литературы продемонстрировали, что проблема гармонизации взаимоотношений родителей и подростков высветлена недостаточно.

Результаты недостаточного эксперимента показали, что заявленная нами проблема исследования требует коррекции, в связи с чем были определены следующие педагогические условия, способствующие формированию гармоничных взаимоотношений между подростками и их родителями: приобретение навыков личностно-гуманистического отношения, позитивного взаимодействия и умения решать конфликтные ситуации, улучшение психологического микроклимата в семье, повышение педагогической культуры родителей.

Всего было определено три направления экспериментальной работы: с подростками, с их родителями и с семьями в целом. Цель этой статьи состоит в описании третьего направления – совместной работы с подростками и их родителями.

Работа проходила в три этапа.

Первый этап накладывался на работу по первому и второму направлению (работа отдельно с подростками и отдельно с родителями) и проводился параллельно с ними.

Во время этого этапа в экспериментальных классах были проведены семейные вечера «Мы в мире наших грез». Целью этого мероприятия было объединение родителей и подростков через их общие интересы. В рамках этого вечера была проведена выставка «Мир наших увлечений», изделия которой подростки готовили вместе с родителями.

Программа семейного вечера состояла из трех частей. В первой были созданы две команды из желающих: в одной – родители, в другой – дети. Каждая команда получила задание: на большом плакате нарисовать общий рисунок, который отразит их мечты (что бы они хотели сделать, где побывать и т.п.). После выполнения задания каждая команда представила свой рисунок. Участники, которые не вошли в команды, должны были присоединиться к одной или другой команде, не зависимо родители это или дети. Следующим шагом было определить, что общего в мечтах родителей и детей.

Выяснилось, что среди мечтаний много общего, например, совершить путешествие, побывать на концерте известной группы и т.д. В результате были подведены итоги, что мечты можно осуществлять вместе родителям и детям, всей семьей.

Во второй части ученики вместе с родителями должны были провести презентацию своего изделия. Необходимо было рассказать: это общее увлечение или кого-то одного (подростка или матери / отца), а другой только присоединился, оказывая помощь; как давно длится это увлечение; какие еще подобные изделия были сделаны вместе или отдельно.

Такая презентация способствовала лучшей сплоченности родителей и подростков, поскольку они отстаивали свою семейную работу и представляли команду.

Третья часть семейного вечера предусматривала совместную трапезу (чай с выпечкой, также приготовленную в семейном кругу).

Следующим этапом совместной работы родителей и подростков было проведение совместного тренинга «Взаимодействие родителей и подростков», целью которого было содействие установлению и развитию гармоничных взаимоотношений родителей и подростков. Основные задачи тренинга предусматривали: налаживание позитивного взаимодействия, приобретение умений и навыков управления своими эмоциями.

Программа тренинга состояла из 4 занятий (1 раз в неделю).

Первое занятие «Знакомство» предполагало знакомство групп родителей и детей, описание родителей «глазами» детей, определения «узких» зон взаимодействия родителей с детьми, создание ситуаций взаимодействия и сотрудничества.

Очень значимой для эмоционального сближения родителей и подростков была игра «Отгадай, чьи руки», в ходе которой сначала дети на ощупь определяли, кто кем является, пытаюсь угадать имя, и родители находили с завязанными глазами руки своей ребенка. Если мы видели, что мама / папа колеблется, или не узнали своего ребенка, мы незаметно подталкивали, подавая знак, что это именно их ребенок. Этот момент, что родители могут даже с завязанными глазами на ощупь почувствовать руки своего ребенка, был очень существенным для подростков. Кое-кто из детей (особенно, кто имел проблемы в отношениях с родителями) после такого угадывания обнимал маму / папу, что свидетельствовало о значительном эмоциональном подъеме.

Важным в содействии развитию общего воображения мамы / папы и ребенка стало упражнение «Описание картинок по Роршаху», которое одновременно послужило хорошим диагностическим средством сферы родительско-детского взаимодействия. Каждая пара (мама / папа и подросток) поочередно получала одну из 10 картинок с изображениями пятен Роршаха. Они должны сначала назвать как можно больше идей о том, на что похоже пятно, а затем прийти к общему названию.

Диагностическим момент заключался в том, что некоторые из подростков принципиально не хотели видеть в пятне одно и то же с родителями, другие соглашались со всем, что говорила мама / папа, а третьи пытались прийти к общему решению.

Целью второго занятия «Обида» было избавиться от обид между родителями и подростками; научиться справляться с обидой, улучшать плохое настроение, создать положительный эмоциональный фон между родителями и детьми.

Упражнение «Детские обиды» позволило родителям вернуться в детство и понять уязвимость детей к оскорблениям, особенно взрослыми, а детям позволило понять, что родители тоже были когда-то такими же, как они теперь.

Следующее упражнение «Обиженный человек» помогло родителям и подросткам понять, какие их поступки, действия или слова оскорбляют другого и что нужно, чтобы избежать этих обид.

Важными для понимания необходимости прощать обиды и получения навыков как легче это сделать стали упражнения «Копилка обид» и «Мусорное ведро». При обсуждении упражнения «Мусорное ведро» участники (как взрослые, так и подростки) отметили, что почувствовали облегчение и некоторое сближение.

Третье занятие «Взаимопомощь» имело целью поиск способов сближения родителей и подростков, укрепление положительного микроклимата в семье.

Упражнение «Печатная машинка» настроила всех на сотрудничество и позволила понять, что, выполняя общее дело, нужно думать про общий результат и нести ответственность за всех.

Для улучшения микроклимата было проведено упражнение «Доброта», во время которого после предварительной 5-и минутной подготовки подросток рассказывал о маме / папе, а мама / папа о ребенке, при этом необходимо было подчеркнуть, что именно рассказчик ценит в том, о ком рассказывает.

После такого позитивного настроения наблюдалось значительное улучшение взаимодействия, стремление понять друг друга, о чем свидетельствует игра «Разговор через стекло», задачей участников в которой было договориться о чем-либо с помощью жестов.

Следующая ролевая игра предусматривала воспроизведения трех вариантов решения одной проблемной ситуации, а именно: ребенок просит родителей завести

собаку, клянется выполнять свои обязанности по дому, вовремя возвращаться домой и гулять с ней в любую погоду. Варианты действия родителей:

а) пытаются противиться, понимая, что все заботы о щенка лягут на их плечи, но все равно идут выбирать нового члена семьи;

б) поразмыслив, обещают купить щенка после определенного времени, если ребенок будет выполнять все свои обещания;

в) не могут просто сказать «нет», поэтому пытаются объяснить, как трудно удерживать собаку в квартире.

Важное значение имело обсуждение наилучшего варианта для поддержания гармоничных отношений и избегания обид и конфликтов, в котором активное участие принимали подростки. Подростки лучше осознали, что принимая любые решения, мы берем на себя определенные обязательства и ответственность, поэтому если они участвуют в принятии семейных решений, то также должны потом отвечать за них и выполнять определенные обязанности, связанные с этим.

Четвертое занятие «Семейные заповеди» предполагало обсуждение семейных заповедей, составления семейных правил, получение обратной связи от участников тренинга.

Во время упражнения «Фантазия» участникам предлагалось представить себя в роли волшебника и сказать, что бы они изменили, чтобы сделать отношения в семье более гармоничными.

Подростки в основном выражали желание больше времени проводить вместе с родителями, слышать от родителей больше приятных слов, чувствовать, что их понимают и они нужны. Родители в основном сосредоточены на том, чтобы подростки им доверяли, слушались и помогали, были мягче в общении, понимали, что родители имеют проблемы, решение которых требует определенного времени, внимания и материальных затрат, что родители имеют право на личную жизнь.

Для возможности реализации высказанных пожеланий было проведено упражнение «Семейные заповеди», первый этап которого предусматривал написание участниками (мама и подросток совместно) списка семейных заповедей (обычаев, правил, запретов, привычек, установок, взглядов), которых придерживаются все члены семьи. Затем состоялся взаимообмен написанным в кругу и сравнение своих представлений о семейной жизни с представлениями других, а также обсуждение того, какие заповеди кого удовлетворяют, а какие - нет. Второй этап упражнения заключался в написании правил семейной жизни, которых будут придерживаться члены семьи. Затем снова состоялось обсуждение. Среди правил чаще встречались такие как: не критиковать своих близких, чаще благодарить их за то, что они делают, не забывать иногда делать для них что-то приятное, во время разговора находить такие слова, которые не обижают близких, быть ласковым и выполнять пожелания родных и т.д.

Следующее упражнение «Семейный портрет» заключалось в рисовании каждым участником на отдельном листе своего семейного портрета: себя и своей семьи, не подписывая и не показывая рисунки другим участникам. После того как все нарисовали и сдали свои рисунки ведущему, он организовал из всех участников «экспертную комиссию», которая определяла авторов рисунка. При этом каждый «эксперт» получил рисунок неизвестного художника и должен был догадаться, чьему перу принадлежит «полотно» и обосновать свои предположения.

Такая работа продемонстрировала сближение группы, поскольку участники уже хорошо знали друг друга.

Третий этап совместной работы родителей и подростков стал логическим продолжением после прохождения общего тренинга. На этом этапе был создан «Семейный клуб выходного дня».

Основной целью клуба было укрепление гармонич-

ных взаимоотношений родителей и подростков путем совместного проведения досуга, подготовки к досуговому мероприятию.

Работа клуба планировалась самими участниками, поэтому программа несколько отличалась в разных экспериментальных школах. Но основной нашей задачей было проведение таких мероприятий, которые будут интересовать как родителей, так и подростков, и в подготовке которых будут охотно принимать участие все участники.

Основными мероприятиями были определены:

- Экскурсии,
- «Посиделки»,
- День матери,
- День семьи,
- День святого Николая,
- Мастерклассы по различным видам рукоделия.

Планирование мероприятий проводилось в несколько этапов: на длительный срок (полгода), на месяц, на уровне конкретного мероприятия и на уровне конкретной задачи. Каждый из следующих этапов выступал конкретизацией предыдущего. Однако такое планирование не было догмой. При работе с родителями и подростками мы вносили определенные изменения в наше планирование, что объяснялось потребностями родителей и детей в процессе гармонизации их взаимоотношений. Но предварительное, хотя бы схематическое, отображение плана помогало нам лучше увидеть, продумать основные направления, содержание и средства осуществления этой работы.

Уже в течение первых нескольких месяцев мы увидели, какие изменения произошли в отношениях семей. Эти изменения обуславливали и работу самого клуба. Так, на первом планировании родители предложили лишь несколько мероприятий в год, а дети хотели больше встреч, на которых будут развлечения. Мы предложили продолжить составление плана через месяц, а первые встречи клуба провести 2 раза в месяц. Тематами таких встреч были: «Знакомство с нашими семьями», «Кулинарные изделия членов моей семьи».

Встреча «Знакомство с нашими семьями» предполагала предварительную подготовку дома коллажа из фотографий членов семьи и интересных рассказов о них. Презентация каждого коллажа с рассказами проводилась совместно подростком и мамой / папой. Затем всеми участниками определялся самый интересный коллаж и рассказы.

Во время встречи «Кулинарные изделия членов моей семьи» участники клуба имели не только принести совместно приготовленные кулинарные изделия, но и рассказать о семейных традициях, связанных с этим кулинарным изделием. После такой презентации проводились совместные игры и потребления приготовленных блюд.

Уже после этих первых встреч родители и подростки планировали деятельность клуба минимум на три месяца, включая экскурсии и праздники, сценарии которых готовили сами, только с помощью руководителя клуба (роль которого исполнял социальный педагог, психолог или классный руководитель одного из 5-6-х классов).

Также в школах были созданы консультационные пункты, в состав которых входили психолог, социальный педагог, классный руководитель и приглашались специалисты по запросу родителей – врачи, работники правоохранительных органов, центров по делам семьи, детей и молодежи, других социальных учреждений и общественных организаций.

Такой вид взаимодействия оказался достаточно эффективным, поскольку родителям помогли определить не только с проблемным вопросом, но и решить его или, по крайней мере, понять, как действовать в той или иной ситуации.

Следует отметить, что эти пункты были весьма популярны и среди младших подростков, они иногда сами

инициировали встречи с теми или другими специалистами (например, девушки с диетологом). Интересными для них оказались встречи с социальными работниками ЦСССМ, студентами специальностей «Социальная педагогика», «Психология» (в режиме блиц-турнира) и т.д.

Таким образом, экспериментальная программа формирования гармоничных отношений в семье способствовала улучшению взаимопонимания между родителями и подростками, налаживанию взаимодействия, улучшила навыки разрешения конфликтных ситуаций и управления своими эмоциями, что позволило гармонизировать взаимоотношения родителей и подростков.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зицер В. Фактор свободы в становлении взаимоотношений между детьми и родителями : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. - Санкт-Петербург, 1998. 134 с.
2. Сіданіч І.Л. Виховання культури взаємин батьків і дітей молодшого шкільного віку в сім'ї і школі: Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.07. К., 2004. 19 с.
3. Коротеева В.О. Формування гуманних відносин учнів початкових класів в позаурочній діяльності засобами народної педагогіки: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01. К., 1993. 24 с.
4. Шатохіна Т.В. Формування гуманних відносин учнів Х-ХІ класів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків, у позаурочній діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1996. 23 с.
5. Маріна О.В. Формування міжособистісних відносин студентів-першокурсників у навчально-виховному

процесі педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Х., 2009. 229 с.

6. Черній В.С. Виховання культури людських взаємин в учнів 5 - 8-х класів у процесі вивчення художньої літератури: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2003. 20 с.
7. Сологуб Л. О. Виховання доброзичливих взаємин молодших підлітків у позакласній роботі : дис... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1995. 210 с.
8. Тимошко Е. А. Становление взаимоотношений старших подростков во внеучебной деятельности : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2000. 207 с.
9. Ханова К. С. Формирование взаимоотношений учителя и подростков в современных социокультурных условиях : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. Волгоград, 2002. 204 с.
10. Дрокова С. В. Взаимоотношения со сверстниками у подростков, живущих в семье и в детском доме : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13. Комсомольск-на-Амуре, 2003. 156 с.
11. Иванчикова И.Л. Особенности взаимоотношений с миром взрослых подростков, оставшихся без попечения родителей : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13. Петропавловск-Камчатский, 2005. 233 с.
12. Руденко И.В. Категория «детское движение» как объект научного познания // Гуманитарный вектор. 2009. № 1. С. 9-13.

*Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ «Целевой конкурс по поддержке молодых ученых» (231-95-1539)*

#### JOINT EDUCATIONAL WORK WITH ADOLESCENTS AND THEIR PARENTS FOR HARMONIZING THEIR RELATIONSHIPS

© 2013

*Iu.I. Sidorenko*, Postgraduate student, Laboratory of family education  
*Institute of Upbringing Problems, National Academy of Pedagogical Sciences, Kiev (Ukraine)*

*Annotation:* The formation of a democratic society is accompanied by a crises in the family, thereby reducing the quality of the relationship between adolescents and their parents. This fact explains the need for harmonization program.

*Keywords:* harmonization of relations, pedagogical conditions, psychological climate, pedagogical culture, positive interaction.

УДК 378

#### ФОРМИРОВАНИЕ У ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2013

*Е.В. Старченко*, старший преподаватель кафедры японской филологии  
*Институт экономики и востоковедения Сахалинского государственного университета,  
Южно-Сахалинск (Россия)*

*Аннотация:* Статья посвящена вопросу необходимости целенаправленного включения в учебные планы направлений подготовки дисциплин, ориентированных на формирование профессиональных компетенций в научно-исследовательской деятельности. Рассматриваются итоги анкетирования, проведенного среди студентов выпускного курса направления подготовки «Востоковедение, африканистика», и направленного на выявление уровня сформированности научно-исследовательских умений и навыков.

*Ключевые слова:* качество образования; компетенция; образовательный стандарт; бакалавр; анкетирование; научно-исследовательская деятельность.

Главной задачей российской образовательной политики является обеспечение высокого качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства.

Идеи модернизации высшего профессионального образования и компетентного подхода содержательно представлены в работах В.И. Байденко [1,2], А.В. Болотова [3], И.А. Зимней [4], Ю.Г. Татур [5], А.В. Хуторского [6].

Сегодня модернизация образования является одной из наиболее главных задач, т.к. существующая практика обучения по государственным образовательным стан-

дартам второго поколения имеет существенные недостатки, что отражается на профессиональной подготовке квалифицированного и компетентного специалиста в своей области.

Качество образования представляет собой сбалансированное соответствие образования (результата, процесса, образовательной системы) установленным потребностям, целям, требованиям и нормам (стандартам), и может быть раскрыто в таких понятиях, как качество преподавания, качество образовательных программ, качество научных исследований, личностные качества студентов, учащихся, абитуриентов.

Для повышения качества своей продукции система



высшего профессионального образования Российской Федерации модернизирует содержание образования, оптимизирует способы и технологии организации образовательного процесса и активно переходит на Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения.

В отличие от государственных стандартов второго поколения, которые были излишне ориентированы на освоение предметных знаний, умений и навыков, Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения высшего профессионального образования направлены на формирование компетентного в определенной области человека, владеющего набором соответствующих компетенций, являющихся системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств.

В отечественной педагогике и психологии понятия компетенции и компетентности рассмотрены в трудах В.И. Байденко [1,2], Г.И. Ибрагимов [11], А.М. Новикова [12], А.В. Хуторского [6], С.Е. Шишова [13] и др.

А.В. Хуторской разводит понятия компетенции и компетентности и предлагает под компетентностью понимать владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, а компетенцию определять как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности) задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним.

Цели и результаты образования также стали соотноситься с формированием компетенций (компетентностей), что отмечено в текстах «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001 г.) и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

Результатом образования, согласно Федеральным государственным стандартам высшего профессионального образования третьего поколения, является определенный набор компетенций, т.е. динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которую студент может продемонстрировать после завершения образовательной программы или ее части.

В связи с этим, подготовка современного квалифицированного и компетентного бакалавра востоковедения предполагает в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта формирование профессиональных компетенций в таких видах деятельности как научно-исследовательская, учебно-образовательная, экспертно-аналитическая, практическая и организационная.

Для формирования компетенций в указанных видах деятельности в базовую (общепрофессиональную) часть профессионального цикла Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования «Востоковедение и африканистика» включены такие дисциплины как «Введение в востоковедение», «Основной восточный язык», «История изучаемой страны», «История литературы изучаемой страны», «История религий изучаемой страны», «Физическая и экономическая география изучаемой страны» и др. Названия перечисленных дисциплин говорят о том, что основной акцент в учебном процессе студентов, обучающихся по вышеуказанному направлению, делается на учебно-образовательную деятельность.

В ходе изучения дисциплин базового цикла студент получает знания об основных географических, демографических, социально-экономических и политических характеристиках изучаемой страны; учится понимать, излагать и критически анализировать информацию о Востоке, свободно общаться на основном восточном языке.

В результате у студентов формируются такие профессиональные компетенции как: способность свободно общаться на основном восточном языке, устно и письменно переводить с восточного языка и на восточный язык тексты культурного, научного, политико-экономического и религиозно-философского характера, применять знание основных характеристик изучаемой страны, знание одного из языков народов Азии и Африки, умение создавать базы данных по основным группам востоковедных исследований.

О сформированности данных компетенций свидетельствуют результаты тестирований, письменные и устные ответы на занятиях, коллоквиумах, зачетах и экзаменах.

Однако дисциплин в Федеральном государственном образовательном стандарте третьего поколения, направленных на формирование профессиональных компетенций в научно-исследовательской деятельности, которые бы целенаправленно готовили студентов к организации и планированию научно-исследовательской работы, ограниченное количество: «Введение в востоковедение», «Основной восточный язык», «Экономика» (согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по направлению «Востоковедение и африканистика», утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 25 января 2010 года). Данные дисциплины, несмотря на то, что предложены как формирующие профессиональные компетенции в научно-исследовательской деятельности, больше ориентированы на способность применять знание цивилизационных особенностей регионов, составляющих афро-азиатский мир, способность свободно общаться на основном восточном языке, владеть понятийным аппаратом востоковедных исследований, а не на овладение теоретическими основами организации и планирования научно-исследовательской работы и умение реферировать и рецензировать научную литературу.

Такая же проблема наблюдается и в государственных образовательных стандартах второго поколения, согласно которым, к требованиям, предъявляемым к профессиональной подготовленности специалиста, относятся понимание методологических основ и специфики методов востоковедения (африканистики) как комплексной науки, умение на научной основе организовать свой труд, знание приемов и методов сбора, хранения и обработки информации, владение основами научного анализа, способность определять цели специальных исследований и использовать для их осуществления методы изученных наук.

В связи с этим, студенты выпускных курсов плохо понимают суть научно-исследовательской работы, практически не владеют исследовательскими умениями и навыками [19; 20; 21], испытывают затруднения при написании курсовых и выпускных квалификационных работ.

Это доказывают результаты анкетирования, проведенного среди студентов выпускного курса, обучающихся по направлению «Востоковедение, африканистика» в институте экономики и востоковедения Сахалинского государственного университета.

18 респондентов отвечали на 20 вопросов анкеты, в которых при положительных ответах «Да, знаю» или «Да, могу» в девяти случаях, необходимо было дать полный ответ на поставленный вопрос.

Согласно данным результатам анкетирования 56% человек не могут оценить свое отношение к научно-исследовательской работе, что, на наш взгляд, свидетельствует о непонимании студентами смысла и необходимости навыков научной работы.

Методология как наука и методологический аппарат исследования также малоизвестны студентам. Лишь 11% опрошиваемых смогли объяснить, что изучает данная наука и назвать методологический аппарат исследования. Однако их пояснения к ответам заставляют усом-

ниться в правильности понимания сути данных понятий.

Затруднения с выбором методологического аппарата исследования влияют на выполнение выпускной квалификационной работы. Об этом свидетельствуют ответы большинства респондентов (83%), которые указали, что испытывают сложности при написании ВКР: не могут объяснить, что должна отражать тема исследования – 78% человек; что такое предмет исследования – 67%.

Оставляя желать лучшего и имеющиеся знания студентов о методах исследования: 94% опрошенных не смогли назвать ни одного теоретического и эмпирического метода исследования; 67% не смогли объяснить отличия данных методов друг от друга.

В вопросах, связанных со знанием требований выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ, результаты анкетирования были выше, чем в вопросах о методологическом аппарате научных исследований. Так, знакомы с организацией выполнения ВКР – 44% студентов; знают общепринятые требования к выполнению курсовой работы 94%, а к выполнению выпускной квалификационной работы – 56% респондентов. 78% опрошенных могут оформить список литературы и ссылки в ВКР, и 72% могут самостоятельно полностью оформить ВКР согласно требованиям. Однако предыдущие развернутые ответы студентов заставляют усомниться в справедливости данных высказываний.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у большинства студентов нет понимания сути научно-исследовательской работы. Следовательно, существующая практика обучения студентов языковых вузов по государственным образовательным стандартам второго поколения не способствует формированию профессиональных компетенций в научно-исследовательской деятельности, необходимых для современного квалифицированного и компетентного специалиста в своей области.

В то же время, умение вести научно-исследовательскую деятельность детерминировано модернизацией учебно-образовательного процесса и, в первую очередь, демократизацией всей системы народного образования. Студенческое научное исследование определено учебным планом в виде курсовых и выпускной квалификационной работ, которые также требуют теоретических и практических знаний в организации и планировании научно-исследовательской работы.

В связи с этим, на наш взгляд, представляется необходимым целенаправленно включать в учебные планы направлений подготовки дисциплины, ориентированные на формирование профессиональных компетенций в научно-исследовательской деятельности, в ходе изучения которых студентам будут даны основы методологии научного исследования, объяснены распространенные методы, приемы, правила оформления результатов научного исследования в соответствии со стандартами и привито желание активно участвовать в научных исследованиях.

Более того, наличие профессиональных знаний улучшает качество образования – характер и уровень образования в целом, организационную культуру, ролевую и функциональную готовность к профессиональной деятельности. У студентов будет интенсивно развиваться способность к распознаванию и пониманию проблем, творческому поиску их рационального решения. Что, в конечном итоге, скажется на результате образования – осознании своей профессии, социальной ответственности и формировании профессиональных компетенций.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода). // Высшее образование в России, 2004. - №11.
2. Байденко В.И. Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы. // Высшее образование сегодня, 2005. - №5.

3. Болотов В.А. Основные подходы к созданию общероссийской системы оценки качества образования в Российской Федерации // Вопросы образования, 2004. - №3.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

5. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

6. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. // Народное образование, 2003. - №2.

7. Коряковцева О.А. Актуальные вопросы перехода российской высшей школы на Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения. // Учебно-методическое пособие. ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2010.

8. Управление факультетом: Учебник / Под ред. д-ра экон. наук, проф. С.Д. Резника. – М.: ИНФРА-М, 2008.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032100 Востоковедение и африканистика. – М., 2010.

10. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 522600 Востоковедение, африканистика. – М., 2000.

11. Ибрагимов Г.И. Качество подготовки специалистов среднего звена: проблемы формирования критериев оценки // Среднее профессиональное образование. – 2003, №6.

12. Новиков А.М. Развитие отечественного образования. – М.: Эгвес, 2005.

13. Шишов С.Г. Концептуальные проблемы мониторинга качества образования. – М.: Изд. НЦСОиМО, 2008.

14. Концепция модернизации российского образования на период до 2012 года. – М.: АПК и ПРО, 2002.

15. План мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005-2010 годы. [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_05/prm40-1.htm](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_05/prm40-1.htm)

16. Середенко, П.В. Психолого-педагогическое исследование: методология и методы: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2010.

17. Середенко, П.В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам. – М.: МГПУ, 2007.

18. Гричановская Е.С. Формирование коммуникативной компетентности у студентов гуманитарно-педагогического вуза (на примере специальности 080103 – Национальная экономика, 080111 – Маркетинг). Автореферат. – Комсомольск-на-Амуре, 2012.

19. Коростелев А.А. Обеспечение готовности студентов к инновационной деятельности на основе формирования инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 125-128.

20. Ярыгин О.Н., Роганов Е.С. Изучение системной динамики как инструмент формирования компетентности менеджера и исследователя // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. № 2. С. 206-209.

21. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. 2011. № 4. С. 504-510.

**THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN SCIENTIFIC RESEARCH  
 ACTIVITIES AMONG HIGHER GRADUATE STUDENTS**

© 2013

*E.V. Starchenko*, senior teacher of Japanese philology department  
*Sakhalin State University Institute for Economics and Oriental Studies, Yuzhno-Sakhalinsk (Russia)*

*Annotation:* The article is devoted to the issue related to the necessity of targeted inclusion areas of training courses, oriented on the development of professional competencies in the scientific research activities in the curriculum. It covers the results of questionnaire conducted among graduate students of "Asian and African Studies" and aimed at identifying the level of developed research skills and abilities.

*Keywords:* the quality of education; competence; educational standard; bachelor; questionnaire; scientific research activities.

УДК 37.017.92

**ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ  
 У ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

© 2013

*В.З. Течиева*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики  
*Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)*

*Аннотация:* В статье рассматривается проблема формирования нравственно-гуманистической личности школьника в условиях поликультурной образовательной среды, решение которой предлагается строить на основе компетентностного подхода, сформировавшегося в педагогике.

*Ключевые слова:* нравственно-гуманистические компетенции школьника, профессионально-педагогические компетенции.

Социально-политические трансформации, произошедшие в России в конце прошлого столетия, повлекли за собой изменения в отношениях людей к обществу, государству, закону и труду, то есть, общественная нравственность, гражданское самосознание модифицировались. Это привело к смене ценностных ориентиров россиян, к деформации традиционных для страны моральных норм и нравственных установок, к нарушению духовного единства общества, к утрате жизненных ориентиров молодежи. В этих условиях решение проблемы бездуховности подрастающего поколения призвано решать образование. Многолетний педагогический опыт позволяет нам утверждать, что успех нравственного воспитания детей во многом зависит от характера субъективного нравственного пространства, в котором они живут. В него входят отношения и общение в коллективе, семье, на улице с товарищами и друзьями, родителями, учителями, отношение к себе, к природе, к внешнему миру, труду, образу жизни, к общественным требованиям. Педагогу важно знать состояние субъективного нравственного пространства всех детей, позволяющее организовать педагогический процесс нравственного воспитания, целью которого должно быть формирование ключевых компетенций, направленных на преодоление и разрешение детьми жизненных противоречий, проблем, вопросов, конфликтов и столкновений. Результатом такой организации педагогического процесса является нравственная воспитанность школьников, материализующаяся в общественно ценные свойства и качества личности, проявляющаяся в отношениях, деятельности, общении [1, с. 68-71].

Исходя из задач духовно-нравственного развития и воспитания личности, поликультурная образовательная модель, как нам представляется, является ведущей в достижении социальной консолидации и согласия нашего общества в условиях роста его социального, этнического, религиозного и культурного разнообразия, т.к. в основе данной модели положена идея формирования гражданской и культурной идентичности и общности всех граждан и народов России. Гражданская идентичность в этом смысле может представляться как осознание общественной ценности и переживание личностной значимости принадлежности к сообществу граждан определенного государства и сочетает в себе общечеловеческие ценности, интересы государства при условии удовлетворения этнокультурных запросов граждан и сохранения этнической идентичности.

В младшем школьном возрасте дети укрепляют привычки культурного поведения, интенсивно накапливают знания о нравственных формах. При оценке поведения учащихся в этот период с точки зрения прилежания и успешности учитывается не только прочность поведенческих умений, навыков, привычек, но и знания моральных требований, умение критиковать свое поведение и поведение своих товарищей. В этой связи нравственные ценности целесообразно рассматривать как компетенции, которые в контексте проблемы формирования гражданской идентичности дифференцируются на когнитивные, эмоциональные, ценностно-мотивационные, предметно-деятельностные [2, с. 17-22].

В рамках компетентностного подхода нравственно-гуманистические компетенции младшего школьника и базисные личностные качества гражданской идентичности в условиях поликультурного пространства можно представить в следующей интерпретации.

В процессе нравственного воспитания у младшего школьника на когнитивном уровне формируется определенная система знаний, объединяющая элементарные представления о символах государства, об институтах гражданского общества, о правах и обязанностях гражданина России, о народах России, об их общей исторической судьбе, о единстве народов нашей страны, о национальных героях и важнейших событиях истории России и ее народов.

Полученные знания развивают в ребенке способность к эмоциональному переживанию нравственных аспектов окружающей действительности и человеческих отношений, и формируют эмоциональные компетенции, проявляющиеся в гордости за свою великую Родину, за участие (своей) малой Родины в процветании и могуществе Российской Федерации; в любви к своему образовательному учреждению, своему селу, городу, народу, России; в почитании защитников Родины; в уважительном отношении к русскому языку как государственному, языку межнационального общения; в любви к своему национальному языку и культуре. Эта познавательная деятельность формирует в ребенке ценностно-мотивационные компетенции, которые развивают в нем убеждения о значимости: единения народов России как гарантии их целостности, могущества, независимости и безопасности, русского языка как средства межнационального общения, национального языка народов России в сохранении и развитии его бесценной культуры.

Результативность педагогического процесса в формировании нравственно-гуманистических ценностей у младшего школьника проявляется сформированностью предметно-деятельностных компетенций, определяющихся способностью доверять людям, институтам государства и гражданского общества; добросовестностью выполнения своих обязанностей в учебной деятельности; стремлением активно участвовать в делах класса, школы, семьи, своего села, города; негативным отношением к нарушениям порядка в классе, дома, на улице, к невыполнению человеком своих обязанностей.

Однако формирование у младших школьников когнитивных, эмоциональных, ценностно-мотивационных, предметно-деятельностных компетенций [3, с. 51-55] в нравственно-гуманистическом аспекте требует от педагогов определенного уровня этнокультурных, психологических и специальных педагогических, коммуникативных, поведенческих и правовых компетенций, которые должны рассматриваться как система взаимосвязанных и взаимообусловленных знаний, умений, навыков, способностей, опыта, личных качеств, представляющие интегративное свойство и включающие:

- культуру знаний, которая подразумевает высокий уровень знаний о культурном многообразии цивилизации как в пространстве, так и во времени и позволяет адекватно осуществлять активную созидательную деятельность в поликультурном пространстве;
- культуру поведения, его видов и форм, соответствующих поликультурной среде;
- эмоциональную культуру адекватную поликультурной среде;
- культуру саморазвития в поликультурной среде.

Знания об особенностях поликультурной среды определяют виды и формы деятельности. Высокая эмоциональная культура и положительная мотивация при вступлении в диалог культур позволяют преодолевать возможные негативные последствия взаимодействия. Способности к самоизменению и саморазвитию являются необходимым условием личностной мобильности и возможности найти пути конструктивного взаимодействия.

В этой связи, профессионально-педагогические компетенции педагога, как слагаемых модели учителя начальных классов, готового к формированию у школьников нравственно-гуманистических ценностей, в условиях поликультурной образовательной среды, следует классифицировать по уровням, характеризующихся целостностью и взаимообусловленностью.

Уровень когнитивно-деятельностный - подразумевает причастность личности к миру во всех его проявлениях и проявление себя в сопереживании миру как таковому. В соответствии с сущностью данного уровня в профессионально-педагогические компетенции, обеспечивающие формирование нравственно-гуманистическую личность младшего школьника необходимо включить: информационно-аналитическую, операциональную и рефлексивную компетенции. На наш взгляд, сформированность данных компетенций у учителя характеризует его как:

- знающего события и культурные особенности окружающей действительности и способного создавать на этой основе собственный гуманный педагогический подход;
- подготовленного к осуществлению практической деятельности: прогностической, проективной, предметно-методической, организаторской, педагогической импровизации, экспертной как основы формирования гражданской идентичности обучающихся;
- владеющего педагогической техникой и методикой работы в поликультурной среде;
- готового применять свои знания в аналогичных ситуациях и анализировать профессиональные действия;
- способного к выявлению затруднений и их причин в деятельности, осуществляемой в поликультурной среде;

- способного к проектированию профессионально-педагогических действий, адекватных сложившейся ситуации, с целью преодоления затруднений;

- открытого на проектирование личностных изменений и личностного развития, выработки способностей к адекватной деятельности в поликультурной среде.

Уровень мотивационно-ценностный – представляет осознание, оценивание различных проблем, конструктивное разрешение их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривание трудностей как стимула к дальнейшему развитию; определяет внутреннюю позицию личности, характеризует ее патристическое, гражданское, правовое, нравственное и политическое самосознание. К компетенциям данного уровня, в контексте исследуемой проблемы, мы определили ориентационные, коммуникативные и регулятивные, характеризующие педагога как:

- способного к формированию нравственно-гуманистических установок у учащихся;
- готового к организации совместной творческой деятельности, имеющей своей целью освоение духовных идеалов и норм морали (ценности), которые становятся внутренними убеждениями, необходимыми звеньями межличностного и общественного общения;
- способного проникать в характер переживаний учащихся, определять свою причастность или непричастность к тем или иным событиям;
- способного видеть главное в ребенке, правильно определять его отношение к социальным ценностям независимо от национальной и религиозной принадлежности;
- готового управлять собственным поведением, главными определяющими факторами деятельности являются нравственные ценности;
- способного находить оригинальные решения обеспечивающие плодотворность и динамику поликультурного воспитания школьников.

Уровень креативно-поисковый, способствующий образованию фундамента для последующего приобретения знаний, как профессиональных, так и общекультурных. В рамках данного уровня мы определили интеллектуально-педагогические компетенции, формирование которых способствует самосовершенствованию педагога и формирует готовность:

- к пополнению и обновлению культурологической информации, которой должен владеть каждый учитель;
- к освоению комплексом умений, как качества интеллекта: проводить аналогию, фантазировать, проявлять гибкость и критичность мышления как основы в реализации проблемы формирования нравственно-гуманистической личности младшего школьника в условиях поликультурного образования [6, С.84-89].

Как мы видим важнейшей характеристикой данного уровня компетенций является «направленность на ребенка». Педагогическая направленность учителя на ребенка преследует цель выработать у ученика мотивацию учения, познания окружающего мира, людей, самого себя [7]. Она предполагает заботу о ребенке, интерес к нему, любовь, содействие развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности. Такая специфическая направленность современного учителя начальной школы проявляется, прежде всего, в:

- особенностях гуманистического педагогического мировоззрения, позволяющего такому учителю осуществить организацию и управление жизнедеятельностью системы «педагогического пространства» для младших школьников. Эта система включает в себя: особенности взаимодействия учителя и детской группы; организацию общения с родительской группой и собственное профессиональное самосовершенствование;
- системе профессиональных интегративных знаний и навыков, которые реализуются через гибкое педагогическое мышление учителя.

Стержнем системы интегративного знания учителя

является психологическое знание специфической направленности личности «на ребёнка», составляющей главное содержание профессиональной компетенции учителя начальной школы, проявляющейся также в его диагностико-управленческой деятельности.

Этот аспект профессиональной компетенции учителя включает в себя, с позиций Сорокиной Т.М. [5, с. 110-114], следующие профессиональные действия в контексте исследуемой проблемы:

- *аналитические*, позволяющие учителю с помощью учебного содержания диагностировать степень сформированности у младших школьников нравственно-гуманистических ценностей в процессе учения;

- *проектировочные*, с помощью которых учитель проектирует возможные варианты формирования нравственно-гуманистических ценностей под влиянием обучающих и воспитывающих воздействий учителя и родителей;

- *прогностические*, дающие учителю возможность создавать перспективные программы формирования нравственно-гуманистических ценностей в педагогическом процессе, а также программы собственного совершенствования.

Ускорение и углубление формирования нравственно-гуманистической личности в значительной степени зависит от вооруженности учителя знаниями специфических функций и назначения методов обучения и воспитания, от умения определять и создавать оптимальные условия их использования. Реализация этого положения в педагогической практике в условиях поликультурной образовательной среды требует динамичности, соотношения и взаимодействия методов, обогащения их новыми составными частями. При этом жизненно необходимым является воздействие на интеллектуальную, эмоциональную, волевую сферу учащихся [4, с. 9-12]. Все эти виды воздействия составляют основные компоненты процесса формирования нравственно-гуманистических

ценностей у школьника.

Исходя из представленной классификации профессионально-педагогических компетенций, необходимо констатировать, что система формирования нравственно-гуманистической личности школьника в условиях поликультурной образовательной среды является иерархически устроенной, что детерминировано рядом факторов, и прежде всего логикой формирования «человека этнического», с устойчивой гражданской позицией.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверина Н.Г. О духовно-нравственном воспитании младших школьников // Начальная школа, 2005, №11. С. 68-71.
2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 17-22.
3. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. №10. С. 51-55.
4. Жарковская Т.Г. Возможные пути организации духовно-нравственного образования в современных условиях // Стандарты и мониторинг в образовании, 2003, №3. С. 9-12
5. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания // Начальная школа. – 2004. – №2. С. 110-114.
6. Течиева В.З. Компетентные основы готовности учителя к реализации поликультурной модели образования в условиях общего образования // Материалы VIII международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы образования». – Прага. 2012. С. 84- 89.
7. Руденко И.В. Категория «детское движение» как объект научного познания // Гуманитарный вектор. 2009. № 1. С. 9-13.

#### FORMATION OF MORAL AND HUMANISTIC VALUES IN SCHOOL CHILDREN IN A MULTICULTURAL EDUCATION ENVIRONMENT

© 2013

*V.Z. Techieva*, associate professor, department of general and social pedagogy  
North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

*Annotation:* The problem of the formation of the moral and humanist of the schoolboy in a multicultural educational environment, the solution of which is proposed to build on the basis of competence-based approach, formed in pedagogy.

*Keywords:* moral and humanistic competencies student, professional and pedagogical competence.

УДК 37.06(091)

#### СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

© 2013

*О.В. Толстова*, аспирантка кафедры педагогики  
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Житомир (Украина)

*Аннотация:* В статье исследована проблема гуманитаризации образования. Выделены и проанализированы конкретные историко-педагогические периоды ее развития. Очерчены некоторые теоретические предпосылки становления и формирования идей гуманитаризации в опыте ведущих ученых и педагогов-практиков. Приведены примеры использования форм, методов, средств гуманитаризации в учебно-воспитательном процессе.

*Ключевые слова:* гуманизм, гуманизация, гуманитарный, гуманитаризация, гуманитарный потенциал, «человечивание» знаний.

Социокультурные преобразования, происходящие в современном обществе, связанные с ростом значимости человеческого фактора, усилили научный интерес к проблеме взаимодействия различных культур и взаимопроникновения их в образовательное пространство. Важным принципом при этом, как указано в Законе Украины «Об образовании», Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке, Национальной стратегии развития образования в Украине на 2012-2021 годы, «Концепции общего среднего образования» выступает гуманитаризация, целью которой является всестороннее развитие личности на основе усвоения и использования

гуманитарного знания как важного средства гуманизации жизни.

Проблему гуманитаризации образования активно изучают научные школы России и Украины (С. Гончаренко [1], Г. Жданова [2], А. Касьян [3], Ю. Малеваный [1] и др.), рассматривая ее как важный фактор, отвечающий стратегическим потребностям общества. С современных позиций гуманитаризацию понимают как преодоление технократического стиля мышления так и педагогический процесс, в котором система организационных, методологических, педагогических, психологических мероприятий направлена на проникновение гуманисти-

ческих и гуманитарных идей в естественнонаучное, гуманитарное и техническое знание [2].

Изучение условий возникновения и путей распространения идей гуманитаризации с древнейших времен до наших дней требует их систематизации, выявления закономерностей формирования, особенностей использования в различных системах обучения и на разных исторических этапах развития общества. Анализ становления и развития проблемы гуманитаризации на протяжении конкретных историко-педагогических периодов является *целью данной статьи*.

Для историко-педагогического исследования идей гуманитаризации используется авторская периодизация, включающая четыре этапа: гуманитаризации (с V в. до н.э. – V в. н.э.), гуманитарных знаний (кон. V в. – XVIII вв.), научно-технократического (XIX – сер. XX в.), гуманитаризации (II пол. XX в. – наше время). На каждом промежутке времени идеи гуманитаризации приобретали разное смысловое наполнение и конструировались поразному, в зависимости от понимания данного понятия и смежных с ним терминов, таких как «гуманизм», «гуманист», «гуманистический», «гуманитарный», «гуманный».

Такой подход, на наш взгляд, позволяет более полно проследить процесс зарождения, формирования, обоснования и практического применения представленного семейства понятий. Опишем особенности, характерные для каждого, выделенного нами, периода развития данной проблемы.

*Этап гуманизации* характеризуется появлением понятия «humanitas» (от лат. человеческая природа, образованность, духовная культура), которое в древних государствах было связано с пониманием места и роли человека в мире, соответствующей характеристики личности, общества, образования, гуманизацией отношений и попытками теоретического осмысления этого опыта в философских трактатах.

Впервые термин «humanitas» использовал выдающийся представитель римского ораторского искусства Марк Туллий Цицерон, который под ним понимал идеал образования знатных римлян, построенного по греческому образцу. Философ применял его в значении «высшего образования», в процессе которого человек овладевает «духовной культурой» и называл «гуманистическим» состояние эстетически завершенной культурной и нравственной эволюции «действительно человеческого» индивида [4, с. 709].

Древнегреческие философы (Аристотель, Гиппий, Демокрит, Птолемей и др.) утверждали, что формирование гуманистической личности осуществляется путем использования гуманитарного знания (языков и литературы) и логического доказательства как необходимого условия его систематичности, упорядоченности и согласованности. Этот метод доказательства знаний общественно-гуманитарного и естественно-математического характера, которые рассматривались в единстве, способствовал зарождению позиций гуманитаризации образования [5, с. 59].

Педагогические взгляды древнекитайского мыслителя Конфуция относительно построения гуманных отношений между учителем и учениками, использования на уроке исторического наследия и диалогических методов обучения, отражены в его трактате «Беседы и суждения» («Лунь юй»), также приобрели важное значение для утверждения идей гуманитаризации школьного образования [4, с. 300].

Отношение древних философов к окружающему миру как единому целостному образованию, в центре которого находится человек, свидетельствует об отсутствии в то время дефицита гуманитарной ориентации естественно-математических и общественно-научных знаний как важного фактора, влияющего на подлинное формирование проблемы гуманитаризации.

Таким образом, утверждение на данном этапе прин-

ципа гуманизма, гармонизация отношений между человеком, обществом и природой, сближение образования и культуры, естественнонаучных и общественно-научных взглядов на мир способствовало распространению гуманитарного потенциала наук и дальнейшему развитию идей гуманитаризации образования.

Этап гуманитарных знаний характеризуется становлением идей гуманитаризации под влиянием разных концепций: религиозных (Средневековье), культурных (Возрождение) и социальных (Просвещение), что сказалось на противоречивом характере развития данной проблемы.

В *эпоху Средневековья* гуманитаризация содержания учебных предметов осуществляется в теоцентрическом направлении (греч. theos – Бог, лат. centrum – центр круга), в основе которого лежит понимание Бога как абсолютного, совершенного, высшего бытия, источника всей жизни и всякого блага. При таких условиях идеи гуманитаризации приобретают религиозный окрас (Аврелий Августин, Фома Аквинский, И. Златоуст, И. Дамаскин и др.), однако, не теряют своей ориентации на человека, что способствует углублению гуманистических отношений в образовании.

Понятие «гуманизм» в это время сохраняется только в качестве характеристики светского образования (humaniora), объединяющего христианско-православное мировоззрение с традиционной литературно-гуманистической образованностью [6, с. 18].

Изменение направленности идей гуманитаризации к культивированию и воспеванию деятельного, гармонично развитого человека произошло в *эпоху Возрождения*. Это вызвало реформирование сути и понимания термина «гуманизм» как течения, противопоставляющего теологии светскую науку, а ее сторонников стали называть гуманистами. Представители культурного движения (М. Монтень, Ф. Рабле, Э. Роттердамский, Витторино де Фельтре и др.) видели свой жизненный и историко-культурный идеал в античном наследии и утверждали новое, гуманистическое мировоззрение, которое характеризовалось верой в человека и его возможности.

Труды известных гуманистов оказали значительное влияние на распространение идей гуманизма и гуманитаризации в это время. Например, основоположник гуманистической педагогики Франции М. Монтень настаивал на гуманитаризации знаний, полученных из окружающего мира, и использовании гуманных методов обучения и воспитания, направленных на активизацию и развитие творческого мышления и инициативы ребенка [7, с. 122]. Взгляды французского писателя Ф. Рабле на взаимодействие и взаимопроникновение знаний из разных культур в учебно-воспитательный процесс усилили научный интерес к проблеме целостности знаний как важного условия гуманитаризации образования [8, с. 7].

В творчестве известного итальянского педагога и математика Витторино де Фельтре наблюдается стремление к гуманитаризации общества на основе усвоения и использования гуманитарного знания, что, по его мнению, должно восстановить духовную природу каждого. При этом, программа в созданной им школе под названием «Дом радости» была направлена на формирование общей культуры ученика благодаря ориентации не только на базовые (гуманитарные) предметы, но и естественнонаучные (математику, астрономию и естествознание) [9, с. 365].

Таким образом, эпоха Возрождения XV-XVI веков в Западной и Центральной Европе обусловила реформирование образования, в сторону его гуманитарного обогащения, в центре которого был человек и его общекультурное развитие. При этом, необходимо отметить, что проблема гуманитаризации «точных» знаний в данную эпоху не могла быть решена в полном объеме из-за наличия в учебно-воспитательном процессе в основном гуманитарного материала, что затрудняло проникновение гуманистических и гуманитарных идей в

естественнонаучные дисциплины.

Углублению идей гуманитаризации в эпоху *Просвещения* способствовало распространение знаний среди всех слоев общества. Под влиянием взглядов ученых (И. Гердер, И. Кант, Г. Лейбниц и др.) термин «гуманитарный» начинает наиболее ассоциироваться с книжной начитанностью, общей эрудицией, политическим свободомыслием и приверженностью к идее прогресса.

Немецкий писатель и философ И. Гердер утверждал, что образование является «ростом к гуманности» только в пространстве созданной людьми культуры, которой, по его мнению, присущий универсальный общечеловеческий характер. При этом процесс получения образования мыслитель относил к «культуре», а под «очеловечением» понимал положительное социальное психолого-педагогическое влияние в общении и совместной деятельности [4, с. 114]. Концепция И. Канта о создании суждений (априоризм) открыла гуманитарные перспективы исследования культуры как целостного феномена. Под понятием «гуманность» философ понимал чувства блага в общении с другими [10, с. 14].

Развитие социальных отношений повышает интерес к проблемам общества и истории, что, по мнению многих ученых (Д. Вико, Г.-В. Лейбниц и др.), вызывает активное использование философами термина «*studia humanitatis*», что способствовало выделению гуманитарного знания, и, соответственно, гуманитарных наук [6, 11, 12].

Важным для развития проблемы гуманитаризации в это время становится реформирование содержания классического образования, которое ориентировалось на древнегреческий идеал гармонично развитой личности. Вместе с базовыми предметами высокий статус получили родной язык, история, география и естественно-математические науки, что способствовали формированию мышления, эстетических вкусов и научного мировоззрения личности [11, 12].

В это время в европейских языках слово «гуманитарный» преимущественно употреблялось по отношению лишь к классическому образованию, ориентированному на изучение античной культуры. При таком подходе стандартизация содержания образования предусматривала выделение базовых гуманитарных дисциплин (античной культуры, моральной философии, истории, поэзии), необходимых для получения качественного образования, а все другие дисциплины, в частности естественнонаучные, были необязательными для изучения [12].

Таким образом, выделение гуманитарных знаний играло прогрессивную роль в глубинном развитии проблемы гуманитаризации, но, вместе с тем, повлияло на углубление идей гуманитаризации образования, наблюдаемое в XV-XVIII веках под влиянием принципа гуманности, ведет к культивированию и воспеванию деятельного, гармонично развитого человека и формированию гуманистической личности. о на постепенное исчезновение гуманных мотивов из сферы точных наук.

*Научно-технократический этап* характеризуется обострением проблемы гуманитаризации и попытками преодоления противостояния естественно-математического и гуманитарного знания в науках.

В XIX веке термин «гуманизм» приобретает близкое к современному пониманию значение благодаря идеям немецкого педагога Ф. Нитхаммера [5]. Вместе с тем, благодаря промышленной революции, развитию научно-технического прогресса в мире углубилась проблема разрушения традиционных связей человека и природы, что затрудняло развитие идей гуманитаризации образования, в частности естественно-математического.

Важную роль в гуманитаризации образования сыграли идеи педагогов-реформаторов (У. Бегли, Г. Винекен, Дж. Дьюи, О. Декроли, М. Монтессори, С. Редди и др.) относительно построения учебно-вос-

питательного процесса с позиции его личностной, межпредметной, прикладной и практической направленности [13].

Деятельность известных ученых Европы и США (Х.-Г. Гадамера, Ж.-П. Сартра, Д. Форрестера, М. Хайдеггера, А. Швейцера) повлияла на развитие положений гуманитаризации с позиции усиления связи между гуманитарными и естественными науками. Понятие «гуманизм», что становится центральной идеей их научных разработок, рассматривается как направленность человека на осознание своего истинного потенциала и вместе с тем – воспроизводство самого себя (Ж.-П. Сартр) [4, с. 565], как новое этическое мировоззрение, предполагающее единство культуры и этики (А. Швейцер) [4, с. 716].

Реализация положений гуманитарной ориентации естественнонаучного образования активно разрабатывалась учеными XX века в области точных наук (М. Клайн, Ф. Клейн, Д. Пойа, А. Пуанкаре, Э. Шредингер и др.), выступающими против технократического стиля мышления, отстаивающими идею ориентации цикла естественно-математических дисциплин на развитие личности путем взаимосвязи с общественно-гуманитарными знаниями и на основе собственного гуманитарного потенциала.

Таким образом, основные положения гуманитаризации образования в этот период становятся близкими к современному пониманию. При таком подходе, в образовательной парадигме наблюдается сближение стандартов и норм естественно-математической, технической и гуманитарной методологии, в центре которых находится личность и ее развитие. При этом, проблема целостности содержания образования, как центральная идея гуманитаризации, реализуется чаще всего путем установления межпредметных связей между учебными дисциплинами, их прикладной и практической направленностью.

*Этап гуманитаризации* характеризуется уточнением и распространением термина «гуманитаризация», использованием новаторских подходов в решении указанной проблемы путем интеграции гуманистических идей в естественнонаучное, гуманитарное и техническое знание и, одновременно, возвращением к традиционным культурным, нравственным, мировоззренческим ценностям, способствующим реализации идеалов гуманизма. Гуманитарные науки в это время начинают ориентироваться на рассмотрение человека в его целостности, что приводит к пониманию гуманитарности с позиции способности науки к познанию и пониманию человеческой индивидуальности как целостного единства общего, особенного и индивидуального.

Появление принципа гуманитаризации, что является характерной особенностью данного этапа, связано с именем английского писателя, физика по образованию Ч. Сноу. В известной лекции «Две культуры» ученый показал, что вражда гуманитарной и технократической культур может привести к гибели человеческой цивилизации, если не принять радикальных мер для гуманитаризации образовательной системы [14]. Именно благодаря этой лекции принцип гуманитаризации в 60-х годах XX века приобрел гражданство во всем мире, а в зарубежной педагогике сложилось четкое представление о его сущности, содержании, целях и задачах [1].

Российский ученый В. А. Мейдер сделал попытку разработать концепцию гуманизации и гуманитаризации образования, подтверждающую важную роль математики в эстетическом воспитании, раскрыв гуманитарный потенциал математического познания и связь данной науки с искусством [15].

«Гуманитарная концепция общего образования», разработанная в 1991 году группой научных сотрудников АН СССР, рассматривала новые подходы к организации обучения в целом, а также при преподавании каждой дисциплины, с позиции его гуманитаризации: на основе

гармоничного соотношения предметов рационально-логического и эмоционально-образного ряда [16].

Одними из первых термин «гуманитаризация» в Украине использовали в 90-х годах ученые С. Гончаренко и Ю. Малеваний. По их мнению гуманитаризация предусматривает отказ от технократических подходов в образовании, утверждение духовных ценностей как первоосновы в определении его целей и содержания, очеловечивание знания, ориентацию образовательного процесса на формирование духовного мира личности, целостной гармоничной картины мира с полноценным отражением в ней мира культуры и мира человека [1].

Законодательные документы отечественного образования 90-х годов XX века подтверждают важность проблемы гуманитаризации образования. Например, гуманитаризация и гуманизация являются важными принципами реализации Государственной национальной программы «Образование» (Украина XXI века), которая была утверждена постановлением Кабинета Министров Украины в 1993 году [17].

Таким образом, проблема гуманитаризации образования в конце XX века решается путем усиления роли гуманитарных знаний, их интеграции с естественнонаучными и «очеловечиванием» учебного материала.

В начале XXI века проблема гуманитаризации образования приобретает особую актуальность и характеризуется выделением в содержании естественно-математических, технических и общественно-гуманитарных наук общенаучной целостной картины мира, которая выступает как форма систематизации знаний.

Принцип гуманитаризации, выступающий центральной идеей реформирования современного образования Западной и Восточной Европы, Японии, Канады и США, реализуется не только благодаря межпредметной направленности материала, увеличения циклов гуманитарных наук, а предполагает интеграцию (содержания отдельных тем, предметов, научной и культурологической информации, методов изучения дисциплин и т.д.) в учебно-воспитательном процессе, в центре которого находится человек [18, с. 21–27].

Исследования современных ученых (В. С. Корнилова, Л. Р. Маркиной, А. Х. Назиева, Р. М. Петрунковой, Л. Н. Ховриной и др.) доказывают, что гуманитарные знания, которые являются основой современных фундаментальных открытий в физике, математике, химии, биологии, объединяют человека, природу, общество, гармонично сглаживая противоречия между естественной и социальной сущностью человека. Следовательно, современное понимание гуманитаризации как одного из приоритетных направлений реформирования системы отечественного образования предполагает не только увеличение удельного веса в структуре обучения предметам гуманитарного цикла, но и синтез гуманитарных, естественных и технических знаний, что является основой целостной картины мира, а также эффективное использование гуманитарного потенциала предметов естественно-математического цикла [19, с. 158].

Таким образом, расширение понимания проблемы гуманитаризации в XX - начале XXI века и ее практическая реализация, осуществлявшаяся путем наполнения учебных планов циклом гуманитарных дисциплин; выявлением гуманитарного потенциала естественнонаучных; синтезом гуманитарных, естественных и технических знаний приводит к становлению гуманитаризации как самостоятельного образовательного принципа.

Историко-педагогический анализ развития проблемы гуманитаризации образования показал, что зарождение данного процесса начинается с древнейших времен. Влияние идей средневекового христианского гуманизма, способствует тому, что идеи гуманитаризации приобретают религиозный окрас и содействуют объединению

теологического мировоззрения с традиционной литературно-гуманистической образованностью.

Активизация идей гуманитаризации в последующих исторических периодах связана со снижением культурно-нравственной и мировоззренческой значимости образования под влиянием разграничения гуманитарного и естественного компонентов культуры и усиления значения «точных» наук.

Современное развитие идей гуманитаризации образования предусматривает их интеграцию в учебно-воспитательном процессе (содержания отдельных тем, предметов, научной и культурологической информации, методов изучения дисциплин и т.п.) как эффективного пути реализации данной проблемы.

Перспективами дальнейших исследований в области гуманитаризации образования считаем более глубокое изучение эффективных путей реализации данной проблемы, в частности, в области математического образования.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гончаренко С. У. Гуманітаризація загальної середньої освіти / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Початкова школа. – 1995. – № 3. – С. 4–10.
2. Жданова Г. А. Гуманитаризация процесса подготовки будущего специалиста в техническом вузе : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Г. А. Жданова. – Кемерово, 2005. – 23 с.
3. Касьян А. А. Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки / А. А. Касьян // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 17–22.
4. Філософський енциклопедичний словник / Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України / За ред. В. І. Шинкарука. – К. : Абрис, 2002. – 744 с.
5. История математики с древнейших времен до начала XIX столетия. В 3 т. Т. 1 / под ред. А. П. Юшкевич. – М. : Наука, 1970. – 352 с.
6. Авдеева Е. А. Гуманитаризация системы образования: философско-антропологический аспект : автореф. дис. на соискание ученой степени докт. филос. наук : 09.00.11 «Социальная философия» / Е. А. Авдеева. – Красноярск, 2012. – 40 с.
7. Монтень М. Опыты. Избранные главы : пер. с фр. / М. Монтень ; сост., вступ. ст. Г. Косикова ; примеч. Н. Мавлевич. – М. : Правда, 1991. – 656 с.
8. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль / Ф. Рабле ; пер. с фр. Н. М. Любимова. – М. : Правда, 1991. – 768 с.
9. Образ человека в зеркале гуманизма : Мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII вв.) : учеб. пособие по педагогической антропологии / авт.-сост. Н. В. Ревякина, О. Ф. Кудрявцев. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 399 с.
10. Гаер М. Світ Канта: Біографія / Манфред Гаер; [пер. з нім. Л. Харченко]. – К. : Юніверс, 2007. – 336 с.
11. Иванова С. В. Влияние идей гуманизма на формирование гуманитарного знания / С. В. Иванова // Вопросы философии. – 2007. – № 10. – С. 19–28.
12. Миракова Т. Н. Дидактические основы гуманитаризации школьного математического образования : автореф. дис. на соискание ученой степени докт. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» – М., 2001. 38 с.
13. Говорушина Т. К. Реализация идей альтернативной педагогики в процессе становления внеаудиторного образования в конце XIX – начале XX веков // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. №4. С. 71–74.
14. Сноу Ч. П. Две культуры и научная революция [1959] // Сноу Ч. П. Портреты и размышления / пер. с англ. – М. : Прогресс, 1985. – С. 195–226.
15. Мейдер В. А. Концепция гуманизации и гуманитаризации образования: сущность, направления, проблемы : Препринт. – Волгоград: Изд-во Волгоградского



государственного университета, 1998. – 60 с.

16. Троицкий В. Ю. О гуманитарной концепции среднего образования / В. Ю. Троицкий // Литература в школе. – 1991. – № 3. – С. 69–72.

17. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) // Науково-освітній потенціал нації : погляд у ХХІ століття / [В. Литвин та ін.]. – К.,

2004. – Кн.3. Модернізація освіти. – С. 247.

18. Використання західного досвіду у шкільній освіті України / уряд. : Вяткіна Н. Б. – К. : Абрис, 2002. – 184 с. – С. 26–30.

19. Енциклопедія освіти : [гол. ред. В. Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

## THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE PROBLEM OF HUMANITARIZATION OF EDUCATION: THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS

© 2013

*O.V. Tolstova*, a post-graduate student of the Department of Pedagogy  
*Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Zhytomyr (Ukraine)*

*Annotation:* The problem of the humanitarization of education is studied. Specific historical and pedagogical periods of its development are distinguished and analyzed. Some theoretical grounds of the formation of humanitarization ideas in the works of leading scientists and educators are defined. The author gives the examples of the usage of the forms, methods and means of humanitarization in the educational process.

*Keywords:* humanism, humanization, humanitarian, humanitarian potential, “humanization” of knowledge.

УДК 378.22

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

© 2013

*В.В. Третько*, кандидат технических наук, доцент кафедры международной информации  
*Хмельницкий национальный университет, Хмельницкий (Украина)*

*Аннотация:* В статье рассмотрены теоретические основы формирования информационно-аналитической компетентности магистров международных отношений. Отражены основные пути повышения эффективности профессиональной подготовки международных магистров.

*Ключевые слова:* компетентность, информационно-аналитическая компетентность, подготовка магистров-международников.

Современный этап научно-технического прогресса характеризуется стремительными темпами развития компьютерной техники, высокоскоростных средств передачи данных, программного обеспечения для реализации растущих технических потенциалов и решения разнообразных заданий и, соответственно, увеличивает коммуникационные возможности людей. В условиях широкого применения информационно-коммуникационных технологий, социально-экономических трансформаций, интеграционных процессов особенную актуальность приобрела необходимость модернизации системы профессиональной подготовки будущих магистров международных отношений.

Все большее значение приобретает вопрос подготовки будущего магистра к быстрому восприятию и проработке значительного массива информации, овладения современными средствами, методами и технологией работы с информационными ресурсами. Одним из результатов современного образования должна быть ориентация на подготовку компетентного выпускника высшего учебного заведения, которая обеспечивает развитие личности и формирует высококвалифицированного специалиста в современном динамически изменяющемся обществе [1, с.155].

Анализ научных, аналитико-информационных источников, педагогического опыта показал, что исследованию отдельных аспектов подготовки магистров уделялось значительное внимание, в частности: профессиональной подготовке магистров в высшей школе (В. И. Бондар, В. Г. Бутенко, О. В. Глузман, М. Б. Евтух, О. П. Мещанинов, О. В. Сухомлинская); разработке теоретических положений компетентного образования (В. И. Андреев, В.И. Байденко, Л. В. Будяк, Р. Джон, П. Л. Гальперин, А. И. Зимняя, В.А. Караковский, Н. В. Кузьмина, С. Г. Молчанов, С.А.Скворцова, В. А. Сластенин, А. В. Хуторской, Дж. Равен). Проблемы формирования информационной компетентности специалистов в системе профессионального образования с разных точек зрения рассматриваются в работах отечественных и зарубежных ученых А. Ф. Верлань, Р. С. Гуревича,

В. М. Кухаренко, Н. В. Баловсяк, В. В. Болотова, А. Ю. Кравцова, Н. В. Морзе, П. Каравелло, Е. Клапаред, Е. Мейман, Е. Тарндайк. Различные аспекты информационно-аналитической подготовки специалистов затрагивали в своих исследованиях ученые Л. В. Астахова, И. Н. Кузнецов, Ю. В. Курносов, П. Ю. Конотопов, Н. А. Сляднева.

Объективная потребность и социальная значимость качественной профессиональной подготовки магистров-международников в условиях информационного общества, актуальность вопроса формирования их информационной компетентности, роль и место современных информационных технологий в будущей профессиональной деятельности специалистов международных отношений, недостаточная теоретическая разработанность проблемы формирования информационно-аналитической компетентности магистров-международников и ее внедрения в практическую деятельность высших учебных заведений обусловили выбор проблемы и определили *цель статьи* – обосновать теоретические основы формирования информационно-аналитической компетентности будущих магистров международных отношений.

Развитие современного общества, всех его структурных компонентов (науки, образования, культуры, производственной сферы, информационных технологий) предъявляет повышенные требования к качеству профессиональной подготовки будущих магистров, в том числе международных, как важнейшему фактору роста эффективности деятельности образовательного учреждения [2, с.505]. Необходимость развития системы непрерывного образования обусловлена прогрессом науки, техники и широким применением инновационных технологий. Будущий магистр-международник должен иметь фундаментальную теоретическую и практическую подготовку для выполнения научно-исследовательской, информационно-аналитической и инновационной деятельности. Кроме того, особое значение имеет развитое умение системно мыслить, обобщать, анализировать [3], воспринимать информацию [4], фор-

мулировать цели [5], искать пути правильного решения международно-политических и дипломатических проблем. В связи с этим система высшего образования должна обеспечить условия для формирования информационно-аналитической компетентности международных, а именно, создать необходимую современную информационную среду для обучения и формирования готовности магистра к поиску, отбору, анализу [6], переработке и структурированию информации с помощью современных средств информационных технологий [7].

Особое внимание должно акцентироваться на формировании у магистров навыков и умений дифференциации информации; самостоятельного выбора и оценки критериев, анализа и интерпретации разных точек зрения; создания жестких личностных фильтров, четких способов отбора ценной информации; составления алгоритмов поиска и аналитико-синтетической переработки, извлечения и преобразования информации; пополнения и развития личной системы знаний [8; 9].

Понятие «компетенция» рассматривается в нашем исследовании как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области, компетентность – как совокупность компетенций, поэтому информационно-аналитическая компетенция является элементом информационной компетентности [10]. Опираясь на понятие «компетенция» и «информационно-аналитическая деятельность», информационно-аналитическую компетенцию магистров можно определить как способность применять знания, умения и личностные качества в процессе аналитико-синтетической обработки и переработки информации различных видов и форм с целью получения качественно нового знания для оперативного обеспечения процесса принятия решений в различных сферах деятельности.

Информационная компетентность является составной частью профессиональной компетентности. Судить о профессиональной компетентности можно лишь при наличии соответствующих знаний, умений, навыков, сформированности внутреннего мира личности. Мы считаем, что профессиональная деятельность любого специалиста в современных условиях информатизации общества носит ярко выраженный информационный характер, и конечный успех этой деятельности будет зависеть от успешности функционирования специалиста в так называемом «информационном поле». Следовательно, базовой составляющей профессиональной деятельности является информационная составляющая, которая отражает необходимость эффективного использования информации для решения профессиональных задач.

В настоящее время эффективность процесса формирования информационной компетентности любого специалиста вообще, и будущего международного в частности, зависит от качественной общеобразовательной компьютерной подготовки. Обучаемый должен стремиться использовать компьютер именно в своей профессиональной сфере и обладать высоким уровнем психологической и функциональной готовности к успешному применению новых информационных технологий.

Формирование информационно-аналитической компетентности международных должно быть специально организованным, целенаправленным процессом, предполагающим наличие и взаимодействие современных психолого-педагогических технологий обучения и соответствующего учебно-методического обеспечения, адекватного целям и задачам построения учебных программ и курсов. Задачи развития информационно-аналитической компетентности находят свое отражение в ряде функций: познавательной, коммуникативной, адаптивной, нормативной, оценочной и информативной. В условиях современной информационно насыщенной среды одним из наиболее важных видов деятельности специалистов международных отношений является аналитическая деятельность, которая направлена как

на умение находить, оценивать и использовать в своей профессиональной деятельности необходимую информацию, так и анализировать, структурировать информацию, владеть методами ее качественно-содержательного преобразования [11; 12].

Обязательным условием, определяющим информационно-аналитическую компетентность международного, является квалифицированное владение современными информационными технологиями. Эффективным способом достижения этой цели является создание соответствующей информационной и технической среды обучения, включение студентов в различные виды учебно-познавательной и практико-ориентированной деятельности с разносторонним использованием информационных технологий при изучении всех без исключения дисциплин, предусмотренных в государственных стандартах высшего профессионального образования. Материализация данных идей в рамках традиционных форм и методов преподавания затруднена, в связи с чем необходимы разработка и внедрение современных информационных технологий обучения, которые должны включать следующие основные компоненты: программное обеспечение, позволяющее охватить и систематизировать большой объем научной и культурологической информации; критерии отбора информации и анализа информационной оболочки; вариативное информационное обеспечение, отвечающее целям и задачам обучения каждой дисциплины.

Профессиональная деятельность магистра-международника имеет ряд специфических особенностей, которые требуют наличия у него особых качеств, относящихся к информационной компетентности. Принимая во внимание то, что главной особенностью деятельности международного выступает возможность принимать международно-политические и дипломатические решения, становится очевидным, что от него требуется не только способность извлекать, структурировать и хранить информацию, но и умение качественно анализировать ее, видеть тренды и тенденции. Это говорит о необходимости дополнения информационной компетентности аналитической составляющей, которая может рассматриваться как совокупность знаний предметной области (отраслевой компонент), владения аналитическими методами (функциональный компонент), и определенного типа структуры личности международного (личностный компонент). Однако к настоящему моменту вопрос, касающийся соотношения элементов информационно-аналитической компетентности, также не имеет единого разрешения, чаще всего информационная и аналитическая составляющая подготовки рассматриваются как единая компетентность [13].

Информационная компетентность магистра-международника является составной частью ключевых компетенций, без овладения которыми он не может действовать в современном обществе. Только осознание значимости новых информационных и телекоммуникационных технологий, можно овладеть ими и использовать готовность к работе в единственной информационной среде, не теряя при этом способность критически осмысливать информацию [14].

В Украине проблема информационной компетентности очерчена в Законе Украины «Об основных принципах развития информационного общества на 2007-2015 годы». Одной из основных стратегических целей развития информационного общества есть обеспечение компьютерной и информационной грамотности населения, в первую очередь путем создания системы образования, ориентированного на использование новейших информационно-коммуникационных технологий в формировании всесторонне развитой личности [15].

Развитие информационного общества позволяет значительно развить техническую и методическую базу, которая обеспечивает новое качество и объем предоставления образовательных услуг. Использование ин-

формационных технологий обучения дает возможность уже сегодня масштабировать лучшие образовательные образцы, сделать качественное образование доступным для всех членов общества, реализовать образовательное право граждан не зависимо от их возраста, пола, особенностей физического состояния и местожительства.

Применение компьютеров в образовании привело к появлению нового поколения информационных образовательных технологий, которые позволили повысить качество обучения, создать новые средства воспитательного действия, эффективнее взаимодействовать педагогам и студентам с вычислительной техникой. Активное и эффективное внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) является важным фактором создания системы образования, которое отвечает требованиям информатизации общества и процесса реформирования традиционной системы образования в свете требований современного индустриального общества. ИКТ осуществляют активное влияние на процесс обучения и воспитания студента, поскольку изменяют схему передачи знаний и методы обучения, способствуют активному внедрению инновационных технологий обучения. Они связаны с применением компьютеров и телекоммуникации, специального оборудования, программных и аппаратных средств, систем обработки информации, а также созданием новых средств обучения и хранения информации.

Модернизация подготовки магистров международных отношений связана с глобальными социальными изменениями и сопутствующими им трансформациями украинского общества и предопределяется следующими факторами и обстоятельствами:

- существенным обострением конкуренции на рынке образовательных услуг;
- вхождением Украины в единое образовательное европейское пространство;
- становлением и развитием новой формации - информационного общества, в котором информация становится стратегическим продуктом.

Способность страны и ее институтов собирать, накапливать и использовать информацию, обеспечивать свободу информационного обмена, развивать коммуникативные технологии является важной предпосылкой социального и технологического прогресса, фактором национальной безопасности, одной из основ успешной внутренней и внешней политики государства.

В настоящее время базовой формой лидерства становится информационное лидерство, определяющее конкурентоспособность государства в сфере влияния на производство, обмен, потребление информационных продуктов, которые являются неразрывно связанными с деятельностью соответствующих информационно-аналитических, PR- институций, а также институций, ответственных за национальную и международную информационную безопасность.

Статус государства определяется не только по экономическим и военным показателям: все большего значения приобретает умение производить информационный ресурс и осуществлять быстрый обмен информацией. Новейшие средства связи, системы коммуникаций и цифровые технологии принципиально изменяют не только возможности связи, но и технологии обмена товарами, услугами, знаниями, управление производственными, социально-экономическими и политическими процессами в жизни страны, формирующие новые информационные инфраструктуры. На мировом горизонте вырисовываются контуры глобального информационного общества, организацию связей в котором выполняют современные информационно-коммуникационные технологии.

Это предусматривает переход на принципиально новый профессиональный уровень подготовки первокурсников специалистов в отрасли международных информационно-коммуникационных и информационно-

аналитических технологий.

Практика подготовки магистров международных отношений в высшей школе делает очевидным тот факт, что знаниевый подход, ориентированный на формирование знаний, умений и навыков, не в состоянии обеспечить необходимое качество профессиональной подготовки, поскольку он отвечает интенсивному, накопительному пути получения образования, при этом не всегда обеспечивает целостность и системность знаний [16, с.34]. Именно такая ситуация побуждает исследователей к поиску путей разработки новых технологий обучения, качественно другого формата, для обеспечения образовательных потребностей магистров и требования рынка труда, для логического сочетания теории с практикой в контексте формирования информационной компетентности магистра.

Формирование информационной компетентности магистров-международников осуществляется с помощью ряда факторов, одним из которых является содержание образования, включающее не только перечень учебных предметов, но и профессиональные навыки и умения, которые формируются в процессе овладения предметом. Содержание подготовки магистров должно разрабатываться как комплексная целевая программа, ориентированная на конечные результаты, а не как простая сумма независимых друг от друга автономных дисциплин. Содержание каждой отдельной дисциплины должно рассматриваться как органическая часть целостной всесторонней подготовки магистра.

Следует заметить, что существующее содержание и структура учебных предметов не всегда направлена на целенаправленное решение задач, связанных с формированием профессионально-функциональных качеств специалиста международных отношений. При проектировании содержания образования следует обращать особое внимание на развитие не только профессиональных, но и личностных качеств [17].

Для выбора соответствующего содержания образования как составляющей части системы условий, направленных на формирование информационной компетентности будущего магистра-международника, необходимо решить ряд задач относительно выбора содержания учебных курсов: как дисциплин компьютерного цикла, так и профессионально ориентированных и общеобразовательных.

Поскольку информационно-аналитическая компетентность является интегральной характеристикой личности, совокупностью компетенций, которые касаются работы с информационными и компьютерными технологиями и телекоммуникациями в их приложении в профессиональной деятельности и в повседневной жизни, то содержание учебных дисциплин должно быть направлено на достижение этого результата [18-21]. Обязательным элементом содержания обучения должно стать решение задач из профессиональной сферы уже с первых шагов изучения дисциплин компьютерного цикла. Кроме этого, их неотъемлемой частью должно стать использование компьютерной техники и информационных технологий на занятиях по профессионально-ориентированным дисциплинам. Только интеграция и взаимосоответствие содержания разных курсов позволит сформировать у студента целостную картину использования информационных, компьютерных и телекоммуникационных технологий в повседневной жизни и профессиональной деятельности.

Спектр информационно-аналитических компетенций магистров международных отношений включает такие составляющие: владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; наличие навыков работы с компьютером как средством управления информацией; работа с информацией в глобальных компьютерных сетях; способность использовать современные технические средства и информационные технологии для решения коммуни-

кативных, аналитических и исследовательских заданий. Очевидно, что эти компетенции формируются, прежде всего, при усвоении разных информационных дисциплин.

В то же время существенную роль относительно развития этих компетенций у будущих специалистов международники играют дисциплины информационно-аналитической подготовки, основным заданием которых является формирование умений и навыков использования современных методов анализа и прогнозирования событий в сфере международных отношений, способности принимать оптимальные решения. Они являются полем и платформой применения новых методов, приемов и форм работы; технологий, которые развивают, познавательную, коммуникативную и личностную активность студентов, умения ориентироваться в информационной среде, осуществлять оптимальный отбор информации, способность абстрагироваться от традиционных установок и адекватно оценивать инновационные процессы в науке, технологии, экономике, международных отношениях.

Все это способствует выработке соответствующей организации интеллектуальной деятельности и стиля мышления, формированию информационно-аналитических компетенций и информационной культуры. Проблема развития информационно-аналитической компетентности магистров международных отношений является одной из актуальных проблем в педагогической теории и практике, требующей дальнейшего изучения и решения данной проблемы с позиций системного, компетентностного, деятельностного и личностно ориентированного подходов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Скворцова С. А. Педагогические условия формирования компетентности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки / С. А. Скворцова // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 1. С. 155-158.
2. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. 2011. № 4. С. 504-510.
3. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти, 2003.
4. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : оценка уровня информационного обеспечения // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. № 3. С. 36-42.
5. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : целевое содержание на основе ТАРРОС «Landrail» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4. С. 200-209.
6. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : плано-организационное содержание на основе ТАРРОС «Landrail» // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 54-59.
7. Коростелев А.А. Технология анализа результатов работы образовательной системы на основе информа-

ционного обеспечения // Информатика и образование. 2008. № 7. С. 121-124.

8. Баловсяк Н. В. Інформаційна компетентність фахівця / Н. В. Баловсяк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №5. – С. 21-28/

9. Коростелев А.А. Особенности регламентации аналитической деятельности в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 192-195.

10. Коростелев А. А., Ярыгин О. Н. Компетентностный подход: проблемы терминологии / А. А. Коростелев, О. Н. Ярыгин // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика и психология. - №2. -2011. -С. 212-221.

11. Коростелев А.А. Определение уровней и качества аналитической деятельности управления на основе технологии анализа результатов работы образовательной системы // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика и психология. - №4. - 2011 – С. 153-155.

12. Хуторской, А. В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2.

13. Сляднева, Н. А. Информационная аналитика – эзотерическое искусство или современная профессия? [Электронный ресурс]. – Режим доступа – <http://www.fact.ru/www/arhiv7sb.html>

14. Алфеева Е.Л., Алфеева М. В. Структурирование ключевых компетенций для подготовки студентов к информационно-аналитической деятельности / Е.Л. Алфеева, М.В. Алфеева // Современные информационные технологии и ИТ-образование / Сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции. / под ред. В.А. Сухомлина. – Москва : МГУ, 2011. – Т. 2. – С. 3-8.

15. Про основні засади розвитку інформаційного суспільства на 2007-2015 роки: Закон України // Відомості Верховної Ради України. – 2007. – № 12.

16. Будяк Л. В. Компетентностный подход в высшем образовании // Вектор науки ТГУ. 2011. №1. С. 31–35.

17. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. С. 17-24.

18. Ярыгин О.Н., Роганов Е.С. Изучение системной динамики как инструмент формирования компетентности менеджера и исследователя // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. № 2. С. 206-209.

19. Богданова А.В., Ярыгин А.Н. Анализ использования информационных и коммуникационных технологий студентами гуманитарных направлений подготовки // Вектор науки ТГУ. 2012. № 4. С. 351-356.

20. Коновалова Е.Ю. Использование лингвистических переменных в осуществлении аналитической деятельности управления образовательными системами // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1.1. С. 96-102.

21. Ярыгин А.Н. Особенности применения информационных технологий в аналитической деятельности внутришкольного управления // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1.1. С. 128-132.

#### THEORETICAL BASIS OF FORMING THE INFORMATIONAL AND ANALYTICAL COMPETENCE OF FUTURE MASTERS IN INTERNATIONAL RELATIONS

© 2013

V.V. Tretko, candidate of engineering sciences, associate professor of international information department  
Khmelnytsky National University, Khmelnytsky (Ukraine)

*Annotation:* Theoretical approaches of forming the analytical and informational competence of future masters in international relations are considered. The basic ways of increasing the effectiveness of professional preparation of future masters in international relations are reflected.

*Keywords:* competence, analytical and informational competence, preparation of future masters in international relations.

УДК 37.013.77

## КАБИНЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ КАК ФОРМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

© 2013

**Н.И. Пустовалова**, кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии  
**Л.А. Трошина**, психолог – консультант кабинета психологического консультирования  
*Северо-Казахстанский Государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)*

**Аннотация:** В современном обществе существует дефицит психологических знаний, отсутствуют психологическая культура, предполагающая интерес к другому человеку, уважение особенностей его личности. Решение данной проблемы в процессе обучения студентов в вузе решает кабинет психологического консультирования.

**Ключевые слова:** психологи, кабинет психологического консультирования, студенты.

Реализация приоритета психологического здоровья народа включена в основные разделы стратегии «Казахстан – 2050» и Программы развития образования в РК на 2011-2020 годы [1]. Качество решения задач, поставленных перед современной высшей школой, во многом зависит от умения правильно организовать работу со студентами, а так же от умения правильно оказать им психологическую помощь.

В настоящее время психологическая помощь получает признание и развивается в университетах Казахстана, России и других стран. Цели службы психологической помощи направлены на создание благоприятных психолого-педагогических условий обучения в вузе, укрепление психического здоровья студентов, помощь в развитии личностного потенциала студентов, оказание психологической поддержки в затруднительных личных ситуациях.

«Сопровождая» учебный процесс психологическая служба сталкивается, прежде всего, с проблемами клиентов, непосредственно связанными с текущей ситуацией их личностного развития и деятельности.

Консультирование в рамках психологической службы вуза далеко не всегда имеет дело с глубинными проблемами клиента как предметами психологического воздействия, но должно происходить при максимально полном их выявлении и учете, поскольку проблем личности во многом определяют личность. Психологическое консультирование позволяет раскрыть индивидуальные возможности личности, обеспечивающие творческую адаптацию посредством нахождения и использования эффективного способа разрешения трудных жизненных ситуаций [2].

Анализ содержания и качества текущих проблем, с которыми студенты обращаются в психологическую службу, позволяет не только корректировать направление других видов психологического сопровождения учебного процесса, но и изучать некоторые феномены личностного развития студентов [3].

Работа службы психологической помощи активно ведется в различных формах, одной из которых является кабинет психологического консультирования.

В целях оказания помощи студентам, обучающимся по кредитной технологии, в СКГУ им. М. Козыбаева был открыт кабинет психологического консультирования (КПК). Основная цель работы кабинета психологического консультирования заключается в оказании психологической поддержки студентам в решении их проблем.

Основные проблемы, которые озвучивались студентами в процессе обращений к психологам – консультантам, были следующие: сложности социальной адаптации, разочарование в выборе специальности, стрессы, депрессии, сложности межличностных отношений в коллективе.

Для решения данных проблем были определены задачи работы психологов кабинета психологического консультирования:

1. Организация и проведение психологического консультирования студентов, преподавателей и сотрудников ВУЗа;

2. Организация помощи в психосоциальной адаптации к новому статусу «студент»;

3. Организация и проведение индивидуальных, групповых и семейных консультаций.

Основными видами деятельности кабинета психологического консультирования являются;

- психологическое консультирование;
- психологическая диагностика;
- психологическая коррекция;
- психологическое просвещение.

В деятельности психолога-консультанта, при оказании им психологической помощи, существуют некоторые принципы и требования, реализация которых является обязательной. Существование различных этических кодексов деятельности психолога-профессионала в различных странах и психологических сообществах связано с тем, что не существует однозначных и простых ответов на этические и моральные проблемы, возникающие в психологической практике. Эти принципы необходимы для того, чтобы оказание психологической помощи было не просто более эффективным и осмысленным занятием, но также - социально приемлемым. Анализ научных статей показывает, что авторы обсуждают различные сложные ситуации, которые могут возникнуть при консультировании. В частности, поведение психолога - консультанта, если в ходе приёма он узнаёт, что его клиент замышляет или совершил асоциальный поступок, если он видит следы побоев или другого насилия на теле у клиента, если родители хотят узнать что-либо о своём скрытном ребёнке-подростке, а также многие другие. В некоторых странах, например в США, несоблюдение профессиональных принципов и требований может вести к лишению психолога диплома, прав на практику и предложение своих профессиональных услуг и т. д.

Различить этические принципы психологической помощи в целом и психологического консультирования очень сложно. Ю. Е. Алёшина [4] среди наиболее важных этических принципов психологического консультирования традиционно выделяет следующие:

1. Доброжелательное и безоценочное отношение к клиенту — «целый комплекс профессионального поведения, направленного на то, чтобы клиент чувствовал себя спокойно и комфортно». Консультанту необходимо уметь внимательно слушать клиента (например, используя технику активного слушания), стараясь понять его, не осуждая при этом, а также оказывать психологическую поддержку и помощь.

2. Ориентация психолога на нормы и ценности клиента — психолог ориентируется на нормы и ценности клиента, а не на социально принятые нормы и правила, что может позволить клиенту быть искренним и открытым. Отношения принятия ценностей клиента и их уважение являются не только возможностью выразить поддержку клиенту, но также позволяют повлиять в будущем на эти ценности, если они станут рассматриваться в процессе консультирования как препятствие для нормальной жизнедеятельности человека.

3. Запрет давать советы — психолог, несмотря на свой профессиональный и жизненный опыт и знания,

не может дать гарантированный совет клиенту, в частности и потому, что жизнь клиента и контекст её протекания уникальны и непредсказуемы и клиент является основным экспертом в своей собственной жизни, в то время как психолог обычно выступает как эксперт в других областях, в частности в способах выстраивания отношений с клиентом, а также в теории психологической помощи. Кроме того, дать совет — значит принять ответственность за жизнь клиента в случае, если он им воспользуется, что не способствует развитию его личности. Помимо этого, давая совет, психолог может изменить профессиональную позицию, а принимая совет, клиент также может изменить свою позицию в сторону большей пассивности и поверхностного отношения к происходящему. Нередко при этом любые неудачи в реализации совета клиентом могут приписываться психологу, как давшему совет авторитету, что мешает пониманию клиентом своей активной и ответственной роли в происходящих с ним событиях.

4 Анонимность — никакая информация, сообщённая клиентом психологу, не может быть передана без его согласия ни в какие организации и другим лицам, в том числе родственникам или друзьям. Вместе с тем, существуют исключения (о которых психолог должен заранее предупредить клиента), специально отмеченные в законодательстве страны, в соответствии с законами которой осуществляется профессиональная деятельность психолога.

5. Разграничение личных и профессиональных отношений — это принцип-требование к консультанту, связанный с рядом психологических феноменов, влияющий на процесс психологической помощи.

Психологическое консультирование позволяет организовать вузовское образование как среду, сопровождающую развитие личности с компетенциями широкого жизненного порядка. Перспективные задачи службы психологической помощи должны быть направлены на следующее:

- координацию деятельности службы с запросами преподавателей факультетов;
- разработку программы взаимодействия с родителями и их консультирование;
- разработку программы помощи студенту в подготовке к собеседованию с потенциальным работодателем;
- создание специальных адаптационных программ психологического сопровождения для студентов 1 курса;
- создание программ развития внимания и памяти у студентов для использования в групповом консультировании;
- организацию тренингов для старост студенческих групп, направленных на развитие лидерских качеств;
- развитие дистанционного консультирования, обеспечивающего привлечение студентов к консультированию;
- участие в межвузовских конференциях по проблеме организации и содержания деятельности службы психологической помощи.

Основной приоритет в работе психолога-консультанта кабинета психологического консультирования в вузе оказать помощь студенту найти собственный путь для решения проблемы. Очень важным для психологов-консультантов КПК является:

- уважение жизненных ценностей, тех, кто обращается за помощью;
- ориентация на проблемы и потребности клиента;
- соблюдение анонимности и конфиденциальности информации;
- индивидуальный подход к каждому.

Основной задачей психологического консультирования является не только помощь в осознании вашей собственной проблемы, а также поиск путей и как можно более быстрых способов ее разрешения [5].

Для выяснения проблем оказания психологической помощи студентам и подтверждения необходимости в работе кабинета психологического консультирования было проведено анкетирование. Респондентами явились студенты с 1 по 4 курс музыкально-педагогического факультета разных специальностей в количестве 67 человек.

Анкета включала 5 вопросов:

1. Считаете ли Вы необходимым наличие КПК в вузе?
2. Знаете ли Вы о существовании КПК в СКГУ им. М. Козыбаева?
3. Если бы Вам была необходима психологическая помощь, обратились бы Вы в КПК?
4. Какую психологическую помощь для решения личных проблем, из перечисленных ниже, Вы считаете для себя наиболее приемлемой?:
5. Испытываете ли Вы трудности:
  - в адаптации к условиям обучения в вузе (для 1 курса)
  - в учебе и оценивании знаний по новым Правилам (для 2 - 4 курсов)

Результаты анкетирования показали следующее:

1. 95,5 % (64 человека) считают необходимым наличие КПК в вузе, 4,5 % (3 человека) необходимости в этом не видят.
2. 52 % (35 человек) знают о существовании КПК в нашем вузе, 48 % (32 человека) такой информацией не обладают.
3. 43 % (29 человек) сочли бы для себя возможным обращение в КПК, 57 % (38 человек) не стали бы обращаться в КПК.
4. Наиболее приемлемой формой психологической помощи студенты считают индивидуальное консультирование (79 % - 53 человека), трениговую работу (15 % - 10 человек) и психологическое просвещение (6 % - 3 человека).
5. 79 % студентов (53 человека) не испытывают трудности в обучении, а 21 % (14 человек) эти трудности имеют.

В качестве основных трудностей обучения студенты выделяют:

- кредитную технологию обучения и Правила оценивания знаний по буквенной 100 - балльной шкале.

Особо заинтересовал нас вопрос № 3, на который 57 % (38 человек) ответили, что, даже имея проблемы, они не стали бы обращаться в КПК. Мы предположили, что студенты боятся огласки проблемы, по которой они обратятся к психологам, не зная, что одним из этических принципов психологического консультирования является **анонимность**.

Поэтому на начальном этапе работы КПК эдвайзерами проведена большая разъяснительная работа среди студентов, о том, что требование анонимности и конфиденциальности психологами КПК соблюдается, даже если им приходится привлекать к решению проблем других лиц.

Особо испытывают трудности в период адаптации в вузе студенты 1 курса. В этой связи специалистами КПК была разработана «Памятка первокурсника», в которой даны рекомендации студентам по адаптации к особенностям обучения в вузе и условиям жизнедеятельности в нем с позиции развития умений и навыков самоуправления (индивидуального планирования, самоорганизации, самоконтроля и анализа самооценки, самокоррекции).

В данном пособии раскрыты методы и приемы оказания психологической помощи в адаптационный период самими студентами, психодиагностический материал для изучения личностных особенностей студентов - первокурсников.

Психологами КПК постоянно проводятся мероприятия, направленные на оказание помощи студентам 1 кур-

са не только к адаптации в вузе, но и подготовке к первой экзаменационной сессии. Одним из них является проведение заседания круглого стола на тему: «Адаптация к условиям обучения в вузе» с участием студентов и преподавателей МПФ.

За период работы кабинета психологического консультирования в журнале посещений зарегистрировано более 350 обращений - это студенты, преподаватели, сотрудники. Проблемный ряд обращений за консультативной помощью разноплановый:

- субъективные переживания по поводу неблагоприятных отношений с сокурсниками;
- застенчивость, страх, неуверенность;
- взаимоотношения в семье, в частности непонимание со стороны родителей;
- взаимоотношения в системе «Педагог - студент»;
- проблемы жизненного предназначения, ориентации в материально - экономических вопросах;
- личные проблемы и переживания: чувство вины, тоски, пустоты, отчаяния, страдания по поводу своего физического облика.

В современном обществе существует дефицит психологических знаний, отсутствуют психологическая культура, предполагающая интерес, к другому человеку, уважение особенностей его личности. В любой конкретной ситуации каждый вид работы может быть основным в зависимости от той проблемы, которую решает психолог.

В педагогических коллективах, как и в семьях, часто случаются различные конфликты, в основе которых психологическая глухота взрослых людей; неумение и нежелание прислушаться к друг другу, понять, уступить, посочувствовать [6].

В связи с этим, задача психологов КПК заключается в повышении уровня психологической культуры всех, кто работает со студентами. С этой целью на факультете информационных технологий было проведено заседание круглого стола на тему: «Этика отношений студентов» с участием студентов, представителей гендерного клуба девушек и сотрудников воспитательного отдела СКГУ им. М. Козыбаева. Тема круглого стола выбрана не случайно, так как проблема «неуставных» взаимоотношений с сокурсниками группы или соседями в общежитии одна из наиболее частых обращений студентов к психологам – консультантам.

С целью предупреждения возможного неблагоприятного в психическом и личностном развитии студентов, создании психологических условий благоприятных для их развития и самопомощи студентам I курса старшим преподавателем кафедры психологии Н.В. Пожиткиной было разработано учебно-методическое пособие «Ежедневник студента». Разработанный в нём комплекс специальных упражнений, направлен на проработку и осознание чувств или настроений, осмысление пережитого опыта, навыков принятия самостоятельных решений. Данное учебно-методическое пособие сможет расширить у студента область своего самосознания и научит заботиться о самом себе.

Презентация «Ежедневник студента» состоялась на Региональной научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение процесса социализации личности в современном образовательном пространстве» в январе 2011 года и студенческой научно-практической конференции «Молодежь и наука 2011» в апреле 2011 года. Данное пособие вызвало интерес не только у студентов, но и у школьных психологов.

Одна из основных задач консультирующего психолога состоит в целенаправленной индивидуальной работе со студентами, нуждающимися в психологической поддержке особенно в период экзаменационных сессий.

В результате оказания своевременной психологической помощи студентам СКГУ психологами КПК преду-

преждено 4 суицида, выявлены студенты с нестабильностью психического состояния, которым рекомендована консультация психотерапевта. Психологами составлена памятка, где определен алгоритм действия эдвайзера по выявлению суицидальных проявлений среди студентов и учащихся многопрофильного колледжа, проведен методический семинар «Профилактика суицида».

Психологами КПК проводятся беседы со студентами, круглые столы: «Эмоциональная культура студента», «Профилактика стресса», в студенческой газете «Парасат» опубликованы статьи – рекомендации «Как готовиться к сессии, чтобы ее успешно сдать», «Мобилизуемся на учебу после каникул» и др.

Анализ работы КПК показал, что психологическое консультирование позволяет: сформировать у студентов мотивацию к познанию и творчеству в учебно-профессиональной деятельности; преодолеть межличностные конфликты в семье и в студенческих группах; сформировать активные стратегии адаптации в вузе и в трудной жизненной ситуации; обеспечить профессиональную и личностную самореализацию; развить способность к сопереживанию другим людям.

Психологи КПК оказывают психологическую помощь всем, кто к ним обращается. Но тех, кто в ней нуждается и не обращается к ним по разным причинам, еще больше.

Поэтому в нашем вузе существует необходимость расширения границ действий психологов и систематическая профилактическая работа на факультетах для выявления студентов, склонных к суициду и нуждающихся в психологической помощи, в устранении конфликтов в студенческих группах. Необходимо психологическое просвещение преподавателей и тесное взаимодействие с воспитательным отделом СКГУ, а также своевременная информированность эдвайзеров о наличии в кабинете специальных буклетов, инструкций, тестов и рекомендаций.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Послание Президента Республики Казахстан - лидера нации Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан – 2050» // Казахстанская правда. № 437-438 от 15 декабря 2012г.
2. Набатникова Л. П., Психологическое консультирование в системе службы психологической помощи в вузе. Системная психология и социология, 2011, - № 4. – С. 16- 23.
3. Юпитов А.В. Проблематика и особенности психологического консультирования в вузе/<http://www.hr-portal.ru/article/problematika-i-osobennosti-psikhologicheskogo-konsultirovaniya-v-vuze>
4. Алёшина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. — 2-е издание. — М.: Независимая фирма «Класс», 2007. — 208 с. — (Библиотека психологии и психотерапии).
5. Набатникова Л. П. Формирование у студентов мотивации преодоления жизненных трудностей средствами психологического консультирования. Мотивация в современном мире: Материалы международной научно-практической конференции. ГОУ ВПО МГПУ.- М.: МО Щелково, 2011.- С. 205-208.
6. Кручинин В. А. Психологическое сопровождение личностного развития и профессионального становления студента/ В. А. Кручинин, М. В. Калтаева //Высшее образование в России. -М., 2009. -№ 1. -С. 129-132.

THE CABINET OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING AS A FORM OF SUPPORT  
OF THE STUDENT IN THE LEARNING PROCESS

© 2013

*N.I. Pustovalova*, candidate of pedagogical sciences, professor of department psychology  
*L.A. Troshina*, senior lecturer, department of psychology  
*North-Kazakhstan State University name M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)*

*Annotation:* In modern society, there is a deficit of psychological knowledge, there are no psychological culture, suggesting interest to another person, and the respect of the peculiarities of his personality. The solution of this problem in the process of teaching students at the University decides the Cabinet of psychological counseling.

*Keywords:* psychologists, study of psychological counseling, students.

UDC 811.161

АРГО, НЕОЛОГИЗМЫ И СПОСОБЫ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ИХ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ  
ИРАНСКОГО АЗЕРБАЙДЖАНА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ

© 2013

*Г.М. Хушбатен*, докторант кафедры языкознания  
*Бакинский Государственный Университет, Баку (Азербайджан)*

*Аннотация:* Арго как языковое явление, наблюдается во всех языках. Люди используют «арго», чтобы скрыть от других свои мысли и намерения. В Иранском Азербайджане молодёжь использует очень много слов - арго. Она создает и распространяет слова - арго разными способами. Результаты показывают, что молодые люди, как правило, используют тайный язык, чтобы скрывать свои мысли и идеи, а также из-за недопустимости явного использования определенных слов в нормах поведения общества. Группы друзей, SMS-сообщения, страницы веб-журналов и средств массовой информации являются той сферой, в котором эти слова распространяются.

*Ключевые слова:* молодёжь, тайный язык – арго, слова – табу, социологии языка, молодежные субкультуры.

**Introduction:** The language that human beings are using throughout the world, whether it's English or Farsi or Arabic or any other language, has a very complex and wonderful system. In fact the language is one of the most complex systems that man has dealt with it. Language, like many other things, is a social affair. Children with their innate linguistic knowledge be born and raised in any community. Learn the same language of that community and use it. [Batani, 1367. p50].

One of the most original and oldest forms of human communication in the history and Geographical zone is verbal communication. The remarkable thing in verbal communication is that verbal and speech communication is always associated with some kind of non-verbal symbols. Like smiling, look, frown, nod, approve or deny the head and hands and ... that Deepen the impact of this type of communication.

Every society has a standard language that is the official language of that community and is more dignified and reliable than other species. [Moshiri, 1373:p127].

People in social groups are dependent in group norms and as far as the rules allowed them they change the language of the community that group belongs to them [Samaei, 1382: p 5]. Users of these languages in terms of categories such as social class, ethnic group, social context, social interaction, gender and etc. Use a different vocabulary of standard language. In other words, the changes are limited. Hence, social species of language do not change the general knowledge of language in society and Linguistic knowledge of speakers of each s, with different variations, remains the same.[same]

Evolution of language and the creation of a secret language and Youth issues are issues of our contemporary society. Although Persian is one of the Iranians cultural identity column but the people of Azerbaijan in Iran are spoken in the Azerbaijani language with different styles and dialects. The other important issue is related to youth issues. In other words, study the secret language of the youth, is a way to understand the cultural aspects of the Iranian Azerbaijani people. With this way we can discover hidden and deep layers of culture and way of their understanding and perception of Environment for themselves and others.

**1) Secret Language.**

The secret language is one of the social species of language that has a history with special features. The first evidence of such language is related to the thieves and bandits and has become common in prison. Those who acting against the law delusion, need a language to hide their secrets in or-

der to communicate with each other. Words such Beaumont, Barbane, Borsueil, behavior that is left of the fourteenth century French literature, there wasnt in It's common French, but was used by the people with their Intended meaning. Such language is almost always beside the standard language in many societies, to conceal secrets and cover thoughts.

In this paper, we point out that hidden language is consist of the series of words that are invented or have no racial, religious, ...history. This was the inventor of Unknown words and it is not important for users; or the word, in the cultural exchanges with other countries, different social classes in a society.... was interesting for users and during regular use, and over time people have been stripped of their original connotations and found a new meaning or meanings.

**2) Sociology.**

Youth and language and studies on these issues can be considered by many language sociologists as new issues. Because the issue of young people and its relationship to language, as an important factor, has always been a concern of sociologists and linguists. Today linguistics as an interdisciplinary science has theory and practical application among the most humane science that the sociology is no exception of this issue.

**3) The secret language in sociological perspective.**

Social linguistic is a series of linguistics that deals with language as a social and cultural phenomenon. Social linguistics research on language and society and with social sciences, especially Social psychology, anthropology, human geography and sociology are closely related. [Tradgil, 1376:p42]

Sociology of language is one of the most important branches of modern linguistics that the language is being studied as a social institution and the primary means of communication [Moshiri, 1373:p116].

In this kind of language issues, important point is the relationship between language and society. That naturally the course will discuss the social and cultural spheres.

In sociological perspective, the use of a secret language is a social anomaly; therefore, it is necessary first to explain the issue of social norms.

**4) Importance of secret language.**

Since the primary function of language is to convey meaning and message, certainly secret language carries encrypted Messages using that language users to :

A) Identification of secret language means identifying the secret and important fields used by individuals using that



language.

B) Because many of these words describe the experience and are the product of collective life of group members of users, understanding the language virtually means identifying everyday experiences of its users.

C) Since the secret language conveys shared concepts and feelings, it is used to strengthen group cohesion its Evaluation and its Recognition means understanding and recognition of the amount and type of group solidarity, it also reflects the fact that in which areas there is common sense [Ekrami, 1384: pages 90-91].

### 5) Language and youth.

Based on the study of linguistics, Speech of young people is different in many communities. In some cases, these differences are very slight and minor and usually you will not notice them, like Different facial gestures that aren't significant.

#### 5-1) Youth and secret language.

Based on the results of studies, centers or focal proliferation of Secret language terms and words are commonly boarding facilities and collective households [Ekrami, 1384: p 303]. Public facilities such as prisons, barracks, dormitories and ... that are the place for the constant presence of people with different cultural, social, ethnic, religious aspects in a particular location, are important factors in shaping secret language. On the other hand, since the presence of youth in such places is more than others it can be concluded that the words are mostly invented by young people.

Another issue is related to gender of young people that in some centers, men and women are almost equally involved in devising these words and the percentage of males to females in some other centers, is much more. Another conclusion from the above is that the concepts developed by youth gives some masculine connotations to the word by itself thus the words often used by women and girls socially and culturally isn't acceptable and has no beauty. For example, the use of such words on TV or film fanatic by any of the men especially young men, whether religious or secular, educated or non-educated and ... is normal and even desirable, while in most movies, women of low social class who lives and engage in all kinds of difficulties and presence in the men's field have lost their calm and dignified manner of speech are introduced as users of secret language and on the other hand use of such language by high class female characters is questioned and injunction.

However, it is obvious that an absolute denial of women's secret word is not perfect. However, the invention and use of these words by them is different from men and invented words and use of them is consistent with the metrics discussed in relation to women's Speech. Girl members of secret language mostly use Taboo flawed concepts or certain incomplete Taboo. When using certain incomplete Taboo words it is usually necessary to maintain decorum or respect. As noted above, because women are more aware of their social status than men also to retain their social prestige, they avoid use of low-level concepts or words closely associated with low level of cultural. For example, most of the girls to express their physiological states, Such as menstrual periods, even during friendly gatherings use innovative words. Another point is that the vocabulary invented by women had less difficulty and violence than men's and often comes in the form of humor, because it is very important for women to maintain contact.

Privacy and secrecy, differentiation, expressing devotion, pride and solidarity with group is one of the main reasons that tites use secret language[same] that It is common in boys and girls. The use of a specific and incomprehensible language by young people strengthen their group identity and this point is very sweet for girls that most of their features can be ignored in the context of male population.

#### 6) Ways of promoting secret language

Prominent anthropologist, "Edward Hall", distinguish a very useful distinction between high context and low con-

text cultures . United States of America, Canada, Europe and ...are Examples of low context cultures. The inhabitants of this part of the world prefer explicit and direct style of interaction and expect people to express their original order clearly. In law context culture individual expression skills, such as transparency, health and brevity, are valued. Speakers often try to convince and persuade the audience. East, the Arab world and much of Africa are Examples of high-context cultures. Common interaction styles in this section, is Indirect style that just a little of purpose and meanings are being conveyed through explicit meaning of words and mostly it is transmitted during a field of clues such as location, time, Position and relationships between speakers. High context cultures care harmony, subtlety, sensitivity and pleasing people in speech more than clarity.

Iranian cultures especially Iranian Azerbaijani community is among the high-context cultures and this feature of being unintelligible in expression Cause many of the concepts presented enclosed and Speaker's point don't be determined so clearly. This is one of the things that makes People develop a language full of mystery to express their intention clearly that on one hand it's not understandable by everyone On the other hand the stress caused by social forces reduces by such ridiculous notions. For example, for situations where a person pays the unwarranted praise there are many allusions and concepts in secret language. This shows that the denial of the real or illusory distinction made by a person in his presence is irreverence and it's so difficult to bear.

As was discussed Iranian Azerbaijani cultural conditions is absolutely perfect for creating and using secret language. Words used in this language are being published, reproduced or removed in society in different ways. In this section of the paper some ways of spreading the words are being examined.

#### 6-1) Book.

Secret language used by young people, and especially by girls and scope of its application, is related to the gap between the generation with the whole community and even special books for their age and their access to these books.

Successful Writer and translator is somebody who is able to establish a relationship with his audience and explain desired content. So the writer must know common language of his community. Young people, both girls and boys, speak a language that the authors of this age period are forced to use this language to communicate with them and create interest in their work. Above is confirmed by a surface-based look at books and novels of youth level. Interestingly also undertaking authors use these terms to express their own and describe the high content of their book and thereby they help promoting this way of speaking. In many cases, young people accustom with diverse characters communicate and identify with them by reading books, while in their daily lives, even in a moment isn't off with them. Mighty writer can familiarize audience with various social groups and their approach to issues, Behaviors, ways of thinking, their manner of speaking through the various characters of his books. It is common that the person reading the book will be confronted with words that doesn't know their meanings and get their meaning by searching from the people and over the time.

#### 6-2) Internet.

Internet in the most ideal conditions can become the most democratic media where all individuals and groups can create contents regardless of the differences in content and discrimination. So the Internet is an excellent platform for proposing issues and concerns of the people, especially the youth. Person on the internet can easily discuss his thoughts and find his target audience By hiding his identity.

On the other hand, the Internet is very good platform to the rise of off social groups. The phrase "Cheryl Rdnr" or underground groups refers to that group of people that do not have access to the media for their representation and the picture that the majority show of them is a negative image.

Despite monitoring of the Internet sites, it's so vast cy-

berspace that is much more appropriate place than books to learn and use the secret language. Web blog authors that are mostly the young. Regardless of the limit that can be for a writer for using certain words can use any term and much more freely than above author can develop concepts.

Internet users whether those who only Take advantage of cyberspace passively and they don't have any role in producing content in multiple sites or blogs or those who actively create content and use cyberspace to find like-minded people, Due to an indirect communication with other users, feel themselves in a free and unsupervised environment and regardless of social norms, Taboos and social needs reveal their intents. In this informal and free situation, a person speaks his preferred language and get familiar with manner of expression of unidentified people.

#### 6-3) chat.

Chatrooms in cyberspace because it brings more private space for individuals Increase his freedom. Through chatting a person can share his ideas with people that are more limited than all internet users and in other words have been selected for fellowship in a particular topic. Despite the benefits that space can also be unsafe place for communication. People, especially young girls, often due to family control, can't communicate with many individuals and groups that are inappropriate by their parent's point of view, but in chat rooms, a person can communicate by any person or group of people easily and without supervision. In order to protect the content exchanged, Even from other Internet users, the terms are used that are unfamiliar to themselves.

#### 6-4) SMS.

Another virtual spaces through which secret language will be published among youngsters, is the use of SMS. Nowadays, with the development of communications and cheap cards on the market, Large group of people, including young people, have their own numbers and in this way they can manage their communication with other people at any time of day or night. Since mobile phones are part of their personal belongings and looking at other people's SMS messages is considered as entering the private sphere, Parties communicate via text messaging are almost sure of preservation of the conversation and this confidence frees them to express their stories.

Daily use of slangs of secret language is causing thousands of SMS that people send each other quickly and in a short time, the new words are spreading among young people. On the other hand due to importance of the speed of transmission in this gadget, users create more compact and concise words to express themselves and these text messages over the time enter to the language spoken by community and spread.

#### 6-5) Friendship circles.

Situations like friendly parties, birthday parties, travel-

friendly, sports clubs and ..that are homogeneous mixture of Individuals of the same age and like minded people are also good places for spreading secret language. Youth in such a friendly and informal situations talk with each other with simple and humorous language and even the new words are coined. Many of these words are created unconsciously among friendly jokes and because of the sweet memories it evokes in people's minds it's also used for the next positions and over time become a part of language that is called secret in society.

#### 7) Conclusion.

Studying Development process of secret language among the youth is an important category that its better understanding causes better learning of boys, girls, adults and authorities with hidden fields of its ideas and concepts.

Because these terminologies are created or made in the field of language and are used in speech, Identifying how to create or build vocabulary and terminology, Identifying the language that the word or phrase is borrowed and used [with or without change] and identifying areas of language, meaning that are exposed to generate words or words in the field are exposed to change, won't be useless for cultural officials and experts and researchers in the field of culture. Young people's use of their own verbal speech [Argo] will transfer Argo vocabulary and secret language to the next generation easily. Due to Neglect of this issue in next fifty years Turkish will change so irregularly that hasn't seen during his long and old life.

So, if this important phenomenon doesn't be identified scientifically and doesn't be motivated wisely in order to Cultural density and to revive the culture, possibility to "anarchism language and vocabulary" and consequently chaos in the area based on culture and ultimately Possibility of cultural decline won't be unexpected.

#### REFERENCES

1. Ekrami, Mahmoud [2001], Intimate Expressions Anthropology, Mashhad, Ivan Publication (in Persian)
2. Bateni, Mohammad Reza [1989], about language, Tehran, Agah Publications (in Persian)
3. Tradgyl, pitter [1997], Social linguistics, An Introduction to Language and Society[Mohammad Tabatabaie], Tehran, Agah publications (in Persian)
4. Samaei, Mahdi [2003], Secret Language Dictionary with an introduction about the sociology of language, Tehran, Markaz Publications (in Persian)
5. Moshiri, Mahshid [1994] Ten articles on language, culture, translation, Tehran, Alborz publications (in Persian)
- \* Lakoff, R [1973], "Language and woman's place", Language in Society, 2.
- \* Lehmann, P. Winfred [1992], "Historical linguistics", third edition, London and New York, Routledge

### ARGO, NEOLOGISMS AND HOW THEY ARE SPREAD THEIR YOUTH IRANIAN AZERBAIJAN AS A FACTOR OF SOCIALIZATION

© 2013

*H.M. Khoshbaten*, doctoral student of philology  
*Baku State University, Baku (Azerbaijan)*

*Annotation:* In some situations, verbal communication in society, affected by social anomalies, create a new concept called the secret language (Argo). The use of words and its effect on young people as youth subcultures, create certain verbal communication between them that will require scientific studies. Therefore a study in this case was done in Azerbaijan of Iran. The results show that the young people, tend to use secret language to conceal their thoughts and ideas and also because of obscenity of explicit use of certain words in the norms, customs and society. Groups of friends and friendship circles, SMS, web logs and media are the place in which these words are being spread.

*Keywords:* youth, secret language, argo, Taboo language, sociology of language, youth subcultures.

УДК 373.3.091

**КОНЦЕПТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

© 2013

*А.Д. Цымбалару*, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, докторант  
 Института педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, Киев (Украина)

*Аннотация:* В статье охарактеризованы концепты образовательного пространства младших школьников в общеобразовательном учебном заведении – личностный, деятельностный, средовой. Их выбор обусловлен пониманием образовательного пространства в рамках учебного заведения как результата освоения ребенком образовательной среды школы.

*Ключевые слова:* образовательное пространство; личностный подход; учебная деятельность; школьная среда.

Поиск путей расширения образовательной траектории ученика и в то же время обеспечения прогностичности результатов его учебной деятельности обусловили потребность целенаправленного формирования образовательного пространства в общеобразовательном учебном заведении. Таким образом, как подчеркивает Ю. Черкасова, образовательное пространство становится тем местом, где наиболее активно и эффективно происходит становление субъектной позиции молодого человека [7]. Приступая к целенаправленному созданию такого сложного и многомерного объекта как образовательное пространство, важным является установление его структуры. В педагогической литературе существуют разные подходы к выделению компонентов образовательного пространства. Так, И. Колесникова выделяет физические, социокультурные, психологические, коммуникативные, виртуальные и парадигмальные характеристики [3].

Н. Масюкова отмечает, что образовательное пространство состоит из образовательных процессов – обучения, воспитания, социализации и подготовки [5]. Г. Шевелева выделяет в качестве основных такие его компоненты как среды: искусственную рабочую (учебную), информационную, социальную и внутреннюю [10].

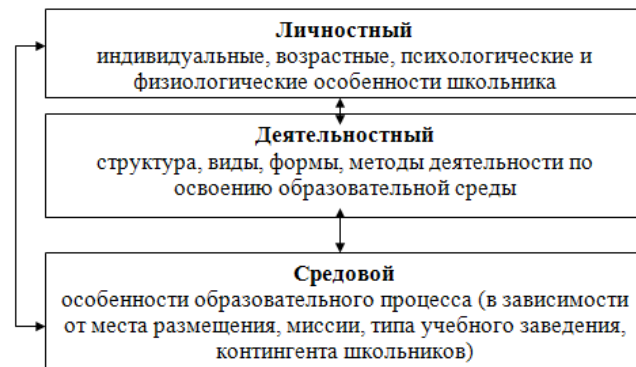
Сущность образовательного пространства в работах Е. Бондаревской состоит во взаимосвязанных культурно-информационных и жизненных пространствах – пространство мира детства, пространство мира отрочества, пространство мира юношества [1]. Выделяют и кластерный (коррелирующий, взаимообусловленный) состав объектов образовательного пространства школы. Это физические (финансовые, человеческие, материальные ресурсы), информационные (содержательное наполнение физических объектов) и абстрактные (процессы, цели, взаимодействия субъектов и др.) объекты [8].

Таким образом, анализ представленных в научных исследованиях структур образовательного пространства показал, что они выделяются широким спектром и, прежде всего, сосредоточены на его объективных характеристиках. Они не отражают в полной мере присущие ему признаки с точки зрения субстанционального (индивидуального) подхода.

Разнообразие представленных конструкторов и структурных узлов такого сложного объекта как образовательное пространство, свидетельствует о его многомерности и необходимости концептуального подхода к установлению его составляющих, с учетом современного контекста понимания этого феномена (Н. Бастун, С. Бондырева, О. Веряев, С. Гершунский, В. Гинецинский, Б. Эльконин, О. Леонова, Н. Рыбка, А. Самодрин, Б. Сериков, В. Слободчиков, Т. Ткач, I. Фруммин, I. Шендрик, Г. Шевельова и др.). Так, исходным для разворачивания дальнейших научных выкладок является понимание образовательного пространства личности как совокупности событий, обеспечивающих освоение ею образовательной среды для удовлетворения своих образовательных потребностей.

Опираясь на результаты исследований по проблеме концептуализации [6] был осуществлен концептуальный анализ определения «образовательное простран-

ство», что обеспечило возможность выделить **концепты** образовательного пространства школьника в общеобразовательном учебном заведении (рис. 1): личностный, деятельностный и средовой. Обоснуем их выбор.



*Рис. 1. Концепты образовательного пространства школьника в общеобразовательном учебном заведении*

Выбор **личностного** концепта обусловлен пониманием образовательного пространства как атрибутивно-го признака развития личности в процессе обучения. У каждого человека он исключительный и неповторимый, что обусловлено уникальностью и особенностью каждого ребенка.

Содержание личностного концепта определяют возрастные (в том числе сензитивные и кризисные периоды развития), адаптационные аспекты при поступлении в школу и перехода на следующие ступени обучения, индивидуальные отличия личности школьника (например, по типу интеллекта, мышления, доминирующему стилю и способу обучения, активности одного из полушарий головного мозга и др.), а так же запросы, желания, способности, склонности, возможности ребенка, его особенности, обусловленные национальностью и вероисповеданием.

Понимание образовательного пространства как педагогической реальности определяет позицию ученика, который взаимодействует с образовательной средой, пребывая в нем, как его объект и в то же время субъект собственного образовательного пространства.

Активностью человека в формировании собственного образовательного пространства, которое должно осуществляться осознанно и целенаправленно, обусловлено выделение следующего концепта – **деятельностного**.

Сформированность образовательного пространства личности предусматривает получение образования как результата целенаправленной деятельности: выбора основных ее видов, способов, форм и методов организации, периодизации и цикличности, установления позиций и ролей в процессе обучения. Она может строиться (Г. Атанов, А. Леонтьев, С. Рубинштейн и др.) на основе организационной (субъект → объект → предмет → условия → продукт), психологической (цель → мотив → способ → результат), динамической (цель → задания → способы → продукт), функциональной (содержание → мотив → ориентир → выполнение контроль) структуры или их комплекса с учетом особенностей содержания

личностного или средового концептов образовательного пространства.

Содержание деятельностного концепта определяет такая организация различных видов действий в процессе усвоения школьником достижений человечества, которая исключает пассивную позицию объектов – ученика и предмета или фигуранта, с которыми он контактирует. Таким образом, происходит не только встреча объектов, а их взаимодействие, которое отличается и влиянием ребенка на объект (субъект-объектные отношения), и наоборот, когда в результате действий с предметом (или фигурантом) появляется творческий продукт. С философской точки зрения объект в процессе взаимодействия становится субъектом, обеспечивая субъект-субъектные отношения. Например, ознакомление с игрой на музыкальном инструменте «заочно» – по описанию или через видеоурок не обеспечивает *встречи объектов*. Действия с музыкальным инструментом (когда встреча произошла) – нажатие на клавиши или перебор струн не приводит к появлению музыки (продукта). Она является результатом *освоения* музыкального инструмента в процессе *взаимодействия* – ученик учится играть, когда *понимает смысл* (осмысливает) каждое действие и «реакцию» инструмента на него. Активное и осмысленное взаимодействие с окружающими элементами-носителями культуры, в процессе которого создается *собственный продукт* (как материальный, так и когнитивный), обеспечивает освоение образовательной среды. «Освоение – активное созидательное проникновение ученика в образовательную область или учебный предмет. Ученик осваивает одновременно и саму действительность и знания о ней» [4, с. 34].

Таким образом, соответствие содержанию деятельностного концепта личностному приводит к событию освоения образовательной среды, которое разворачивается таким образом: встреча, взаимодействие, осмысление учеником окружающей действительности. В результате создается творческий продукт, который рассматривается как основной показатель освоения ребенком школьной среды. Этот процесс является перманентным, что наделяет образовательное пространство личности динамическими качествами. Развитие школьника происходит по индивидуальной образовательной траектории, которая пролегал между достоверными для него событиями. Следовательно, образовательное пространство личности эвентуально – возможно при определенных обстоятельствах и соответствующих условиях, которые могут целенаправленно создаваться, проектироваться. В то же время образовательное пространство неомогенно, поскольку состоит из различных по значимости событий, которые, к тому же, происходят неравномерно [8]. Все указанные признаки находят отражение в деятельностном концепте образовательного пространства личности.

Выбор следующего концепта, *средового*, обусловлен пониманием феномена образовательного пространства, соответственно которому его формирование обеспечивается освоением (установлением собственных смыслов и созданием на их основе творческого продукта) личностью объектов (предметов и фигурантов) образовательной среды. Через призму данного концепта школьная образовательная среда рассматривается как действительность, которая наличествует в жизни ребенка и при определенных условиях детерминирует формирование образовательного пространства личности.

Содержание данного концепта составляют: спектр различных вариантов учебных курсов и программ, учет как государственного, регионального (областного), так и муниципального (местного) компонентов содержания образования, различные комбинации учебных предметов (отдельных предметов, изучение интегрированных курсов или комплексов, состоящих из нескольких предметов, что предусмотрено учебным планом в определенном классе), использование учебно-методических

комплектов и комплексов, технических средств, дизайн школьных помещений, тип межличностного взаимодействия и др.

Ориентиром для содержательного наполнения данного компонента, прежде всего, являются Государственные санитарные правила и нормы обустройства, содержания общеобразовательных учебных учреждений и организации учебного процесса. Так же его определяют и тип общеобразовательного учебного заведения (лицей, гимназия, колледж, колледж, учебно-воспитательный комплекс и др.), концептуальные основы (миссия или специфика, цель, задания и др.), состояние здания, контингент и количество детей, размещение классов, их наполнение, продолжительность учебного процесса (полного дня, полного года или работа отдельных групп продленного дня), наличие столовой, спортивного зала, медицинского кабинета и других помещений для организации работы школы. Отметим, что, основываясь на исследованиях по проблеме формирования образовательной среды общеобразовательного учебного заведения (Л. Выготский, И. Улановская, В. Ясвин и др.), каждого из участников учебно-воспитательного процесса по отношению ко всем другим (учителям, ученикам, родителям и др.) мы рассматриваем как объекты (фигуранты) образовательной среды, которые будут приобретать признаки субъектности только в процессе взаимодействия.

Поскольку образовательное пространство проявляется в процессе взаимодействия личности с элементами культуры, которые ее окружают (объектами образовательной среды), и является «основой регуляции взаимодействия» [8, с. 5], оно подлежит организации в каждой микросреде, на которые условно можно разделить школьную среду. Это, прежде всего, такие микросреды как научно-исследовательская, спортивно-игровая, художественно-эстетическая, оздоровительно-профилактическая, информационная, правовая и личностная. При необходимости данный перечень может изменяться, дополняться, в зависимости от материально-технических, кадровых условий, концептуальных основ (школа здоровья, славянская гимназия, лицей международных отношений и др.) функционирования образовательного учреждения.

Внутри каждой микросреды выстраиваются образовательные траектории субъекта, совокупность которых формирует его образовательное пространство. Так же отметим, что указанные микросреды не рассматриваются как отдельные, обособленные одна от другой. Они имеют «участки взаимопересечения». Например, оздоровительно-профилактическая микросреда предусматривает как наличие специальных отдельных помещений (медпункт, фитобар, стоматологический кабинет и др.), так и обеспечение соответствия всех школьных помещений, оборудования, мебели, учебной литературы и наглядности санитарно-гигиеническим нормам и психологического комфорта. А это компоненты научно-исследовательской, спортивно-игровой, и личностной микросреды. К тому же открытость школьной среды создает условия для гармонизации внешней и внутренней образовательной среды.

Рассматривая современное общеобразовательное учебное заведение как открытую педагогическую систему, концепты выделялись с учетом возможностей выхода образовательного пространства ребенка, которое формируют в границах школы, на образовательные пространства, которые создаются в других заведениях (музыкальная школа, художественная школа, музеи, театры, городские (сельские) библиотеки, клубы и др.). Важность этого обусловлена тем, что взаимосвязь с социальным пространством наделяет образовательное пространство ребенка в школе таким качеством, как открытость. Это обеспечивает способность общеобразовательного учебного заведения быстро и адекватно откликаться на изменения внешнего социального про-

странства.

Выделенные концепты позволяют рассматривать образовательное пространство ребенка в школе комплексно, через особенности личности, организацию ее деятельности и образовательную среду, с объектами которой он взаимодействует в процессе деятельности, как множество неповторимых по результатам и способам их достижения нелинейных траекторий его развития. Эти траектории пересекаются внутри единого пространства-времени (хронотопа) [2, с. 119].

Поэтому их можно рассматривать как матрицу формирования образовательного пространства каждого участника образовательного процесса в пределах школы с учетом многогранности личности, ее психологических, возрастных и физиологических особенностей, преодолевающая противоречия, во-первых, между жестким нормированием образовательной деятельности в условиях стандартизации и необходимостью обеспечения для каждого ребенка определенного объема образовательных услуг, их интенсивности и глубины, выбора определенного качественного и количественного состава элементов из общей инфраструктуры образовательной среды. Во-вторых, между расчленением учебного процесса в рамках классно-урочной системы на отдельные предметы, занятия, уроки и воспитательные мероприятия, с одной стороны, и целостностью мира и целостностью его восприятия ребенком, на котором должна базироваться его «встреча с Миром», с другой.

Иерархичность выделенных концептов находит выражение в том, что личностный концепт определяет содержание деятельностного и средового, в то время как сам не подлежит непосредственному формированию. Школьник является активным субъектом создания собственного образовательного пространства, выстраивая свою образовательную траекторию развития. «Дети включаются в совместную со взрослыми поисково-разработческую деятельность и как ее проектировщики, и как реализаторы своих же замыслов» [2, с. 119], что обеспечивает создание школьного сообщества, своеобразной субкультуры учебного заведения на принципах, продиктованных закономерностями развития современного общества.

В отличие от структурных компонентов образовательного пространства, нацеленных на модификацию или комбинаторные изменения в результате инновационных процессов, которые могут нивелироваться, попадая в редуцированные (упрощенные) для их внедрения условия, выделенные нами концепты характеризуются радикальностью.

Они владеют потенциалом для обеспечения позитивных изменений во всех других структурных компонентах образовательной системы. Отметим, что выбор различных вариантов каждого концепта обеспечивает возможности для получения разнообразных вариатив-

ных моделей образовательного пространства ребенка в школе с учетом особенностей (тип учебного заведения, миссия и др.), востребованных и желаемых учебным или педагогическим коллективами изменений. Формирование образовательного пространства в школе на основе представленных концептов способно обеспечить не только оптимизацию и модернизацию традиционного уклада школы, а и построение качественно нового общеобразовательного учебного заведения, где новая модель постепенно вырабатывается на основе старой с учетом эффективных наработок, традиций.

Такая модель будет отличаться, динамичностью, радикальностью, масштабностью, системностью, вариативностью и открытостью, а главное личностной направленностью. В этом мы видим перспективу исследования проблемы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования. – Ростов-на-Дону, 2000. – 352 с.
2. Громико Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.
3. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 228 с.
4. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
5. Масюкова Н. А. Проектирование в образовании – Минск: Технопринт, 1999. – 288 с.
6. Теслинов А. Г. Концептуальное мышление в разрешении сложных и запутанных проблем. – СПб.: Питер, 2009. – 288 с.
7. Черкасова Ю. А. Становление субъектной позиции студентов социальных специальностей в практическом обучении / Ю. А. Черкасова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Серия «Педагогика, психология». – № 3(6). – 2011. – С. 321–324.
8. Шалаев И. К., Веряев А. А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства. [Электронный ресурс] / Шалаев И. К., Веряев А. А. – Режим доступа: [http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog\\_4/articl\\_1.html](http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_4/articl_1.html)
9. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. – М.: АПКИПРО, 2003. – 156 с.
10. Щевелева Г. М. Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию. – Воронеж, 2001. – 103 с.

#### CONCEPTS OF SPACE EDUCATION PUPILS OF PRIMARY SCHOOL

© 2013

*A. D. Tymbalaru*, candidate of pedagogical sciences

*Institute of education National academy of pedagogical sciences of Ukraine, Kiev (Ukraine)*

*Annotation:* This paper described the concepts of educational space younger pupils in secondary schools – personal, activity, environmental. Their choice is motivated by the understanding of the educational environment within the school as a result of the development of a child of the educational environment of the school.

*Keywords:* educational space; personal approach, learning activities, the school environment.

**Г.И. Чемоданова**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики  
**Н.И. Пустовалова**, кандидат педагогических наук, профессор

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

**Аннотация:** В статье обоснована актуальность научно-исследовательской деятельности на факультете в вузе в условиях модернизации высшего образования в Республике Казахстан и в соответствии с требованиями государственной образовательной политики. Раскрыты организационные условия формирования научно-исследовательских умений и навыков.

**Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, методологические знания, научно-исследовательские умения и навыки, готовность к научно-исследовательской деятельности.

На современном этапе развития системы высшего образования научно-исследовательская деятельность профессорско-преподавательского состава и будущих бакалавров приобретает все большее значение и превращается в один из основных компонентов профессиональной деятельности. Это, прежде всего, обусловлено, тем, что эффективность научно-исследовательской деятельности в значительной степени определяется уровнем сформированности методологических знаний, исследовательских умений, развитием личностных качеств, накоплением опыта творческой научно-исследовательской деятельности.

Закон Республики Казахстан «Об образовании» [1], также актуализирует единство усилий и возможностей науки и образования, что отражено, в частности, в статье 11, согласно которой, одна из задач национальной системы образования - *интеграция образования, науки и производства* [1, с.9]. В этой связи заслуживает отдельного внимания статья 29 – Организация научной и учебно-методической работы. В ней, в частности, говорится: *«В целях интеграции науки и образования, обеспечения и совершенствования учебного и воспитательного процесса, разработки и внедрения новых технологий обучения, обеспечения повышения квалификации педагогических работников в организациях образования и соответствующей инфраструктуре осуществляется научная и учебно-методическая работа»* [1, с.10]. В статье 24 Закона сформулировано: *«Образование взрослых лиц (...) направлено на удовлетворение их образовательных потребностей в течение всей жизни для получения дополнительного объема знаний и навыков в соответствии с происходящими социально-экономическими изменениями в обществе»* [1, с.10].

Таким образом, такие главы Закона «Об образовании», как «Содержание образования», «Организация образовательной деятельности», «Субъекты образовательной деятельности», «Государственное регулирование в области образования», подтверждает: научно-исследовательская деятельность современного педагога и учебно-исследовательская деятельность студентов и учащихся – не самоцель, а условие повышения качества и конкурентоспособности образования.

Научно-исследовательская деятельность позволяет наиболее полно проявить индивидуальность, творческие способности, готовность к самореализации личности.

В связи с этим, и педагог, и студент должны иметь устойчивую мотивацию к осуществлению научно-исследовательской деятельности, что в свою очередь, позволит в дальнейшем на научном уровне решать воспитательно-образовательные задачи в условиях образовательного учреждения.

Несмотря на то, что в педагогической науке рассматривался вопрос готовности к научно-исследовательской деятельности, однако на современном этапе развития общества необходимо переосмыслить имеющийся педагогический опыт с целью выявления новых, оптимальных путей совершенствования готовности к научно-педагогической деятельности, которые бы эффектив-

но работали в современной социокультурной ситуации.

Потребность в постоянном научно-исследовательском развитии, саморазвитии и самореализации, к сожалению, не стали нормой профессиональной жизни. В то же время реальные условия, способствующие освоению передового опыта, активному взаимодействию с коллегами, со студенческим научным сообществом, родственными кафедрами других вузов в рамках сотрудничества, усилению собственных инициатив в профессиональном самоопределении, непрерывности процесса научно-исследовательского развития и саморазвития используются не в полной мере.

Эти обстоятельства выдвигают целый спектр научно-теоретических и практических вопросов, связанных с осмыслением научно-исследовательского потенциала субъектов вуза как педагогического феномена и особенностей организации его развития в процессе осуществления профессиональной деятельности [2]. Это объясняется и динамикой изменений, происходящих в обществе, которое все более нуждается в людях, обладающих потребностью в научно-исследовательском саморазвитии и навыками научно-исследовательского самообразования и самореализации.

Главным условием осуществления такого саморазвития является потребность самих педагогов и студентов в повышении уровня своей научной компетентности и реализации этой потребности в многообразных ее вариантах, мы делаем акцент на научно-исследовательскую деятельность субъектов ВУЗа.

Профессионально-творческая направленность обучения студентов предполагает знание основ методологии и опыта научного творчества, так как она обусловлена не только характером их будущей работы, но и требованиями, предъявляемыми к будущим специалистам:

- высоким уровнем сформированности умений реализовывать свои интеллектуальные возможности и творческий потенциал;
- компетентностью и конкурентоспособностью будущего специалиста-исследователя;
- способностью к саморазвитию и самоактуализации.

Таким образом, учебный процесс, «сливаясь» с научно-исследовательской деятельностью студентов, все более превращается в реальную профессиональную деятельность, которая в настоящее время составляет основу процесса становления конкурентоспособного специалиста.

С целью выявления вовлечения студентов в научно-исследовательскую работу в 2008 году нами было изучено ее состояние на музыкально-педагогическом факультете Северо-Казахстанского государственного университета имени М.Козыбаева.

Проведение бесед, анкетирования позволило выявить факторы, которые обуславливают трудности в организации эффективной и результативной НИР и НИРС в образовательном процессе нашего факультета.

Анкета включала следующие вопросы:

1. Дайте самооценку своей готовности к написанию научной работы на сегодняшний день в баллах.

2. Теоретический или исследовательский характер носила выполняемая Вами научно-исследовательская работа?

3. Какие трудности Вы испытывали и испытываете при написании научной работы?

4. Изменился ли характер трудностей при написании научной работы?

5. Что является для Вас необходимым, чтобы успешно написать научно-исследовательскую работу?

Анкетные данные показали, что часть студентов желает заниматься научно-исследовательской работой, но как это сделать – вызывает у них определенную трудность. Как проявить себя, как овладеть методологией – это основные вопросы, на которые необходимо найти ответ студенту, при поддержке научного руководителя.

следовательно устранять или минимизировать воздействие выявленных причин. Экспертным путем оценили степень влияния каждой из причин на проблему таким образом, чтобы оценки в сумме составили единицу [5]. В результате получили ранжированный список трудностей, вызывающих низкое качество НИРС:

- мотивация 0,12;
- качество тем НИРС 0,14;
- информационное обеспечение 0,15;
- руководство НИРС 0,17;
- вовлеченность 0,2;
- социально-психологическая готовность 0,22.

Полученные данные привели нас к выводам: успешность научно-исследовательской работы студента - от освоения элементарных, функциональных исследова-

*Таблица 1*

*Результативность научно-исследовательской деятельности*

Условия	Мероприятия	Результативность/ практический выход
№1	Функционирование на факультете 5 научных студенческих обществ; конкурс проектов: «Мотивация молодых исследователей как активной научной деятельности»	Презентация СНО, функционирующих на факультете; участие и призовые места на областных, республиканских, международных конкурсах; внедрение результатов научных исследований в практику образовательных учреждений; увеличился процент обучающихся считающих науку своим профессиональным выбором
№2	Круглый стол «Качество научно-исследовательской деятельности студентов и преподавателей МПФ»; научно-методический день кафедры: «Инновационные подходы в последипломной подготовке преподавателей вуза»; мастер – класс «Актуальные формы организации учебно-исследовательской самостоятельной работы студентов»; руководство научными исследованиями осуществляют кандидаты и доктора наук;	Публикация научно-исследовательских статей и докладов; активное участие в научно-практических конференциях, семинарах, круглых столах и т.п.
№3	Деятельность СНО по направлению выпускающей кафедры; сотрудничество с Департаментом по защите прав детей по СКО; деятельность филиалов кафедр в ОУ; научно-практический семинар «Профилактика суицида»; «Проблемы и перспективы инклюзивного образования»; «Актуальные проблемы музыкально-педагогического образования»; студенческая научно-практическая конференция «Актуальные проблемы дефектологии»; научно-методический семинар «Защита прав детей: вопросы теории и практики»	Проведение научного эксперимента на базе филиалов кафедр, баз практик; Научное сотрудничество с профессорско-преподавательским составом ведет к повышению уровню исследовательской культуры
№4	Курсовая работа – научные статьи – дипломная работа	формирование у обучающихся потребности и способности к самообразованию; проявление систематичности и последовательности выполнения исследования от курса к курсу; целостное объединение общей, профессиональной и научно-исследовательской подготовки; эффективность научно-исследовательской деятельности
№5	Научно-практические конференции «Студенческая наука», «Молодежь и наука»; Региональные научно-практические конференции «Особенности социализации личности в современных условиях»; «Психолого-педагогическое сопровождение процесса социализации личности в современном образовательном пространстве»; «Инновационная деятельность в начальном и дошкольном образовании»; городская НПК «Профессиональная культура педагога и особенности ее проявления в дошкольном, школьном и вузовском образовательном пространстве»; научный семинар «Организация оценивания учебных достижений учащихся начального этапа обучения в условиях на перехода на 12-летнее общее образование»; научный семинар «Особенности социализации личности в современных условиях»; международная НПК «Пути решения проблем, связанных с аутодеструктивным поведением подростков»	Развитие самостоятельности в исследовании, повышение активности и инициативности в организации научных мероприятий; самореализация и самопрезентация «Я-исследователь»
№6	Сопровождение научно-исследовательской деятельности	Методические указания и учебно-методические пособия, обеспечивающие сопровождение процесса развития у студентов навыков исследовательской деятельности; Методические указания по выполнению дипломной работы; УМКД «Методология научно-педагогического исследования»

В качестве инструментария для получения достоверной информации мы использовали метод, который имеет несколько названий: «причина и следствие», «рыбья кость», «диаграмма Исикавы». Цель метода в данном случае – перечислить все трудности, качество НИРС. Данный метод помог нам наглядно представить причины и проблемы для того, чтобы в дальнейшем по-

тельских процедур до формирования научного мировоззрения, может быть определена следующими организационными условиями:

1. Формирование у студентов изначальной мотивации к активному участию в научно-исследовательской деятельности.
2. Воспитание исследовательской культуры студента

в процессе организации НИРС.

3. Дифференциация подготовки студентов к проведению научных исследований с учетом интереса студентов и запросов базовых учреждений практик, специализации.

4. Обеспечение последовательности и преемственности в подготовке студентов к научно-исследовательской работе.

5. Качественное разнообразие форм участия в НИРС:

- участие в выполнении НИР;
- работа в студенческих научных обществах;
- участие в работе научно-практических конференций, семинаров и круглых столов;
- подготовка публикаций в научные журналы и сборники докладов и тезисов конференций;
- участие в конкурсах различных уровней (городских, областных, республиканских, международных).

6. Сопровождение научно-исследовательской деятельности.

Соблюдение указанных условий привело к количественным и качественным изменениям, которые приведены в таблице 1.

XXI век называют «веком качества». Именно качество, возведенное в ранг национальной идеи, позволило ряду стран, оказавшихся в состоянии экономической депрессии, успешно выйти из кризиса [4, с. 6].

Для Казахстана качество имеет особое значение: это не только наш вызов глобализации, но и критерий

развития конкурентоспособного государства: «От того, как быстро будет преодолен разрыв в качестве продукции и услуг между Казахстаном и развитыми странами, зависит перспектива Казахстана выступать на равных партнерских отношениях в роли гармонично развитой передовой страны с высоким технологическим уровнем и качеством жизни граждан, соответствующим стандартам XXI века» [5, с.79].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» // Казахстанская правда, 2007, 15 августа.
2. Монахов В.М., Ярыгин А.Н., Коростелев А.А., Васекин С.В., Зелик О.Н., Власов Д.А., Никулина Е.В., Грачев О.Б. Педагогические объекты. Педагогическое проектирование. Know how технологии. Учебное пособие / Тольятти, 2004.
3. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М.: ИЦ «Академия», 2005. – 128с.
4. Мурзалинова А.Ж. Методология научно-педагогического исследования. – Петропавловск, 2009. – 103с.
5. Мурзалинова А.Ж., Чемоданова Г.И., Пожиткина Н.В. – Анализ качества научно-исследовательской работы студентов.- Петропавловск, 2007. – С. 217-121.
6. Каланова Ш.М., Бишимбаев В.К. Тотальный менеджмент качества в высшем образовании. - Астана: Фолиант, 2006. – 476 с.

#### ON EFFECTIVENESS RESEARCH ACTIVITIES UNIVERSITY FACULT

© 2012

*G.I. Chemodanova*, candidate of pedagogical sciences, assistant professor

*N.I. Pustovalova*, candidate of pedagogical sciences, professor

*North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)*

*Annotation:* In the article the relevance of research activities at the Faculty of the university in the modernization of higher education in the Republic of Kazakhstan in accordance with the requirements of state educational policy. Revealed organizational conditions for the formation of research skills.

*Keywords:* scientific research, methodological knowledge, research skills, a willingness to research.

УДК 371.036

#### КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ БАЗОВЫХ ПОНЯТИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ ХОРЕОГРАФИИ

© 2013

*A.M. Chernyshova*, аспирант кафедры педагогики, преподаватель

*Житомирский педагогический университет имени Ивана Франко, Житомир (Украина)*

*Аннотация:* В статье актуализируется проблема профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов к преподаванию хореографии в общеобразовательной школе в контексте изучения комп-лекса категорий и понятий, среди которых ключевой является категория «хореография». Представлена смысловая характеристика выделенного понятия.

*Ключевые слова:* подготовка будущих учителей начальных классов, хореография, танец.

Изменения в политической, экономической и социальной жизни государства требуют формирования гармонично развитой личности. Однако опыт наиболее развитых стран мира в области науки, образования и культуры свидетельствует о необходимости радикальной перестройки в направлении создания условий для ребенка свободно развиваться. Одной из важнейших задач модернизации образования является повышение качества профессионально-педагогической подготовки студентов педагогических учебных заведений, которая является важной основой их будущей профессиональной деятельности [1, с. 474].

Особое значение в решении указанной проблемы требует вопрос вооружение студентов комплексом умений, которые традиционно считались прикладными (умение петь, танцевать), поскольку в большинстве общеобразовательных школ содержание образования расширяется путем введения таких предметов, как хореография. Дополнительного внимания указанная проблема приобретает в контексте подготовки будущих учителей начальных классов, поскольку именно у младшего

школьника завершается формирование целого ряда физических и физиологических свойств.

Однако, изучение практики работы общеобразовательных учебных заведений показало, что в современных условиях наблюдается разрыв между новыми задачами, которые стоят перед педагогическими работниками в указанном направлении и качеством их реализации в профессиональной деятельности учителя.

В научной литературе разработка проблем хореографического искусства осуществляется в историко-аналитическом, проблемно-теоретическом, фольклорно-этнографическом и образовательно-методическом направлениях.

Историко-аналитический представлен исследованиями А. Гуменюка, К. Гойзеловского, К. Василенка, М. Максимова, С. Безклубенка, Г. Боримской, М. Загайкевич, Ю. Станишевского, В. Шкориненка, в которых хореографическое искусство рассматривается как создания художественного образа на основе ритмического изменения систематизированных выразительных положений человеческого тела, при таких условиях



актуализируется развитие исполнительского творчества и уровень восприятия новаций. Исследования теории хореографической культуры представлены работами Ю. Станишевского, Т. Чурпиты, А. Кривохижи, А. Колоска, Л. Цветковой, анализирующие становление и развитие украинской сценической хореографии учитывая синтез классического и народного танца. Проблемно-теоретические вопросы отражены в работах М. Загайкевич и В. Пасютинской, раскрывающие фольклорно-этнографические источники украинского балета. Процесс сценизации украинского народного танца проанализированы в работах В. Верховинца, А. Гуменюка, К. Василенка.

Как и любой научно-теоретический объект, указанная проблема требует изучения определенного комплекса категорий и понятий, среди которых ключевым является категория «хореография». Целью нашего исследования стало определение содержательной характеристики указанного понятия.

Сегодня термин «хореография» является достаточно популярным, хотя и употребляется не в первоначальном смысле. Термин «хореография» происходит от греческих слов *χορεία* – танец, хоровод; *γραφή* – писать. Применен впервые французским балетмейстером Р.А. Фейе в 1700 году в его буквальном значении – нотация или стенографического отчета танцевальных па [2, с. 170]. Впоследствии смысл термина изменился: он стал применяться к замыслу постановщика танцев, своего рода программы балета, и даже шире – к танцевальному искусству в целом [3].

Термин «хореография» в значении искусства создания танцев и балетов использовался с середины XIX в. Поэтому автора балетов – балетмейстера часто называют хореографом [4, с. 370]. В понимании искусства танца в целом термин «хореография» стал использоваться в русской искусствоведческой литературе в кон. XIX – нач. XX ст. [5, с. 57].

Анализ научной литературы показал, что «хореография» – это довольно сложное и многогранное понятие, ключевым словом которого является искусство, но с разными его смысловыми характеристиками:

1) искусство создания танца и танцевальных спектаклей («Словарь иностранных слов» под ред. И.К. Биллодида [6, с. 126], «Толковый словарь» С.И. Ожегова [7], «Толковый словарь русского языка» С.А. Кузнецова [8], «Большой толковый словарь современного украинского языка» под редакцией В.Т. Бусла [9, с. 1351], «Словарь иностранных слов» под ред. А.С. Мельничука [10], «Украинская советская энциклопедия» О.К. Антонова и М.П. Бажана [2, с. 170], «Музыкальная энциклопедия» под ред. Ю.В. Келдыша [5, с. 57], «Словарь иностранных слов» С.М. Морозова и Л.М. Шкарапуты [11, с. 636], «Толковый словарь» Д.Н. Ушакова [12], «Большая Советская Энциклопедия» под редакцией А.М. Прохорова [4, с. 370] и др.)

2) искусство танца («Толковый словарь» С.И. Ожегова [7], «Толковый словарь русского языка» С.А. Кузнецова [8], «Энциклопедический словарь» Брокгауза и Эфрона [13], «Украинская советская энциклопедия» О.К. Антонова и М.П. Бажана [2, с. 170], «Музыкальная энциклопедия» под ред. Ю.В. Келдыша [5, с. 57], «Словарь иностранных слов» С.М. Морозова и Л.М. Шкарапуты [11, с. 636], «Толковый словарь» Д.Н. Ушакова [12], «Большая Советская Энциклопедия» под редакцией А.М. Прохорова [4, с. 370] и др.).

В ряде справочных источников вместе с этими трактовками подается еще и первоначальное значение понятия «хореография» как запись движений танца с помощью системы условных знаков («Большой толковый словарь современного украинского языка» под редакцией В.Т. Бусла [9, с. 1351], «Словарь иностранных слов» под редакцией А.С. Мельничука [10], «Энциклопедический словарь» Брокгауза и Эфрона [13],

«Украинская советская энциклопедия» О.К. Антонова и М.П. Бажана [2, с. 170], «Музыкальная энциклопедия» под ред. Ю.В. Келдыша [5, с. 57], «Словарь иностранных слов» С.М. Морозова и Л.М. Шкарапуты [11, с. 636], «Толковый словарь» Д.Н. Ушакова [12], «Большая Советская Энциклопедия» под редакцией А.М. Прохорова [4, с. 370] и др.).

Понятие «хореография» рассматривается и в целом ряде научных источников.

Выдающийся балетмейстер, преподаватель-хореограф Р.В. Захаров дает следующее определение исследуемого понятия: «Хореография – искусство танца. В это понятие входят народные, бытовые танцы, классический балет. Как и другие виды искусства, хореография отражает социальные процессы, взаимоотношения между людьми. Специфика ее заключается в том, что чувства, переживания людей она передает в пластической образно-художественной форме» [14, с. 93]. Итак, специфика хореографического искусства состоит в его особых выразительных средствах – музыкально организованных, образно-выразительных формах движений [15]. Исходным материалом выражения движений является человеческое тело, с помощью которого создается художественный образ [16].

Благодаря пластике, высокому уровню развития моторной координации, графической и динамичной выразительности движений, жестов, поз, через мимику, контакт глаз, пантомимику исполнитель доносит до зрителя содержание танцевального произведения. «В танце, благодаря своеобразной и сложной технике этого вида искусства, раскрывается внутренний мир человека, его лирико-романтические отношения, героические поступки, отражается национальная, стилевая и историческая принадлежность», – отмечает Ю.И. Громов [17, с. 4].

Под термином «хореография» в современных научных исследованиях принято понимать танцевальное искусство, базирующееся на «музыкально организованных, условных, образно-выразительных движениях человеческого тела» [18, с. 564], т.е. как своеобразное художественное высказывание, создания образа с помощью специфических пластических интонаций. В основе пластической интонации лежит течение эмоций, чувств человека, которые становятся «видимыми», реальными через движения, жесты, позы и мимику.

Исходя из вышесказанного, можно констатировать, что термин «хореография» в целом рассматривается как искусство. Однако, в рамках нашего исследования термин «хореография» будем рассматривать как учебный предмет. Учитывая последнее, дадим содержательную характеристику понятия «хореография» как учебного предмета.

Как известно, содержательное наполнение любого учебного предмета (в том числе и хореографии) отражена в Государственном стандарте начального общего образования и определяется такими структурными компонентами: цели, задачи, содержательные линии, знания и умения в соответствии с учебной дисциплиной [19]. Вместе с тем, существуют авторские подходы к разработке программ по хореографии как учебного предмета.

По мнению Алисы Таракановой (методиста высшей категории НМЦ среднего образования Министерства образования и науки Украины), учебная программа по хореографии должна включать следующие структурные компоненты: цель, задачи, содержание программного материала, знания и умения, которые должны усвоить учащиеся [20, с. 42-45].

Сравнивая государственный и авторский подходы к разработке программ по хореографии как учебного предмета, находим одинаковые названия структурных компонентов и разное содержательное наполнение.

Исходя из указанного выше и задач нашего исследования содержательное наполнение хореографии как учебного предмета представим в таком виде (табл. 1).

*Хореография как учебный предмет в средней общеобразовательной школе для учеников 1-4 классов*

Цель	Способствовать эстетическому воспитанию и физическому развитию подрастающего поколения. Формировать у детей культуру поведения и общения, прививать навыки вежливости, умение вести себя в обществе, быть подтянутым, элегантным, корректным.
Задачи	Дать учащимся начальную хореографическую подготовку, выявить наклонности детей и удовлетворить их потребность в двигательной активности. Развить чувство ритма, хореографическую выразительность, координацию движений и на этой основе воспитывать художественный вкус, умение полноценно воспринимать искусство танца. Научить детей основ танцевального искусства, дать им необходимые знания, навыки, танцевальную технику, учитывая их возрастные особенности. Привить детям любовь к танцу, пропорционально сформировать их танцевальные способности.
Знания	Обще-хореографические: Связь танцевального движения с музыкой (танцевальное движение, ритмическое упражнение выполняются под музыкальное сопровождение, выразительные средства музыки воздействуют на ритмическую структуру выполнения танцевального движения, характер и темп музыки передаются через танцевальное движение, музыкальные размеры определяют танцевальные жанры, содержание музыкальных произведений можно передавать через танцевальные движения). Краткая история возникновения танца в Украине и странах мира. Выдающиеся деятели хореографического искусства в Украине. Роль хореографии в жизни человека, в личной жизни ученика. Упражнения танцевального экзерсиса как средство формирования осанки. Конкретные: Основные танцевальные позиции. Названия упражнений экзерсиса, танцевальных упражнений, танцевальных движений, танцев, которые изучались на протяжении всего курса. История возникновения некоторых изученных движений. Правила выполнения изученных танцевальных упражнений, движений. Характерные особенности танцев различного происхождения, разных регионов Украины.
Умения	Обще-хореографические: Определять темп и характер музыки, сопровождающей танцевальные движения. Ориентироваться на плоскости, координировать свои движения с музыкальным сопровождением. Начинать движение с началом звучания музыки. Передавать в движениях содержание и образы музыкальных произведений. Ориентироваться в теории и истории танца. Конкретные: Выполнять упражнения экзерсиса. Выразительно, правильно и ритмично выполнять под музыкальное сопровождение несложные танцевальные композиции, современные массовые танцы. Выполнять характерные движения танцев регионов Украины, танцев в современных ритмах. Создавать образные комбинации сказочных героев и животных, на основе изученных движений. Практически использовать приобретенные знания в различных видах художественно-эстетической деятельности. Анализировать, оценивать, сравнивать исполнения танцев разного происхождения, формы, стиля и направления.

Обобщая сущностные характеристики самого понятия «хореография» и его интерпретацию как учебного предмета, констатируем, что хореографию будем рассматривать как учебный предмет, который направлен на:

- воспитание у молодежи эстетических взглядов и вкусов, любви к танцу и всему прекрасному;
- выработку умений приумножать культурно-художественное достояние украинского народа и народов мира;
- утверждение здорового образа жизни, полноценное физическое развитие личности, гармонию тела и духа.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балашова В.Ф., Рева А.В. Модернизация высшего профессионального образования в условиях современности: основные тенденции и ориентиры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 4 С. 473-479.
2. Українська радянська енциклопедія: [в тт.]. / за ред. Антонова О.К., Бажана М.П. Т.12. – К.: Головна редакція української радянської енциклопедії, 1985. – друге вид-ня. – 972 с.
3. Энциклопедия Кольера. – Открытое общество, 2000. [Электронный ресурс] / С. Словари и энциклопедии на Академике. – Режим доступа: <http://dic.academic>.

[ru/dic.nsf/enc\\_colier/451/ХОРЕОГРАФИЯ](http://dic.nsf/enc_colier/451/ХОРЕОГРАФИЯ) – 8.02.13 г. – Загол. с экрана.

4. Большая Советская Энциклопедия [в 30 т]. – Т.28. Франкфурт – Чага / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: «Советская Энциклопедия», 1978. – изд. 3-е. – 616 с. – с илл., 28 л. илл., 4 л. карт., 1 карта вкладки.

5. Музыкальная энциклопедия: [в тт.]. – Т.6. Хейнце – Яшугин / гл. ред. Ю.В. Келдыш. – М.: Сов. Энциклопедия, 1982. – 1008 с., ил.

6. Словник української мови: [в тт.]. – Т.11 / за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1980. – 699 с.

7. Толковый словарь Ожегова / Под ред. С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведова. – 1949-1992. [Электронный ресурс] / С. Словари и энциклопедии на Академике. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/26192> – 12.01.13 г. – Загол. с экрана.

8. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. – 1-е изд-е. – СПб.: Норинт, 1998. [Электронный ресурс] / С. Словари и энциклопедии на Академике. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/kuznetsov/12604/хореография> – 8.01.13 г. – Загол. с экрана.

9. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.

10. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука.

- К.: Українська Радянська Енциклопедія Академії Наук УРСР, 1974. [Електроний ресурс] / С. Словник іншомовних слів за ред. О.С. Мельничука. – Режим доступу: [http://ukrajintsine.narod.ru/slovyuk\\_meln/index.html](http://ukrajintsine.narod.ru/slovyuk_meln/index.html) – 30.01.13 г. – Загол. з екрану.
11. Словник іншомовних слів [уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута]. – К.: Наук. думка, 2000. – 680 с. – (Словники України).
12. Толковый словарь Ушакова / под ред. Д.Н. Ушакова. – 1935-1940. [Электроний ресурс] / С. Словари и энциклопедии на Академике. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1082658> – 20.01.13 г. – Загол. с экрана.
13. Энциклопедия Брокгауза и Ефрона / Под ред. Брокгауза-Ефрона. – СПб., 1890-1907. [Электроний ресурс] / С. Словари и энциклопедии на Академике. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz/22434> – 18.01.13 г. – Загол. с экрана.
14. Захаров Р. Слово о танце / Р. Захаров. – М.: Молодая гвардия, 1976. – 159 с.
15. Новер Жан-Жорж Письма о танце и балетах / Пер. и вступ. Статья Ю.И. Слонимского. – Л. – М.: Искусство, 1965. – 375 с.
16. Верховинець В.М. Теорія українського народного танцю. – 5-е вид. / В.М. Верховинець. – К.: Муз. Україна, 1990. – 150 с.
17. Самодеятельное хореографическое искусство в клубе: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Ю.И. Громов. – Л., 1988. – 98 с.
18. Балет: Энциклопедия / Гл. Ред. Ю.Г. Григорович. – М.: Сов. энц., 1981. С. 564.
19. Державний стандарт початкової загальної освіти. Постанова від 20 квітня 2011 р. № 462, Київ. [Електроний ресурс] / С. Законодавство України. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-p> – 26.01.13 г. – Загол. з екрану.
20. Тараканова А. Хореографія. Програма для середньої загальноосвітньої школи (1-4 класи) / Аліса Тараканова// Початкова школа. – 2003. – №12. – С. 42-45.

*Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ «Целевой конкурс по поддержке молодых ученых» (231-95-1539)*

### CATEGORICAL ANALYSIS OF THE BASIC NOTION OF RESEARCH PROBLEMS IN THE PREPARATION PRIMARY TEACHERS TO TEACH CHOREOGRAPHY

© 2013

*A.M. Chernyshova, graduate student of pedagogy, teacher  
Zhytomyr Pedagogical University named after Ivan Franko, Zhytomyr (Ukraine)*

*Annotation:* In the article the problem is updated vocational and educational training primary school teachers to teach dance in a secondary school in the context of complex izuchaeniya categories and concepts, among which the key is the category of “choreography.” Represented the semantic characteristics of the selected concept.

*Keywords:* training primary school teachers, choreography, dance.

УДК 15.41.39:614.253

### ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО КАЧЕСТВА БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

©2013

*М.Б. Чижекova, кандидат психологических наук, ассистент кафедры общей психологии  
Е.И. Петрова, студентка факультета клинической психологии  
Оренбургская государственная медицинская академия, Оренбург (Россия)*

*Аннотация:* В статье представлены результаты теоретического и экспериментального исследования коммуникативной толерантности как профессионально важного качества у студентов педиатрического факультета Оренбургской государственной медицинской академии и отделения «Сестринское дело» Бузулукского медицинского колледжа. Полученные эмпирические данные позволяют сделать вывод о том, что общее и различное в уровне сформированности изучаемого качества у испытуемых обусловлено, прежде всего, спецификой профессиональной подготовки в высшем и среднем учебном заведении.

*Ключевые слова:* толерантность, коммуникативная толерантность.

В условиях современного состояния российского общества проблема толерантности относится к одной из наиболее значимых направлений психологических исследований (Т.В. Бендас, А.В. Шабаева, В.В. Бойко, Г.С. Кожухарь, Р. King P, S. Mendus, Y. Yovel и др.). Данная ситуация обусловлена быстрыми темпами развития и многочисленными изменениями в различных сферах общественной жизни. Особую значимость проблема толерантности приобретает в процессе обучения в высшем учебном заведении, поскольку в современном обществе востребованы специалисты не только с высоким профессиональным уровнем, но и обладающие способностью понимать и принимать происходящие в обществе события и конструктивно взаимодействовать с окружающими людьми.

В медицинском образовании, отмечает С.Р. Ядрина, упор делается на подготовку специалиста для медицинской практики как гуманитарной области деятельности, формирующей понимание уникальности и неповторимости пациента и его жизненной истории. Высшее образование становится ключевым звеном в развитии всей системы образования, его основу образует направленность на толерантность, которая призвана воспитывать

духовно богатую личность, способную понимать многообразие культур, жить в мире с другими народами, уметь находить мирное решение в любой конфликтной ситуации, выстраивать межличностные коммуникации в условиях диалога культур [9, с.185].

Основная трудность при формулировке универсального понятия «толерантность», подчеркивает С.Б. Фадеев, связана с тем, что данный феномен многоаспектен в различных областях знаний (педагогике, психологии, теологии, философии и др.), в разных культурах. В английском языке толерантность означает готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь, во французском – уважение свободы другого, его взглядов и поведения. В китайском, арабском, персидском языке толерантность определяется как великодушная снисходительность, сострадание, терпение, то есть является своеобразным синонимом «терпимости» [8, с.241].

С точки зрения психологии, толерантность (от лат. tolerantia – терпение) – это терпимость, снисходительность к чему-либо или к кому-либо [4, с.78]. Это установка на либеральное, уважительное отношение и принятие (понимание) поведения, убеждений, националь-

ных и иных традиций и ценностей других людей, отличающихся от собственных. Толерантность способствует предупреждению конфликтов и установлению взаимопонимания между людьми, свидетельствует о психическом здоровье личности, её внутренней гармонии, способности к самоконтролю и самокоррекции. Нарастание нетерпимости к окружающим, следовательно, является показателем развивающихся психических расстройств, неврозов, депрессии и т.п.

Толерантность в межличностном общении, по мнению Г.С. Кожухарь, это, с одной стороны, неотъемлемая характеристика (показатель) профессионализма и зрелости личности, сферой деятельности которой является взаимодействие в рамках «человек-человек», с другой стороны, конструируемый в процессе обучения образ (идеальная модель), выполняющий системообразующую функцию [6].

Коммуникативная толерантность – это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по её мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию [4, с.78].

В.В. Бойко выделяет следующие виды коммуникативной толерантности:

- ситуативная коммуникативная толерантность: она проявляется в отношениях данной личности к конкретному человеку; низкий уровень данной толерантности проявляется в высказываниях типа: «Терпеть не могу этого человека», «Он меня раздражает», «Меня все в нем возмущает» и т.п.;

- типологическая коммуникативная толерантность: проявляется в отношении определенного типа личности или определенной группы людей (представителей определенной расы, национальности, социального слоя);

- профессиональная коммуникативная толерантность: проявляется в процессе осуществления профессиональной деятельности (терпимость врача или медсестры к капризам больных, у работников сферы обслуживания – к клиентам и т.д.);

- общая коммуникативная толерантность: это тенденция отношения к людям в целом, обусловленная свойствами характера, нравственными принципами, уровнем психического здоровья; общая коммуникативная толерантность влияет на другие виды коммуникативной толерантности [3].

Как показал обзор научной литературы, коммуникативная толерантность является одним из профессионально важных качеств медицинского работника. Она предполагает не только наличие определенных психологических знаний (например, о типах личности, о способах переживания и реагирования на стресс, о специфике связи между типами телосложения и особенностями психического склада личности и т.п.), но и сформированность некоторых специальных навыков: умения устанавливать контакт, слушать; «читать» невербальный язык коммуникации; строить беседу, формулировать вопросы [5; 7; 8; 9 и др.].

Толерантность как профессиональная компетентность врача, по мнению П.А. Бабенко, определяется через призму рассмотрения его деятельности в системе «человек-человек», выступает необходимым внутренним регулятором общения и поведения личности в поликультурной образовательной среде, формирующей навыки общения и диалога с людьми разных национальностей и вероисповеданий, обеспечивающей определенный тип отношений, который проявляется в личностных действиях на основе следующих критериев толерантности: когнитивном, ценностном, целевом и поведенческом. В контексте компетентного подхода профессиональная компетентность врача, работающего в системе «человек — человек», определяется не только базовыми (научными) знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, пониманием им себя в мире и мира вокруг

себя, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала [1, с. 8].

Важно также владение врачом собственными эмоциями, способность сохранять уверенность, контролировать свои реакции и поведение в целом. Адекватная коммуникация предполагает правильное понимание больного и соответствующее реагирование на его поведение. Независимо от того, в каком душевном состоянии находится пациент, испытывает ли он гнев или печаль, беспокойство, тревогу или отчаяние, врач должен уметь с ним взаимодействовать, адекватно строить отношения, добиваясь решения профессиональных задач.

Коммуникативная толерантность показывается, в какой степени врач переносит субъективно нежелательные, неприемлемые для него индивидуальные особенности пациентов, отрицательные качества, осуждаемые поступки, привычки, чуждые стили поведения и стереотипы мышления. Больной может вызывать разные чувства, нравиться или не нравиться, может быть приятен или неприятен врачу, но в любом случае психологическая подготовка последнего должна помочь справиться с ситуацией, предотвратить конфликт или возникновение неформальных отношений, когда вместо ролевой структуры («врач - больной») возникают отношения дружбы, психологической близости, зависимости, любви.

Учитывая подчеркиваемую исследователями роль коммуникативной толерантности в умении психологически грамотно и корректно выстраивать отношения с больным, оставаясь при этом в рамках своей профессиональной роли, мы поставили перед собой цель изучить коммуникативную толерантность будущих медицинских работников.

Исследование проводилось в Оренбургской государственной медицинской академии (далее ОрГМА) в период с ноября 2011 года по март 2012 года. Испытуемыми выступили студенты педиатрического факультета 3 курса ОрГМА (31 человек) и студенты 4 курса отделения «Сестринское дело» Бузулукского медицинского колледжа (далее БМК) (31 человек) в возрасте от 18 до 20 лет. Общий объем выборки – 62 человека. При этом мы предположили, что уровень развития коммуникативной толерантности студентов педиатрического факультета выше, чем у студентов, обучающихся в медицинском колледже.

При проведении исследования использовалась методика диагностики общей коммуникативной толерантности, предложенная В.В. Бойко, которая позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения. Пункты опросника сгруппированы в 9 шкал. Бланк предъявляется респондентам без названия шкал. По каждой шкале подсчитывается общая сумма баллов. Максимальное число баллов по каждой шкале – 15, общее по всем шкалам – 135. Чем выше число набранных респондентом баллов, тем выше степень его нетерпимости к окружающим. Рассмотрение ответов по отдельным шкалам позволяет выявить наиболее характерные аспекты и тенденции проявления коммуникативной толерантности.

На первом этапе экспериментального исследования количественная и качественная обработка данных показала, что высокий уровень коммуникативной толерантности проявляется у 64,5% студентов ОрГМА и 58% студентов БМК. Это свидетельствует о том, что опрошенные отличаются тактичностью в общении, признают право других на собственное мнение, не имеют привычки поучать окружающих, проявляют терпение, когда им либо возражают, либо не соглашаются в чем-то с их правильной позицией.

Треть респондентов медицинской академии и около 40% обучающихся в медицинском колледже имеют средний уровень коммуникативной толерантности. У этих испытуемых распознана лишь предрасположенность к умению скрывать или сглаживать неприятные

чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами собеседника. Они прибегают к категоричности и консерватизму в оценки других людей.

Низкий уровень коммуникативной толерантности отмечен лишь у 3% студентов медицинского колледжа, отличающихся неумением понимать и принимать индивидуальность других людей, прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности, а так же стремлением подогнать собеседника под себя, сделать его «удобным».

На втором этапе исследования, для подтверждения выдвинутой гипотезы, был проведен сравнительный анализ шкал используемой методики при помощи непараметрического критерия U-Манна-Уитни. Результаты статистической обработки показали, что существуют значимые различия между студентами ОрГМА и БМК по шкале 4 «Неумение скрывать и сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров» ( $U_{\text{эмп.}}=316$ ;  $U_{\text{табл.}}=363$ , следовательно,  $U_{\text{эмп.}} < U_{\text{табл.}}$  на уровне  $p \leq 0,05$ ) и по шкале 7 «Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности» ( $U_{\text{эмп.}}=256$ ;  $U_{\text{табл.}}=363$ , следовательно,  $U_{\text{эмп.}} < U_{\text{табл.}}$  на уровне  $p \leq 0,05$ ). Это свидетельствует о том, что, во-первых, студенты ОрГМА демонстрируют более низкий уровень умения скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров, чем студенты БМК. Следовательно, будущие педиатры в большей степени склонны считать, что на грубость надо отвечать тем же. Им труднее, чем студентам колледжа, скрывать отвращение к неприятному для них человеку. Их значительно сильнее раздражают самоуверенные люди и люди, стремящиеся в споре настоять на своем. В повседневной жизни будущим детским врачам намного сложнее, чем будущим медицинским сестрам удержаться от замечания в адрес озлобленного или нервного человека.

Во-вторых, студенты педиатрического факультета менее, чем студенты бузулукского колледжа, склонны прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные им неприятности. Как следствие, студенты ОрГМА дольше помнят обиды, нанесенные теми, кого они ценят и уважают. Будущие педиатры в большей степени склонны считать, что прощать сослуживцам бестактные шутки нельзя. Они могут обидеться на делового партнера, который непреднамеренно заденет их самолюбие, а так же надеются, что их обидчикам достанется по заслугам.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что выдвинутая нами гипотеза не подтвердилась. Несмотря на достаточно высокий общий уровень коммуникативной толерантности студентов обоих учебных заведений, будущие детские врачи проявляют статистически меньший уровень терпимости в ситуациях, когда необходимо скрыть неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнера, в том числе, пациента или простить другим, прежде всего, больным, ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности.

Мы полагаем, что данные различия обусловлены

большой практической направленностью профессиональной подготовки студентов БМК. На момент проведения исследования данные испытуемые прошли все виды практики (ознакомительной, учебной и производственной). Специфика профессиональной деятельности медицинской сестры такова, что оказываемые медицинские процедуры (прием больных в лечебное учреждение, кормление беспомощных, заправка постелей, манипуляции по гигиене больного, перевязка, смена белья, инъекции и пр.) нередко сопровождаются у пациентов болью и, как следствие, негативными эмоциональными переживаниями, бурными вербальными и невербальными проявлениями. Все это, на наш взгляд, способствует формированию большей устойчивости и толерантности к некоммуникабельным качествам больных, их грубости и негативному отношению к медперсоналу.

Следовательно, можно предположить, что одним из важнейших факторов формирования коммуникативной толерантности студентов-медиков выступает учебная и производственная практика в лечебном учреждении, позволяющая не только применять и закреплять полученные теоретические знания, но и овладевать умениями устанавливать контакт, слушать, сохранять уверенность, контролировать свои эмоции и поведение и в целом эффективно решать поставленные профессиональные задачи.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабенко, П.А. Формирование толерантности как профессиональной компетентности в процессе подготовки будущих врачей: автореф. дисс...канд. пед. н. / П.А. Бабенко. – Краснодар, 2009. – 25 с.
2. Бендас, Т.В. Толерантность в межличностном общении как показатель культуры личности / Т.В. Бендас, А.В. Шабаева // Вестник Восточной экономико-юридической гуманитарной академии. 2008. № 1. С. 108-118.
3. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. 472 с.
4. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. 576 с.
5. Кавун, Л.В. Толерантность в структуре личностных свойств студентов ВУЗов: результаты факторного анализа / Л.В. Кавун // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 12. – С. 160-166.
6. Кожухарь, Г.С. Проблема толерантности в межличностном общении / Г.С. Кожухарь // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 3-12.
7. Рудыхина, О.В. Психологический портрет толерантного студента в контексте типологического подхода / О.В. Рудыхина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 4. – С.158-164.
8. Фадеев, С.Б. Сущность толерантности как многоаспектного феномена / С.Б. Фадеев // Вестник ЧГПУ. – 2012. – №3. – С. 239-247.
9. Ядрина, С.Р. Формирование толерантности студентов медицинских специальностей в условиях многонациональной образовательной среды / С.Р. Ядрина // Вестник ЧГПУ. – 2011. – №6. – С. 183-189.

#### THE STUDY OF COMMUNICATIVE TOLERANCE AS PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY OF FUTURE MEDICAL WORKERS

© 2013

**M.B. Chizhkova**, candidate of psychological sciences, assistant of general psychology department  
**E.I. Petrova**, student of the faculty of clinical psychology  
*Orenburg State Medical Academy, Orenburg (Russia)*

*Annotation:* The results of the theoretical and experimental study of communicative tolerance as professionally important quality in future pediatricians of Orenburg State Medical Academy and in students of nursing department of Buzuluk Medical College are given in this article. The received empirical findings give opportunity to make a conclusion that general and different aspects in the level of studied quality formation in experimenters are first of all due to the special professional training at higher and high educational institutions.

*Keywords:* tolerance, communicative tolerance.

УДК 378.147

## СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ – УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

© 2013

*Е.А. Чиркина*, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики  
и педагогической психологии

*С.Л. Копотев*, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики  
и педагогической психологии

*Удмуртский государственный университет, Ижевск (Россия)*

*Аннотация:* Новые требования к подготовке специалистов сферы помогающих профессий задают новый подход к организации учебного процесса, когда важным становится становление субъектности студента.

*Ключевые слова:* помогающие профессии, субъектность, субъектный опыт, профессиональная подготовка.

Подготовка будущих специалистов для сферы помогающих профессий в условиях модернизации высшего образования призвана обеспечить не только приобретение фундаментальных профессиональных знаний и умений, но и развитие субъектности, сущностных личностных сил, потенциальных качеств студентов, позволяющих им творчески решать задачи жизненного и профессионального самоопределения. [1]

Известно, что главной целью в процессе подготовки будущих специалистов является развитие личности, формирование ее ключевых компетенций (И. А. Зимняя, А. К. Маркова, П. Я. Пидкасистый). Согласно ФГОС ВПО, ядром профессионально-педагогической подготовки специалиста помогающей профессии в вузе выступает психолого – педагогическая подготовка, отражающая единство содержательной и операционной структуры педагогической деятельности и тесную связь методологии, теории, методики и практики единого педагогического процесса [2].

В сознании обучающегося место предметных знаний, сведений, информации должны занять «надпредметные» умения, то есть ключевые компетенции, соответствующие общественным потребностям в новых образовательных результатах. Приводим перечень ключевых компетенций, регламентированных в «новых» компетентностно-ориентированных стандартах подготовки специалистов сферы помогающих профессий.

I. Учебно-познавательная компетенция:

1. Умения целеполагания.
2. Умения находить способы достижения поставленной цели.
3. Умения планировать, анализировать, давать оценку своей учебно-профессиональной деятельности.
4. Умения ставить познавательные задачи и выдвигать гипотезы.
5. Умения делать выводы, обобщать.

II. Общекультурная компетенция:

1. Владение навыками анализа своей деятельности и умение применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции (для оптимизации) собственной деятельности и психического состояния;

2. Восприятие личности другого, эмпатия, установление доверительного контакта и диалога, убеждение и поддержка людей

III. Коммуникативная компетенция:

1. Владение способами совместной деятельности.

IV. Профессиональная компетенция:

1. Самообразование на протяжении всей профессиональной жизни.

Особенности подготовки будущих педагогов, с точки зрения их субъектного развития, исследованы в работах Г.И. Аксеновой, В.А. Кан-Калика, В.В. Серикова, Г.С. Трофимовой, Е.Н. Шиянова, М.Г. Яновской и др. [2, 3, 4].

Учебно-познавательная деятельность как дидактическая категория, специфичность осуществления которой заключается в характере и особенностях учебно-познавательных задач (Пидкасистый П.И., Скоткин М.И.,

Сластенин В.А., Ильясов И.Р., Ляудис В.Я.) [5,6], требует при своей организации осуществления и выполнения, вовлечения студентов в реализацию субъект-субъектной модели взаимодействия в системах «преподаватель – студент», «преподаватель – студенты», «студент – студент» и «студент – студенты» на основе сотрудничества, партнерства, доброжелательности и поддержки. Педагогическая значимость этого условия заключается в реализации и соблюдении принципа субъектности. Преподавателем создаются ситуации, способствующие развитию индивидуальности, содействие личностному росту студентов и формированию эмпатии, понимания другого. Организатор учебно-познавательной деятельности, являясь транслятором знаний (теоретический материал) и модератором личностно-ориентированной образовательной среды, порождает во взаимодействии со студентами пространство для самовыражения и понимания себя и другого. Создавая условия и ситуации инициирования активности слушателей, организатор способствует становлению субъектности: сначала при анализе (рефлексии) собственных переживаний, отношения и позиции в «безопасной среде» учебной группы, когда каждый (по желанию и готовности), испытывая потребность высказаться, получить обратную связь, порождает субъектное высказывание [2].

Психологическое развитие личности студента – диалектический процесс возникновения и разрешения противоречий, перехода внешнего во внутреннее, самодвижения, активной работы над собой. Б. Г. Ананьев представлял развитие личности как возрастающую по масштабам и уровню интеграцию – образование подструктур и их усложняющийся синтез. С другой стороны, происходит параллельный процесс возрастающей дифференциации психических функций (развитие, усложнение, «разветвление» психических процессов, состояний, свойств) [2,7].

Становление личности студента в образовательном процессе происходит за счет накопления опыта осуществления учебно-познавательной деятельности, как части субъектного опыта знаний, умений, отношений, чувств, ценностей, который обретает студент, взаимодействуя с преподавателями, однокурсниками и представителями профессионального сообщества.

Итак, организатор обучения должен, учитывая индивидуальный опыт обучающихся, способствовать формированию индивидуальной культуры, мировоззрения и субъектного опыта будущего специалиста сферы помогающих профессий.

На начальных этапах профессионального образования источником профессионального развития выступает уровень личностного развития. Важнейшим принципом педагогического сопровождения выступает признание права субъекта образования самому принимать решения относительно путей своего профессионального становления и нести ответственность за их последствия. Сопровождение сводится к созданию условий для полноценного профессионального становления личности, оказанию своевременной помощи и поддержки, а при

необходимости – к осуществлению коррекции профессионального развития будущих специалистов.

Развитие обучаемого как личности, как субъекта деятельности является важнейшей целью профессионального образования и может рассматриваться в качестве его системообразующего фактора.

В рамках традиционного когнитивно-ориентированного или ЗУНовского образования основное внимание уделялось интеллектуальному развитию. Между тем, профессиональная школа, будучи социальным институтом, призвана готовить своего выпускника к будущей социально-профессиональной жизни через накопление субъектного опыта, приобретаемого в рамках учебно-познавательной деятельности, когда в процессе обучения содержание образования призвано обеспечить передачу и освоение социального опыта для дальнейшего развития усвоенного опыта. И.Я. Лернером в качестве основных его компонентов выделены следующие виды опыта: когнитивный – опыт осуществления известных способов деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений [2,8].

Учебная деятельность студента в высшем учебном заведении - это лишь одна из сторон целостного профессионального и личностного формирования человека. В процессе учебной деятельности студент выступает в качестве её субъекта, т.е. носителя предметно-практической активности и познания [5]. Этот вид деятельности характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью и осознанностью. Учебную деятельность в контексте становления субъектного опыта студента мы понимаем как деятельность, направленную на саморазвитие, субъектный переход внешнего контроля в самоконтроль и внешнего оценивания – в самооценку.

Формирование студента как субъекта учебной деятельности предполагает овладение им основными формами этой деятельности, умением планировать и организовывать эту деятельность, определять учебные действия необходимые для учёбы и программу их выполнения. Особо важно для студента, как субъекта учебной деятельности, овладеть её основными формами: слушание, осознание, усвоение учебной информации, конспектирование, выполнение упражнений, решение задач, проведение опытов, проведение учебных исследований и др.

Студенческий возраст, по утверждению Б. Г. Ананьева [7], является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий, у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т. е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. В исследовательской школе Б.Г. Ананьева выделено несколько стадий формирования студента как субъекта учебной деятельности. Это – стадия адаптации к условиям вуза, стадия идентификация с требованиями учебной и учебно-профессиональной деятельности, стадия самореализации студента в образовательном процессе и стадия самопроектирования профессионального становления.

Второй курс – период самой напряженной учебной деятельности студентов. В жизни второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности.

Процесс адаптации к данной среде в основном завершен. В целом же развитие личности студента как будущего специалиста с высшим образованием идет в ряде направлений:

- укрепляются идейная убежденность, профессиональная направленность, развиваются необходимые способности;

- совершенствуются, «профессионализируются» психические процессы, состояния, опыт;

- растут притязания личности студента в области своей будущей профессии;

- на основе интенсивной передачи социального и профессионального опыта и формирования нужных качеств растут общая зрелость и устойчивость личности студента;

- повышается удельный вес самовоспитания студента в формировании качеств, опыта, необходимых ему как будущему специалисту;

- крепнут профессиональная самостоятельность и готовность к будущей практической работе.

Осуществление центрирования педагогического процесса на личности обучающихся, их интересах, направлениях индивидуального развития предполагает проведение определённых изменений в профессиональной подготовке будущих педагогов, в первую очередь касающихся усиления личностной подготовки студентов к будущей профессионально-педагогической деятельности, которая, по нашему мнению, играет не менее, если не более важную роль, чем подготовка предметно-профессиональная.

Поэтому возникает необходимость главной в организации учебного процесса в вузе, способствующего личностному развитию студентов является создание фасилитационных (совокупность помогающих, индирективных (не управляющих, не предписывающих) педагогических условий, содействующих личностному росту, процессам самоактуализации и саморазвития К. Р. Роджерс назвал – фасилитация (от англ. to facilitate – облегчать, помогать, способствовать) [2,9] взаимоотношений. Создание фасилитационных взаимоотношений не только между преподавателем и группой будущих педагогов, но и между самими студентами: «студент-студент», «студент-малая группа студентов».

Отметим, что наиболее существенными профессионально значимыми качествами личности, благодаря которым преподаватель создаёт, устанавливает фасилитационные взаимоотношения в образовательном процессе вуза являются интер- и интраперсональные компетентности педагога.

При фасилитационных взаимоотношениях центром, главным действующим лицом учебного процесса является будущий специалист как развивающаяся личность и профессионал со своими проблемами, стремлениями, интересами и способностями; фасилитация позволяет ему обучаться самому, ориентируясь на собственные смыслы, чувства, интересы, потребности и возможности; позволяет получать образование связанное не только с усвоением знаний, умений и навыков, но с изменением внутреннего эмоционально-когнитивного опыта, влекущего за собой развитие всей неповторимой индивидуальности будущего педагога.

Анализ педагогических публикаций позволяет утверждать, что наиболее подходящими формами организации фасилитационных (помогающих) взаимоотношений, способствующих личностно-профессиональному росту студентов, являются интерактивные формы обучения [5,10].

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. Интерактивное обучение ориентировано на доминирование активности студентов в процессе занятий. Преподаватель в интерактивных занятиях лишь направляет деятельность студентов на достижение целей занятия. При такой организации обучения главным действующим лицом является будущий педагог, он выступает активным субъектом учебного процесса, становится субъектом собственного личностно-профессионального развития [2].

Применение интерактивных форм обучения позволяет преподавателю осуществлять фасилитацию процессов самоактуализации и саморазвития будущих специалистов сферы помогающих профессий, тем самым эффективно способствовать развитию профессионально значимых качеств личности, формированию профессиональных компетенций, субъектного опыта, который позволяет студенту обрести возможность ставить себе профессиональные задачи и эффективно их решать.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чиркина Е. А. Содержание учебного предмета как условие профессионально-личностного становления специалиста в сфере помогающих профессий / Е. А. Чиркина // «Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та (серия Психология. Педагогика)». – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012, – Вып. 1(8). – С. 318–321.
2. 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.
3. 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.

4. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технология : монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 150 с.
5. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов: учеб. пособие / П. Я. Пидкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 112 с.
6. Ильясов И. И. Научные знания и порождающие их исследовательские действия как предмет усвоения в учении. / Ильясов И. И., Усачева И. В. // Формирование учебной исследовательской деятельности: обучение чтению научного текста. – М., 1986.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2002. – 282 с.
8. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения [Текст] / И.Я. Лернер. – М., 1976. – 253 с.
9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 497 с.
10. Педагогическая инноватика: инновационное образование, инновационное мышление, инновации : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Балашиха : Изд-во «Де-По», 2011. – 328 с.

#### THE FORMATION OF SUBJECTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF HELPING PROFESSIONS - CONDITION FOR EFFECTIVE PROFESSIONAL TRAINING

© 2013

*E.A. Chirkina*, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer department of pedagogy and pedagogical psychology

*S.L. Kopotev*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, professor department of pedagogy and pedagogical psychology  
*Udmurt State University, Izhevsk (Russia)*

*Annotation:* New requirements to preparation of specialists in the sphere of helping professions define a new approach to organization of educational process, when important to the formation of subjectivity of the student.

*Keywords:* to help the profession, subjectivity, subjective experience, professional training.

УДК 372.851

#### РАЗВИТИЕ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ИРРАЦИОНАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ

© 2013

*A.A. Chužnova*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математика»

*A.S. Rvanova*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математика»

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

*Аннотация:* Целенаправленная и систематическая работа учителя по развитию аналитико-синтетической деятельности учащихся в процессе обучения математике способствует повышению уровня их предметной компетентности, поскольку выполняемые операции анализа и синтеза способствуют осознанному усвоению математического материала.

*Ключевые слова:* аналитико-синтетическая деятельность; обучение математике; иррациональные уравнения.

Основным результатом обучения в школе должна стать «не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетенций» в области исследовательской или другой деятельности. По мнению А. В. Хуторского [1], компетенция включает в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности.

А. А. Коростелев, О. Н. Ярыгин [2] считают, что компетентный подход является перспективным направлением в образовании, ориентированным на применение новых методов обучения, технологий, развивающих познавательную, коммуникативную и личностную активность обучающихся с целью формирования компетентного выпускника во всех сферах жизнедеятельности. И. Б. Шмигирилова [3] рассматривает компетентность как целостную систему качеств, характеризующих саморазвивающуюся личность.

Образование компетенций представляет собой слож-

ный процесс аналитико-синтетической деятельности, в ходе которой создаются и закрепляются ассоциации между заданием, необходимыми для его выполнения знаниями и применением знаний на практике. Повторные действия укрепляют эти ассоциации, а вариации заданий делают их все более точными. Вопросам аналитико-синтетической деятельности посвящены исследования Л. И. Анцыферовой, Л. С. Выготского, З. И. Калмыковой, В. А. Крутецкого и др.

Л. С. Выготский [4] определяет аналитико-синтетическую деятельность как способ познания мира, при котором сначала «разлагают воспринимаемый мир на отдельные элементы, а затем строят из этих элементов новые образования, помогающие лучше разобраться в окружающем». Основу аналитико-синтетической деятельности составляют такие мыслительные операции как анализ и синтез, присутствующие в основе всех процессов познания. С их помощью человек усваивает содержание обучения – воспринимает, осмысливает, запоминает, применяет, обобщает и систематизирует получаемую извне информацию.



Л. И. Анцыферова [5] отмечает, что аналитико-синтетическая деятельность с точки зрения психических процессов представляет собой способ познания объектов. В соотношении с умственной деятельностью аналитико-синтетическая мыслительная деятельность приводит к новым знаниям и одновременно к формированию все более обобщенных и эффективных приемов мышления.

В работах С. Д. Смирнова указано, что «действия анализа и синтеза – это всегда преобразование объектов мышления, которое заключается в выделении все новых и новых сторон объекта путем их мысленного сопоставления, включения в новые связи; происходит мысленное построение новых объектов, включающихся затем в ход мыслительной деятельности; выявляются новые отношения между объектами и т.д.» [4].

В. А. Крутецкий [7], исследуя общие закономерности аналитико-синтетической деятельности на разных этапах учения, отмечает, что на первоначальных этапах обучения анализ обычно является неполным, поверхностным, не схватывает существа явлений. Такой анализ Н. А. Менчинская и Д. Н. Богоявленский [8] называют бессистемным. Постепенно в процессе обучения совершается переход к более развитым формам анализа и синтеза.

З. И. Калмыкова, рассматривая процессы анализа и синтеза при решении математических задач, выделяет «общеориентировочный анализ», «анализ данных», «анализ функциональных связей», которые «представляют собою весьма сложную аналитико-синтетическую деятельность, включающую в себя не только анализ и синтез в более узком смысле слова (как расчленение, выделение и связывание отдельных элементов целого), но и такие мыслительные процессы, как сравнение, обобщение, абстракцию и др.» [9]. Термины «анализ» и «синтез» З.И. Калмыкова употребляет «в весьма широком смысле слова – они включают в себя и такие формы мышления, как суждение, умозаключение, и такие процессы, как сравнение, обобщение, абстракцию» [10].

В исследованиях по методике обучения математике, посвященных аналитико-синтетической деятельности, рассматриваются процессы анализа и синтеза, их соединения. К примеру, Ю. Ф. Розка [11] говорит об аналитико-синтетической деятельности как о процессах анализа и синтеза, которые осуществляются в мышлении учащегося при решении задач. Аналитико-синтетическим приемом поиска решения задачи автор называет рассуждение, начинающееся с того, что надо установить, к тому, что уже известно.

Выделяя аналитико-синтетический метод решения геометрических задач, Х. Эркинбаев [12] отмечает, что этот метод предполагает такие основные приемы учебной математической деятельности, как синтез, анализ, анализ через синтез и синтез через анализ.

П. М. Эрдниев и Б. П. Эрдниев [13] считают, что в обучении математике наиболее целесообразна циклическая трехчленная формула «анализ – синтез – анализ», то есть сознательное соединение анализа и синтеза.

Деля вывод о существовании проблемы развития у обучающихся аналитико-синтетической деятельности, И. Д. Колдунова [14] видит решение проблемы в организации целенаправленного обучения решению систем уравнений с использованием операций анализа, синтеза и сравнения.

И. А. Гибш, А. Д. Семушин, А. И. Фетисов [15] полагают, что аналитико-синтетический метод обучения заключается в анализе, завершённом синтезом. Ученые выделяют два вида анализа. В первом случае находят цепочку условий, которые являются достаточными для доказываемого заключения и друг для друга, продолжая так до тех пор, пока не будет получено соотношение, либо данное в условии теоремы, либо ранее установленное и поэтому считающееся истинным (восходящий анализ). Во втором случае предполагают, что искомое соотношение верно и находят систему условий, которые

являются следствиями из него, то есть систему необходимых условий, и так продолжают до тех пор, пока не придут к выводу, который может служить исходным пунктом в цепи обратных предложений (нисходящий анализ). Этот вид анализа обязательно завершается синтезом, при котором из найденных необходимых условий отбирают те, которые являются одновременно и достаточными. Каждому виду анализа авторы сопоставляют свой вид синтеза. В первом случае от условий, данных в доказываемой теореме, поднимаются по цепочке установленных достаточных условий к заключению теоремы. Во втором случае устанавливают, что найденные необходимые условия являются в то же время и достаточными.

В своих исследованиях О. Б. Епишева и В. И. Крупич, отмечают, что «анализ есть поиск решения задачи, доказательства теоремы. Анализ и синтез неотделимы друг от друга, они сопутствуют друг другу, дополняют друг друга, составляя единый аналитико-синтетический метод» [16].

Рассматривая методику работы учителя при доказательстве теорем, В. А. Далингер [17] делает справедливое замечание, что учебно-познавательная деятельность обучаемых должна быть направлена не только на понимание и запоминание, но и на осознание ими методов и способов рассуждений, лежащих в основе поиска доказательства. Наибольший успех в этом направлении может быть достигнут в случае, когда учебная деятельность при доказательстве теорем является аналитико-синтетической.

Таким образом, обучение аналитико-синтетической деятельности ведет к решению типичной для современного образования проблемы, когда выпускник школы хорошо владеет набором теоретических знаний, но испытывает трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций.

Работа учителя по развитию аналитико-синтетической деятельности учащихся на уроках математики предполагает реализацию следующих этапов:

- а) подбор специальных задач, анализируя которые учащиеся могут получить представление об аналитико-синтетической деятельности как совокупности действий;
- б) решение типичной математической задачи, при рассмотрении которой можно наиболее ярко раскрыть содержание деятельности;
- в) уточнение способа деятельности, окончательная формулировка последовательности действий, входящих в состав деятельности.

Рассмотрим некоторые направления развития аналитико-синтетической деятельности учащихся в обучении решению иррациональных уравнений. Уравнения в школьном курсе алгебры занимают ведущее место. На их изучение отводится времени больше, чем на любую другую тему школьного курса математики. Кроме того, при изучении любой темы уравнения могут быть использованы как эффективное средство закрепления, углубления, повторения и расширения теоретических знаний.

Иррациональные уравнения являются одним из сложных разделов алгебры, изучаемых в школьном курсе, при этом количество часов, отведенное на их изучение, не велико. Трудности при изучении данного вида уравнений связаны со следующими их особенностями:

- отсутствие единого алгоритма решения иррациональных уравнений;
- использование при решении иррациональных уравнений преобразований, приводящих к уравнениям, не равносильным данному, вследствие чего возникают ошибки, связанные с потерей или приобретением посторонних корней в процессе решения.

При решении уравнения определяют вид уравнения и, если уравнение стандартное, применяют соответствующий

ющий алгоритм для поиска его корней.

Использование в обучении математике алгоритмов должно ориентировать учащихся не на простое запоминание определенного плана или последовательности действий, а на понимание и осознание этой последовательности, необходимости каждого ее шага. Поэтому следует не предлагать учащимся готовый алгоритм решения той или иной задачи, а привлекать их к созданию этого алгоритма. Такой подход способствует развитию аналитико-синтетической деятельности.

Решение иррационального уравнения сводится к приведению этого уравнения к рациональному с помощью различных преобразований. Выделяют два основных способа избавления от иррациональности:

1) возведение обеих частей уравнения в одинаковую степень;

2) введение новой переменной.

Способ возведения обеих частей уравнения в одинаковую степень чаще всего применяется для уравнений вида:

а)  $\sqrt[k]{f(x)} = a$ ;

б)  $\sqrt[k]{f(x)} = g(x)$ ;

в)  $\sqrt[k]{f(x)} = \sqrt[k]{g(x)}$ ;

г)  $\sqrt{f(x)} \pm \sqrt{g(x)} = a$ ;  $\sqrt{f(x)} \pm \sqrt{g(x)} = \sqrt{h(x)}$ ;

$\sqrt{f(x)} \pm \sqrt{g(x)} = \sqrt{h(x)} \pm \sqrt{t(x)}$ .

Поскольку возведение в четную степень может привести к возникновению посторонних корней, обязательной составляющей этого способа решения является проверка. Способ проверки зависит от особенностей уравнения, алгоритма решения и полученных корней. Часто проверку осуществляют непосредственной подстановкой корней в исходное уравнение, либо путем доказательства равносильности применяемых к уравнению преобразований. Последний способ наиболее приемлем в случае громоздких корней уравнения.

Поиск равносильного преобразования для каждого из указанных видов уравнений предполагает проведение анализа этого уравнения, исследование области определения и области значений, входящих в него выражений, а также анализ нового уравнения, полученного после возведения в степень.

К примеру, проанализируем иррациональное уравнение, содержащее один радикал, а именно уравнение вида  $\sqrt[k]{f(x)} = a$ .

Полезно обсудить с учащимися, какие ограничения накладываются на значения  $f(x)$  и  $a$ . В случае нечетного

значения  $k$  область определения и область значений функции  $y = \sqrt[k]{f(x)}$  не имеют ограничений, поэтому

$f(x)$  и  $a$  могут принимать любые значения. После воз-

ведения в степень  $k$  обеих частей уравнения получим уравнение  $f(x) = a^k$ , при этом не появляется новых

ограничений в силу свойств степенной функции с нечетным показателем. Таким образом, при нечетном значении  $k$  верна равносильность  $\sqrt[k]{f(x)} = a \Leftrightarrow f(x) = a^k$ .

В случае четного  $k$  множество значений функции  $y = \sqrt[k]{f(x)}$  обуславливает ограничение  $a \geq 0$ , а область определения влечет ограничение  $f(x) \geq 0$ . Таким образом, если  $a < 0$ , делаем заключение об отсутствии реше-

ний уравнения. В противном случае, можем возвести обе части уравнения в степень  $k$ , при этом надо обеспе-

чить сохранение всех ограничений. После возведения в степень  $k$  обеих частей уравнения получим уравнение  $f(x) = a^k$ . При этом правая часть всегда принимает не-

отрицательные значения, а поэтому сохраняется ограничение  $f(x) \geq 0$ . Таким образом, в случае четного  $k$  при

$a \geq 0$  верна равносильность  $\sqrt[k]{f(x)} = a \Leftrightarrow f(x) = a^k$ .

Здесь можно отдельно выделить случай, когда  $a = 0$ .

При этом независимо от значения  $k$  имеет место равносильность  $\sqrt[k]{f(x)} = 0 \Leftrightarrow f(x) = 0$ .

Деятельность учащихся по анализу данного вида уравнений можно организовать на основе рассмотрения следующей подборки уравнений для устного решения:

$\sqrt{x-3} = 0$ ,  $\sqrt{x-3} = 2$ ,  $\sqrt{x-3} = -2$ ,  $\sqrt[3]{x-3} = 0$ ,  
 $\sqrt[3]{x-3} = 2$ ,  $\sqrt[3]{x-3} = -2$ .

После проведения анализа уравнения учитель организует деятельность учащихся по составлению алгоритма решения уравнения данного вида способом возведения обеих частей уравнения в одинаковую степень (рис. 1).

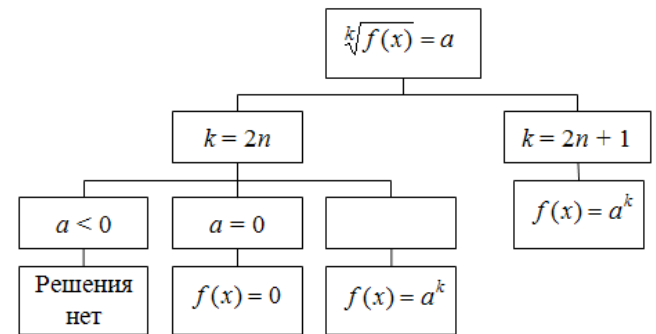


Рис. 1. Алгоритм решения уравнения  $\sqrt[k]{f(x)} = a$

Далее в процессе решения задач с использованием алгоритма при необходимости возможны его уточнение или детализация.

Таким же образом можно организовать работу учащихся по составлению алгоритмов решения других видов иррациональных уравнений. При этом можно выделить следующие этапы: 1) анализ уравнения, решение специально подобранных задач (этап анализа); 2) составление алгоритма решения уравнения (этап синтеза); 3) решение задач с помощью алгоритма, уточнение алгоритма.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 54–61.
2. Коростелев А. А., Ярыгин О. Н. Компетентностный подход: проблемы терминологии // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 212 – 220.
3. Шмигирилова И. Б. Познавательная компетентность школьника // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – №2. – С. 330 – 333.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.
5. Анцыферова Л. И. Принцип связи сознания и деятельности и методология психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969.
6. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для слушателей фак. и ин-тов повышения квалификации // Вектор науки ТГУ. 2012. № 1(12)

преподавателей вузов и аспирантов. – М.: Аспект Пресс, 1995.

7. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников: Кн. для учителей и классных руководителей. – М.: Просвещение, 1976.

8. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М.: АПН РСФСР, 1959.

9. Калмыкова З. И. Процессы анализа и синтеза при решении арифметических задач // Изв. АПН РСФСР. – 1954. – Вып. 61.

10. Калмыкова З. И. Процессы анализа и синтеза при решении арифметических задач // Изв. АПН РСФСР. – 1955. – Вып. 71.

11. Розка Ю. Ф. Формирование приемов аналитико-синтетического поиска решения задач на доказательство в курсе стереометрии 9 класса средней школы: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1983.

12. Эркинбаев Х. Обучение учащихся неполной сред-

ней школы аналитико-синтетическим методом решения геометрических задач: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1991.

13. Эрдниев П. М., Эрдиив Б. П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986.

14. Колдунова И. Д. О необходимости развития аналитико-синтетической деятельности студентов педвузов // Омский научный вестник. – 2011. – № 96. С. 174 – 177.

15. Гиш И. А., Семушин А. Д., Фетисов А. И. Развитие логического мышления учащихся в процессе преподавания математики в средней школе. Пособие для учителей. – Изд. 2-е, доп. и испр. – М.: Учпедгиз, 1958.

16. Епишева О. Б., Крупич В. И. Учить школьников учиться математике: Формирование приемов учебной деятельности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990.

17. Далингер В. А. Методика работы над формулировкой, доказательством и закреплением теоремы: Кн. для учителя. – Омск: ОмИПКРО, 1995.

### DEVELOPMENT OF ANALYTICAL AND SYNTHETIC ACTIVITIES IN TRAINING IRRATIONAL EQUATIONS SOLUTIONS

© 2013

*A.A. Chugunova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department mathematics  
*A.S.Rvanova*, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department mathematics  
*North Kazakhstan state university named after M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)*

*Annotation:* Deliberate and systematic work of teacher on development of analytical and synthetic activities of students in teaching mathematics contributes to their subject matter competence, as the current operations of analysis and synthesis promote with conscious assimilation of mathematical material.

*Keywords:* analytic-synthetic activity, teaching of mathematics, irrational equations.

УДК 37.062(045)

### ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЬЕ МАЛЬЧИКАМИ И ДЕВОЧКАМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2013

*Н.А. Шинкарёва*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики  
дошкольного образования  
*Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск (Россия)*

*Аннотация:* У ребенка, воспитывающегося в семье, формируется ее образ. Нами был проведен городской эксперимент, где дети отвечали на вопросы посвященные семье, «Ты доволен своей семьей», «Что ты любишь делать дома?», «Зачем нужны родители?» и др.

*Ключевые слова:* семья, старший дошкольник, девочки, мальчики, ценностные ориентации семьи, особенности межличностных отношений.

У детей дошкольного возраста, рано складывается эмоциональное отношение к близким, которое «окрашивает» его представления о родителях, других членах семьи, о своем доме и т.д. Эти представления во всем их своеобразии могут пролить свет на те стороны семьи, домашнего воспитания, которые по другим каналам изучить трудно.

Нами был проведен городской эксперимент, где рассматривались вопросы по блоку «Я и моя семья».

Интересно было узнать, что дошкольники знают о семье.

В эксперименте приняли участие 1580 детей старшего дошкольного возраста, из них 800 девочек и 780 мальчиков.

Анализируя ответы детей мы констатируем следующие факты:

На вопрос: «Ты доволен своей семьей?» - продемонстрировали свои ответы - 87,2% мальчиков и девочек 56,5% продемонстрировали полные, осознанные, аргументированные ответы. Мальчики отвечали: «Я доволен своей семьей, потому, что у меня есть родители», «Я доволен своей семьей, потому, что мы все, всегда вместе», «мы друг другу помогаем» и т.д.

Девочки отвечали: «Я довольна своей семьей, потому, что мы ценим друг друга», «Мы друг другу помогаем, и друг за другом ухаживаем», были ответы, где ребенок доволен численностью детей, например: «Я до-

вольна своей семьей, потому, что у нас четверо детей, а у многих по одному. Нам очень хорошо вчетвером и с мамой и папой». Были и такие ответы, которые заставляют задуматься нас взрослых, о том, что мы не правы когда ругаемся в присутствии ребенка, когда разрываем отношения с одним из супругов, оставляя своих детей на одного из родителей. Эти «маленькие люди», чувствуют каждую капельку семейного раздора и самое страшное, что они ничем не могут помочь самым дорогим для них людям - маме и папе. И этому свидетельствуют следующие ответы детей: «Я не очень люблю свою семью, потому, что мама с папой ругаются, а я не знаю как их помирить, мне их обоим жалко», «Я не довольна своей семьей, потому, что нет рядом папы». Отец, как у мальчиков, так и у девочек способствует адекватному самоотношению ребенка, что позволяет им лучше справиться с познавательными задачами межличностного общения.

Ответы позволяют педагогам и родителям убедиться в том, что мальчики и девочки чувствуют себя комфортней и уютно в полной семье.

Чувство защищенности очень важно для нормального развития ребенка.

На вопрос «Что ты любишь делать дома?» 87,2% мальчиков и 56,5% девочек ответили, ссылаясь на игровую деятельность «Люблю играть, лепить и рисовать», некоторые дети ответили, что любят смотреть с папой телевизор «Я вместе с папой люблю смотреть телеви-

зор», при этом большая часть детей акцентирует внимание на совместной помощи родителей «Люблю делать вместе с родителями уборку в доме», причем девочки в большей степени предпочитают выполнять деятельность обслуживающего характера, например: «Люблю помогать маме готовить еду», «Люблю вместе с мамой расставлять посуду», «Люблю наряжаться», «Очень люблю расставлять посуду на стол». Мальчики предпочитают деятельность инструментального характера: «Люблю помогать папе», «Люблю собирать модели машинки», «Люблю собирать леги» и т.д. Из этого количества можно выделить и такие ответы: «Люблю, когда мы все вместе читаем, или играем», «Люблю играть с сестрой».

Нас насторожили такие ответы детей: «Не люблю когда меня бьют», «Не люблю когда на меня кричат», «Не люблю дом, потому, что меня ругают», «Не люблю дом, мне там не уютно».

Таким образом, мир каждой семьи неповторим и индивидуален. Но все хорошие семьи похожи бесценным ощущением защищенности, психологической безопасности и нравственной неуязвимости, которым одаривает человека счастливый отчий дом.

Интересные данные о том, «**Зачем нужны родители?**». Ответы старших дошкольников не очень содержательны.

Мальчики 10,3%, девочки 4, 37% , затрудняются самостоятельно отвечать на данный вопрос или совсем отказываются от ответа. 8% девочек, и 38,4% мальчиков ответили «Не знаю, зачем нужны родители».

Интересными были ответы 51,2% мальчиков и 87,6% девочек: «Чтобы воспитывать нас, давать образование, кормить и одевать», «Чтобы заботиться о детях», «Чтобы всем вместе жить», «Чтобы зарабатывать деньги», «Чтобы копить деньги», «Чтобы заниматься своим делом» и др.

Интересно, что дошкольники отмечают особое значение родителей в рождении, воспитании и содержании детей. Например, девочки из 87,6% отвечают: «Родители нужны для того, чтобы появлялись дети», «Чтобы растить детей», «Чтобы воспитывать детей».

Значимыми для нашей работы были ответы девочек: «Родители нужны для того, чтобы рожать детей и вырастить их хорошими людьми», «Помогать нам взрослеть, и учить нас жизни», «Родители нужны чтобы нас любить и любить их», «Чтобы с нами общаться».

Ответы мальчиков несколько другого характера: «Родители нужны для того, чтобы не побираться», «Чтобы построить свой дом, и работать на хорошей работе», «Родители нужны для того, чтобы под старость не остаться одним», «Родители нужны, чтобы им можно было бы доверять свои секреты», «Нужны для того, чтобы сделать из нас хорошего человека».

Действительно, семья таит в себе широкие возможности для общения, а следовательно, и усвоения богатства общественных отношений и многообразных проявлений человеческой сущности. Подчеркивая специфичность воздействия на ребенка внутрисемейных отношений, следует особо выделить родительскую любовь. Родительская любовь – величайший и незаменимый источник духовного развития ребенка, его эмоций, нравственных качеств, мажорного мироощущения, уверенности в себе, отзывчивости, чуткости, заботливости, любви к людям и других благородных человеческих чувств.

На вопрос **Что вы делаете вместе с родителями?** - 62,5% - девочек, ответили, что вместе с родителями ездят отдыхать в п. Листвянка. Вместе смотрят телевизор, ходят в рестораны и кафе, так же девочки отмечают в совместной деятельности роль отца: «Пока мама убирается, мы с папой смотрим телевизор», «Папа возит нас с мамой в разные страны», «Вместе с мамой стряпаем печенье», «Играем, рисуем», «катаемся на коньках», «Ходим в магазин», «Ходим к друзьям».

К сожалению, есть и такие ответы детей: «Маме и папе всегда некогда и они не могут со мной играть», «Вместе с родителями мы кушаем и утром идем в детский сад», «У мамы и папы свои дела и они со мной ничего не делают», «Ничего не делаем вместе, им наверно со мной не интересно что – то делать».

Вообще отказались отвечать на данный вопрос - 0,87% % девочек.

У мальчиков по данному вопросу прослеживается подобная картина: 58,58% отвечает что «С мамой учу буквы, с папой играю в леги», «Мы все вместе ходим в ресторан», «Все вместе мы смотрим кино», «С папой смотрим мультики, а у мамы свои проблемные дела»

37, 6% мальчиков ответили, что вместе живут, гуляют, и рисуют.

Мальчики 1,28% вообще отказались отвечать на данный вопрос. Оставшиеся 2, 56% мальчиков ответили, что не знают, что они делают вместе «Я не знаю, что же мы делаем вместе», «Не знаю, наверно ничего», «Я точно ничего вместе с мамой и папой не делаю, они все делают сами, я же еще маленький».

Очень хорошо начать со слов: “Давай вместе”. Эти волшебные слова откроют ребенку дверь в мир новых умений, знаний, увлечений.

Завтра ребенок будет делать сам то, что сегодня он делал с мамой. Зона дел вместе - это золотой запас ребенка, его потенциал на будущее.

Обязательно в течение дня поиграйте, поговорите по душам с ребенком, чтобы время, проводимое вместе с вами, было для него положительно окрашено.

Свободное время — одна из важнейших социальных ценностей, незаменимое средство восстановления физических и духовных сил человека, всестороннего развития личности. Повышению роли досуга способствуют правильный ритм и режим жизни семьи, разумное распределение обязанностей между ее членами, планирование труда и отдыха.

На вопрос: **Как вы отдыхаете в семье, когда выходные?** как показывают результаты ответов детей - 70% девочек ответили, что любят ходить в кино, в гости, ездить на Байкал, кормить животных.

У 26,25% девочек прослеживается однозначный, шаблонный ответ «Гуляю», «Играю», «Ничего не делаем».

2, 5 % девочек просто почесали плечами, ссылаясь на то, что они не помнят, и 1,25% девочек ответили, что «никак не проводят выходные дни, потому, что заняты родителями».

У мальчиков можно сказать обстановка идентичная девочкам, 66,7% ответили «Мы в выходные ходим в бассейн», «Смотрим телевизор», «В выходные мы убираемся», «Едем на дачу», и др. 29,5% - ходят в магазин, играют, гуляют. Примерно 3 % мальчиков не ответили ничего.

В настоящее время заметно возрастает функция семьи по организации досуга и отдыха. Семейный досуг включает в себя: чтение, слушание радио, просмотр телепередач, встречи с родственниками, друзьями и знакомыми, посещение библиотек, театров, концертных залов и кинотеатров; проведение ежегодного отпуска; посещение парков, туристские походы, экскурсии, Прогулки на природу; занятия спортом, участие в соревнованиях, в проведении праздников.

В организации семейного досуга обнаруживается немало ошибок: слишком много времени дети находятся у телевизора, мало бывают на свежем воздухе, родители зачастую недостаточно уделяют времени своим детям, ссылаясь на занятость, усталость и т. п. Преодолеть эти ошибки — задача современной семьи.

Очень интересно услышать ответы детей на вопрос: **Чем чаще всего заняты родители (мама/папа) дома?**

Подавляющее количество девочек 68,75% ответили: «Мама занята своими документами, мне ее очень жалко. А папа своими игрушками в ПК», «Считают сколько заработали денег», «Мама сидит в интернете, папа,

*работает на ноутбуке», «Они заняты своей работой», «Мама убирается, папа играет на компьютере»*

25% девочек ответили, что их родители спят, убираются, стирают. 2,5% девочек затруднились ответить, а 3,75% вообще отказались отвечать на вопрос.

Мальчики 66,6% отвечали: *«Мама убирается в квартире», «Папа играет со мной в шашки», «Мама ищет новую работу», «Родители смотрят телевизор», «Мои родители всегда заняты». Среди данной цифры были и острые ответы детей, причем даже не единичные, например: «Мама с папой пьют пиво», «Никто не хочет ничего делать, только ругаются», «Каждый занимается своим делом».*

Вообще отказались отвечать на данный вопрос 3,84% мальчика, а 25,6% ответили однозначно: *«Занимаются уборкой», «Компьютером», «Работают».*

Любопытные данные мы получили о том, **Как ты думаешь – чему радуются твои родители (мама/папа)?** Большой процент мальчиков 83,3% ответили, что их родители радуются собственным детям, благополучию семьи, вниманию и заботе собственных детей. Например: *«Папа и мама радуются тому, когда в семье нашей все хорошо», «Думаю, что моя мама радуется тому, что я ее обнимаю», «Я думаю что мои родители радуются когда я все вещи раскладываю по местам», «Мне кажется, что мама радуется, когда ей папа дарит цветы».* Девочки 70% отмечают радость родителей от успехов детей, от рождения ребенка, от порядка и благополучия в доме, а также от здоровья детей и близких, например: *«Мои родители радуются моей жизни, что у них есть Я и они у меня», «Радуются тому, что у нас скоро будет маленький ребенок», «Я думаю, мои родители радуются тому, что сделали кому-то, что – то хорошее», «Мама радуется, тому, что наш Костик стал ходить», «Мои родители радуются, когда мы с братом здоровы».*

Привлекает внимание и то, что дети видят зависимость радости родителей от материальных ценностей, например: *«Мои родители радуются, что провели интернет», «Мои папа с мамой радуются, что купили машину», «Мои родители радуются, что получили много денег», «Мама радуется, что купила сережки с бриллиантом».*

Знания 27,5% девочек и 3,85% мальчиков оказались очень немногословными, скудными. Дети не могут ответить чему могут радоваться их родители. *«Наверно когда я слушаю?»», «Радуются деньгам», «что завели кошку».*

Еще 1,5% девочек и 2,56% мальчиков не ответили ничего. Для детей дошкольного возраста, очень важно знать, чему могут радоваться их родители.

Значимым для нашей работы был вопрос: **Как ты думаешь – чего не хватает родителям (маме/папе)?**

Высказывания детей еще раз заставили нас задуматься и насторожиться над содержанием ответов:

75% девочек отвечает: *«Им не хватает друг друга, они живут отдельно», «Им не хватает времени, чтобы поиграть, погулять со мной», «Им постоянно не хватает сигарет и пива», «Им не хватает терпения меня воспитывать».*

11,25% девочек затруднились в ответе, 12,5% отказались от ответа. Некоторые дети 1,25% ответили, что родителям не хватает еще одного ребенка, жизни, времени.

Подавляющее большинство мальчиков 64,1% ответили, *«Родителям не хватает работы, у них одна работа, а они хотят четыре», «Не хватает денег, чтобы уехать из страны», «Маме не хватает норковой шубы», «Маме пить пиво, а папе водку».*

- 23,1% мальчиков ответили, что они не знают, чего не хватает их родителям.

- 6,4% мальчиков, вообще отказались отвечать.

Именно семья, являясь для ребенка первым и наиболее значимым проводником социального влияния, «вво-

дит» его во все многообразие родственных отношений, домашнего быта, вызывая те или иные чувства, действия, способы поведения, оказывая влияние на формирование привычек, черт характера, психических свойств. Всем этим «багажом» ребенок пользуется не только в настоящей жизни: многое из усвоенного в детстве определит его качества будущего семьянина.

Определяя свое отношение и желание строить свою собственную семью похожей на родительскую, мы задали вопрос детям **«Когда ты вырастешь, ты хотел бы, чтобы у тебя была семья похожая на твою?»** - 81,5% девочек и 85,1% мальчиков единогласно отметили, что хотели бы видеть собственную семью, похожую на родительскую. Ответы детей были просты и шаблонны: *«Да», «Хочу», «Наверно».*

- 6,25% девочек и 1,28% мальчиков вообще отказались, что либо ответить.

- 6,25% девочек и 6,6% мальчиков продемонстрировали неосознаваемость данного вопроса, например: *«Хочу вернуться в старую квартиру», «Хочу, чтобы у нас были светлые волосы», мальчики отвечали неуверенно: «Хотелось бы», «наверно» и т. д.*

Нас насторожили и удивили такие ответы детей: 6% девочек не хотели бы чтобы их собственная семья была похожа на родительскую *«Нет, не хочу, потому, что, мама с папой ссорятся», «Не хочу, чтобы родители разводились», «Я бы хотела, чтобы только и бабушка жила с нами», «Я бы хотела, чтобы моя семья была похожа на нашу семью, но, чтобы в ней была еще и мама».* Были и положительные ответы девочек. Девочки отвечали *«Хочу, чтобы моя семья была похожа на нашу, потому, что в ней есть счастье», «Конечно, хочу, потому, что моя семья как цветок».*

В ответах мальчиков прослеживалось желание походить на родительскую семью, некоторые мальчики отмечали изменения, например 6,9% мальчиков ответили: *«Да, хотел бы, чтобы моя собственная семья походила на нашу, только бы детей было больше», «Да, моя семья мне нравится», «Да, только когда я стану папой, не буду обижать свою жену и детей».* Дети не представляют собственной семьи без детей, и однозначно отмечают зависимость благополучия семьи от наличия двоих родителей, например: *«Хочу, чтобы в семье всегда были мама и папа», «Хотел бы, но только, чтобы родители не ругались», «Конечно, бы хотел, но, только чтобы папа не пил».*

Таким образом, можно констатировать, что дети дошкольного возраста представляют семью в полном комплекте «родители и дети». Дети обоего пола подчеркивают особую роль детей в своих будущих семьях и психологический микроклимат семьи. И мальчики и девочки предпочитают жить в полной семье с мамой и папой. Но, знания детей о своей семье, занятиях в свободное время, радостях и ожиданиях родителей очень обеднены, малоинформированы. И мальчики, и девочки видят трудности своих семей и хотели бы разрешить проблемы близких, но не знают, как это сделать, какие средства использовать.

Гендерные особенности в отношении детей к семье, ее сущности, функциям четко не проявляются. Видны гендерные различия в отношении мальчиков и девочек к роли матери в семье.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что семья своими ценностными ориентациями, особенностями межличностных отношений, всем укладом и стилем жизни прямо или косвенно, в большей или меньшей степени готовит ребенка к его будущей семейной жизни. Но общими усилиями семьи и детского сада можно повлиять на становление положительного образа семьи у детей дошкольного возраста.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Евдокимова, Е.С. Детский сад и семья [Текст]: методика работы с родителями / Е. С. Евдокимова, Н.

В. Додокина, Е. А. Кудрявцева. - М. : Мозаика-Синтез, 2008. - 144 с.

2. Мид М. Мужское и женское [Текст]/ М. Мид.– М.:РОССПЭН, 2004.- 412с.

3. Шинкарёва Н.А. Формирование основ гендерной культуры у воспитанников детского дома: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Улан – Удэ, 2010. – 23с.

## REPRESENTATION OF THE FAMILY OF BOYS AND GIRLS PRESCHOOL AGE

© 2013

*N.A. Shinkaryova*, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of faculty of psychology and pedagogics of preschool formation

*East-Siberian state Academy of Education, Irkutsk (Russia)*

*Annotation:* At the child, in family, its(her) image is formed. We had been lead(had been carried out) city experiment where children answered questions devoted to family, « you are pleased with the family », « That you like to do at home? », « What for parents are necessary? », etc.

*Keywords:* Family, the senior preschool child, girls, boys, valuable orientations of family, feature of interpersonal attitudes(relations).

УДК 37

## ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ

© 2013

*В.А. Шишкина*, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры дизайна Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск (Россия)

*Аннотация:* Статья посвящена вопросу профессионального развития будущих учителей изобразительного искусства. Внедрению в учебный процесс вуза принципов (аксиологический, диалогический, культуросообразности, герменевтический), которые способствуют успешному становлению педагогов-художников.

*Ключевые слова:* художественное образование, развитие личности.

Философское понимание становления человека проникнуто идеями о его безграничных возможностях, а способность к самосозиданию позволяет ему выходить на качественно новый уровень – уровень саморазвития, если в человеке доминирует ценностное и творческое начало. Проблема личностно-профессионального становления будущего специалиста, по мнению большинства исследователей, предполагает не только освоение дидактически преобразованного социального опыта и развития личности на этой основе, но и сотворение образа мира и своего собственного образа в этом мире (Е.А.Александрова, В.И.Андреев, Е.В.Бондаревская, И.Ф.Исаев, Н.Б.Крылова, Л.Н.Куликова и другие). Этот сложный процесс нуждается в неслучайном сопровождении педагогом вуза. Мы исходим из общепринятого понимания того, что принципы - это положения, которыми руководствуется педагог в своей практической деятельности и поведении. Формулируя основные принципы педагогического сопровождения, ориентированного на позитивное становление будущих учителей изобразительного искусства, мы руководствовались тем, что они изначально отражают педагогическую действительность такой, какой она должна быть, то есть, для нас важна ориентация именно на успешное становление педагогов-художников. Мы старались учесть, что принципы оптимальны тогда, когда они соответствуют сущности реализуемой деятельности.

Определяя принципы в качестве основных нормативных положений активизации педагогического сопровождения, мы ориентируемся, в первую очередь, на гуманистические принципы педагогики, нацеленные на развитие способностей, пробуждение духовных качеств личности, ее внутренней гармонии, осознаваемой как «цельная гармоническая индивидуальность» (К.Н.Вентцель) [1].

В числе первых следует назвать переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь» (В.А.Сластенин). Для становления личности будущего педагога он имеет основополагающее значение, поскольку нацелен на всю жизненную перспективу [2]. Учитель изобразительного искусства не может остановиться в своем развитии или подчиниться инерции сил массовой культуры, поскольку возникнет непреодолимый разрыв между ним и его учениками и стремление к бесконечности уже, к сожалению, не бу-

дет «активно переживаемым настоящим» (А.Ф.Лосев). Основная идея названного принципа - постоянная духовно-нравственная работа, созидание себя не только в координатах окружающего культурного пространства, но и в исторической перспективе, делает педагога личностью, «развивающей свои пределы во всех отношениях» (К.Н.Вентцель). Преподаватель вуза, направляя педагогическое сопровождение в область психологических мотивировок и интенций, может развивать отношения со студентами на субъект-субъектной основе. Актуализация субъектной позиции студентов предполагает расширение возможностей личности в разнообразных ситуациях: в принятии самостоятельных решений, свершении поступков, нравственного выбора, самооценке и не только в процессе образования в вузе, но и в дальнейшей профессиональной деятельности. При этом педагог вуза сопровождает студента в строительстве линии позитивного становления понимает и принимает его целостность и принципиальную незавершенность. Следовательно, суть принципа «образование через всю жизнь» отвечает проблеме становления личности, ее активности и развертывающегося в течение всей жизни стремления «достраивать» формы своего мышления, познания и общения с миром, развиваясь при этом личностно и профессионально.

*Аксиологический* принцип требует сопровождение педагогов вуза направить на ценностное освоение студентами педагогической и художественной теории и практики, с целью утверждения своего видения на мир. В изменяющемся и подвижном в исторической перспективе мире ценностей одна из них для педагога остается неизменной. Эта ценность – личность ученика во всех ее проявлениях. В субъективном плане эта идея выступает как внутренняя необходимость развития человека в целостную и духовную личность. След духовного зренья педагога должен фиксировать ценностные ориентиры студентов, эволюцию развития, подчеркивая гибкость, самостоятельность и неисчерпаемость личности. В блоке теоретических дисциплин этот принцип проявляется в многозначности и неисчерпаемости ценностного прочтения многообразных явлений культуры, педагогических теорий или произведений искусства. Идея педагогического сопровождения развития взгляда на мир как мир ценностей не предполагает однажды и навсегда заданного результата. Здесь заслуживает уважения каж-

ное самостоятельное мнение будущего педагога, так как оно не только приоткрывает какую-то грань в анализе явления, но и одновременно являет ценность творческого поиска личности, ее самоутверждения, стремления к самопознанию и познанию окружающего мира. Суть аксиологического принципа состоит в возможности способствовать будущему педагогу-художнику в принятии профессиональных ценностей, осознать всю меру ответственности за своих учеников, воспитывать понимание своего личностно-профессионального становления как ценностной основы будущей профессии.

Для будущего педагога-художника важно овладение знаковым языком культуры, что подразумевает знание тезауруса культуры (архетипы, устойчивые знаки и символы, модели), а также способность к семантическому анализу, связанному с умением «читать» различные тексты культуры. Принцип *культуросообразности* особенно актуален в современное время. В условиях гуманистического педагогического процесса не только педагог является носителем культуры, но и каждый студент является носителем своего культурного опыта. Субъектный духовный опыт студента не менее ценен, чем опыт педагога. Учитывая в процессе обучения в вузе особенности культурного пространства, в котором проживает студент, принцип культуросообразности позволяет реализовать идею глубокого усвоения местных культурно-исторических традиций. Для педагога-художника это возможность осознать своеобразие искусства региона и понять формирование художественных связей современности. Названный принцип действительно «расширяет» границы учебной аудитории педагогов-художников, открывая не только иллюстративный материал учебников, каталогов крупнейших музеев мира и Интернета. Независимо от характера учебных программ преподавателю необходимо учитывать конкретные региональные особенности, социальные аспекты, культурные традиции, этно-культурные связи и т.д. Этот принцип нерасторжимо связан с объективно существующей социокультурной ситуацией, в которую «погружен» студент и где ему предстоит в дальнейшем осуществлять свою деятельность. Принцип культуросообразности следует рассматривать как механизм поддержки личностного роста студента в процессе познания художественной картины мира и самопознания творческой личности, которой необходимо осознать свою активную и созидательную роль в социокультурном пространстве.

Один из оптимальных принципов педагогического сопровождения - *диалогический*. Именно в диалоге разворачивается процесс взаиморазвития участников педагогического процесса (А.А.Бодалев, В.Н.Мясищев, О.Л.Подлиняев, Т.А.Флоренская, и др.). Он эффективен поскольку может быть реализован, как «встреча» субъектов в процессе педагогического сопровождения. Диалогическая ситуация поэтому не «передача» или «трансляция» духовных ценностей студентам, а своеобразный мост, соединяющий ценности разных поколений и субъектов во множестве смыслов и значений. То есть, частью содержания образования становится «личный мир педагога» (В.В.Сериков) и студента. Сопровождение здесь выражается в возможности претворить свой «избыток видения», который открывается «каждому с его единственного места в бытии» (М.М.Бахтин). Этот механизм включает в себя поиск смысла изучаемых ценностей, возможность субъективно воспринимать материал, определять «границы иных мнений» [3]. Готовность к диалогу - одно из характерных проявлений успешного личностно-профессионального становления будущего учителя. Естественно, диалог протекает в пространстве личностного опыта беседующих, и это замечательная возможность для педагога вуза развернуть и сопоставить ценностные, смысловые и эстетические позиции каждого. Диалог является универсальным способом преодоления отчуждения перед сложными проблемами педагогической теории и прак-

тики. Рассматриваемый принцип связан с отмеченной нами закономерностью о взаимосвязанном становлении участников педагогического содействия в диалогической ситуации. Итак, ведущая идея - диалог возможен там, где каждое «Я» воспринимается как явление культуры, значимое во всех проявлениях, открывающее для себя и других правомерность многообразия смыслов и возможность быть самим собой, сохранять и развивать свою индивидуальность. В педагогическом сопровождении умение ценностно насыщать диалогическую ситуацию мы считаем особенно важным, так как без этого невозможно совместное развитие преподавателя и студентов, как субъектов педагогического процесса. Процесс общения с искусством – это сложное переплетение информации с эмоциями, логического и рационального – с памятью и воображением, фантазии – со здравым смыслом. Информативные и ценностные возможности искусства для становления духовного мира педагога-художника необычайно велики, так как язык изобразительного искусства метафорично и образно насыщеннее, наполнен аллюзиями и эмоционально богаче, чем разговорный.

Для личностно-профессионального становления педагогов изобразительного искусства важен *герменевтический* принцип, так как он позволяет содействовать философскому осмыслению педагогического и художественного опыта, накопленного человечеством. Для образовательной практики принципиально, что произведение искусства потенциально открыто для истолкования во множестве смыслов, и его ценность может быть измерена способностью к возрождению в большом историческом времени. Более того, одно и то же произведение искусства по разному интерпретируется в разные временные эпохи, а также разными людьми. Отсюда следует возможность сопоставлять информацию по интерпретации памятников изобразительного искусства разных временных периодов и видеть, как она изменялась, так как процесс интерпретации произведения искусства, как об этом свидетельствуют герменевты, есть процесс полифонический. Герменевтический принцип помогает интерпретировать творческие идеи художников, показывая их развитие в культурном пространстве той или иной эпохи. В личностном плане он активизирует интеллектуальные и эмоциональные процессы будущих педагогов. Опираясь смыслами, охватывая сознанием пласты мирового искусства, личность развивается духовно, субъективируя ценности культуры, а ее смыслотворческая функция имеет возможность интенсивно развиваться. С позиций личностно-профессионального становления будущего учителя изобразительного искусства герменевтический принцип позволяет реализовать идею понимания чужой индивидуальности, Другого (Ф.Шлейермахер). То есть, мы имеем возможность сопоставлять художественные образы других эпох с ценностным опытом личности, с постижением авторской позиции Другого. Используя интерпретацию, как инструмент герменевтики педагог невольно принимает на себя роль посредника для приближения к пониманию художественного произведения. 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» [4, с.176]. Именно здесь раскрываются возможности для сопоставления, сравнения и различных версий и взглядов студентов и педагога. При этом следует понимать, что невозможно реконструировать душу и творческий акт создателя произведения искусства «чтобы вновь пережить *сегодня* тот смысл, который вкладывал художник «тогда» в свое произведение» [4, с.184]. Смыслотворение, поиски ценностных ориентиров в сфере изобразительного ис-

куства есть часть смыслотворения и будущей профессии. Роль педагога вуза в осуществлении герменевтического принципа состоит в том, чтобы сохранить «живую жизнь» художественного произведения, созданного, быть может, несколько столетий назад, и соединить ее с жизнью современной, с волнующими темами бытия. Это дает возможность будущим учителям изобразительного искусства ощутить целостность культурного пространства, его глубину, многозначность и неисчерпаемость смыслов и сопоставить со своим восприятием и переживанием произведения искусства.

Принцип *субъектности* также является для нас значимым в осуществлении педагогического сопровождения будущих педагогов изобразительного искусства. Мы видим его основным в процессе становления студентов, так как, согласно И.С.Якиманской, возможно возникновение внутренних механизмов развития личности, создаваемых самим субъектом деятельности. В структуре субъектного опыта фиксируется минувшее, ценностные и культурные предпочтения и многое другое. Развивая субъектный опыт, личность не только изменяется целостно, но и имеет возможность, благодаря сопровождению педагога, осмыслить свое движение в перспективном плане. Педагогическое сопровождение, «аранжируя» субъектный опыт будущих педагогов-художников, может быть ориентировано не только на художественно-творческую сферу будущей профессии, но и на естественный интерес и стремление студентов к осмыслению социокультурного ракурса профессии учителя изобразительного искусства. Эффективность сопровождения выражается в способности «поспевать» и соответствовать процессу становления будущего специалиста, ненавязчиво укрепляя его субъектный опыт. Это не пассивное созерцание. Сопровождение предполагает также поиск совместного выхода из тупиковых творческих ситуаций. Мы заметили эффективное укрепление субъектной позиции студентов, если педагог видит в будущих учителях равноправных участников совместных контактов, обеспечивает свободу поисков и экспериментов в творческой сфере, если прислушивается к их мнению, отмечает профессиональный рост и сопереживает им. Упрочение субъектной позиции происходит, если у студента есть возможность выбора, генерации и проверки новых идей, право на ошибку.

Процесс становления уникален и своеобразно проявляется у каждой личности. Педагогическое сопровождение должно обеспечить вариативность становления и неповторимость творческой индивидуальности в «смысле духовного совершенства» (К.Н.Вентцель), поэтому для нас представляется важным принцип *учета индивидуальных особенностей студентов*. Он «обеспечивает одновременное становление личности и индивидуальности, общего и особенного, единичного, уникального, присущего человеку» [5, с.102]. Специфика вызревания будущего специалиста в сфере изобразительного искусства направлена на развитие индивидуального видения и восприятия, выработку своей собственной исполнительской манеры в искусстве, а также умение сохранять и развивать индивидуальность своих учеников. Каждый человек переживает и «считывает информацию» с произведения искусства индивидуально. Не может быть двух одинаковых прочтений, так как в душе каждого «живет» свое произведение и совершенно особым образом воздействует на зрителя. Для нас отмеченное обстоятельство интересно с той точки зрения, что будущий учитель изобразительного искусства предстает одновременно и творцом, постигающим секреты мастерства, и зрителем, а также интерпретатором произведения искусства. Для успешного становления его в будущей профессии важно проявление индивидуальных свойств в каждом из этих творческих проявлений, так как они составная часть его дальнейшей деятельности. Искусство оказывает значительное воздействие на личность, способствует развитию ее духовности, эмоциональной раскрепощен-

ности, созидательно воздействует на психологические механизмы развития, «организуя поведение личности на будущее». Л.С.Выготский представляет культурное развитие личности как особый тип, отличный от физиологического и интеллектуального. По мнению исследователя, культурное развитие человека связано с появлением как в индивидуальной истории человека, так и в истории человечества особых форм поведения, видоизменяющих деятельность психических функций [6]. Искусство развивает эстетическое сознание, фантазию, чувства, созерцание, то есть индивидуальные качества личности. Благодаря «пережитым» эстетическим сознанием ценностям искусства, у будущего учителя создается своя индивидуальная «эмоционально волевая установка» на преобразование действительности.

Отмеченные нами принципы педагогического сопровождения будущего учителя изобразительного искусства («образование через всю жизнь», субъектности, аксиологический, диалогизма, герменевтический и культуророборности) следует рассматривать как руководящие идеи.

Следуя этим принципам, можно осуществлять непрерывное психолого-педагогическое сопровождение личностно-профессионального становления педагогов-художников. Обобщая сказанное выше, можно отметить, что становление личности становится устойчивым и динамичным процессом только в ситуации гуманистических отношений студентов и преподавателей.

Педагогическое сопровождение может осуществляться только в процессе единства и взаимосвязи педагогического образования, окружающего культурного пространства и жизненного пути личности. Личностно-профессиональное становление - непрерывный процесс, в котором следует учитывать опыт предыдущих этапов обучения и в то же время реализовывать направленность на будущую педагогическую деятельность. Активность становления личности в педагогическом процессе вуза проявляется в преодолении установки на пассивную адаптацию к условиям жизни, в творческом преобразовании действительности, самостоятельности, инициативности, с целью наиболее полного раскрытия потенциала человека.

Осуществляя принципы педагогического сопровождения в учебном процессе вуза, преподаватель актуализирует у будущих педагогов-художников не только ценностные смыслы профессии, но и помогает личностному росту будущих специалистов. Развитие ценностного отношения к педагогической профессии является ключевым условием становления педагога. Личностно-профессиональное становление учителей изобразительного искусства является целенаправленным процессом новообразований, определяющих личностный рост будущего учителя на определенном этапе его развития как личности и субъекта деятельности.

Природа педагогического сопровождения связана с аспектами мотивационного роста студентов, развитием активности и инициативы, возрастанием степени единения с другими людьми на основе появления новых жизненных смыслов и ценностей. Обновление отношений с культурной средой, диалогические контакты с другими индивидами служат основой для совершенствования всех сфер психики будущих педагогов-художников, способствуя их дальнейшему личностно-профессиональному росту.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вентцель, К.Н. Свободное воспитание как содействие саморазвитию и формированию творческой личности – индивидуальности: Свободное воспитание: Сб. избранных трудов / К.Н. Вентцель. – М.: Просвещение 1993. – 152 с.
2. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие /В.А.Слостенин, Г.И.Чижакова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.



3. Белова, С.В. Функции учебного диалога в усвоении старшешкольными ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.В.Белова; Волгоград. гос. пед. ун-т.- Волгоград, 1995. – 18 с.  
 4. Зедльмайр, Г. Искусство и истина: Теория и метод

истории искусства: [пер. с нем.] / Г.Зедльмайр. – СПб.: Аxioma, 2000. – 272 с.  
 5. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие / Б.Т.Лихачев. – М.: Юрайт, 1998. – 243 с.  
 6. Выготский, Л.С. Психология искусства: монография / Л.С.Выготский. – СПб: Азбука, 2000. – 416 с.

**THE PRINCIPLES OF SKILL DEVELOPMENT SUPPORT OF TEACHERS OF ARTS**

© 2013

*V.A. Shishkina*, doctor of pedagogical sciences, professor Design Department  
*Far Eastern State University of Humanities, Khabarovsk (Russia)*

*Annotation:* The article is devoted to the question of the professional development of would-be teachers of Arts. It deals with the introduction of evaluating, dialogical, cultural and interpretative principles in the process of teaching that help successful development of teachers of Arts.

*Keywords:* Art education, personal development.

УДК 378

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
 СТУДЕНТОВ – ДЕФЕКТОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

© 2013

*Н.В. Шкляр*, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики,  
 психологии и логопедии  
*Е.С. Дунаева*, аспирант

*Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, Биробиджан (Россия)*

*Аннотация:* В статье рассмотрены тенденции формирования профессиональной компетентности студентов - дефектологов в процессе воспитательной работы. Отражены основные направления концепции воспитательной деятельности ФГБОУ ВПО «ПГУ имени Шолом-Алейхема».

*Ключевые слова:* компетентностный подход, профессиональная компетентность, высшее образование, студенты-дефектологи, федеральный государственный стандарт, лица с ограниченными возможностями здоровья, внеучебная (воспитательная) работа.

В условиях современной социально-экономической обстановки одним из важнейших направлений деятельности вуза является формирование зрелой личности, готовой к самореализации в профессиональной деятельности.

Интеграции России в европейское образовательное сообщество в рамках Болонского процесса требует целенаправленной корректировки высшего профессионального образования, а соответственно возникает необходимость формирования у будущих выпускников профессиональной и профессионально-значимой личностной компетентности.

Компетентностный подход предполагает качественные перемены в вопросах целеполагания, в разработке содержания и оценке результатов. Применяя принципы компетентностного подхода, высшее образовательное учреждение не только создает условия для приобретения знаний, умений и навыков, но и побуждает студентов к осознанию своих потенциальных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста.

Проблема формирования профессиональной компетентности студентов выявляет противоречие между повышенными требованиями общества к профессиональному мастерству выпускника и недостаточным уровнем его профессиональной компетентности. Вопросы профессионализма и профессиональной компетентности в последнее десятилетие стали предметом пристального внимания ряда специалистов Е.А. Климова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Ю.П. Поваренкова, Н.С. Прыжниковой, Т.В. Улитенко в области психологической науки. По мнению специалистов «профессиональная компетентность» - это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач. Также под профессиональной компетентностью понимают описанные требования к личностным, профессиональным качествам, совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности [5;6;10].

Зачастую отождествляются понятия профессиональной компетентности и профессионализма, в том числе и

применительно к деятельности учителя.

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. Соответственно, наличие у человека диплома, сертификата, подтверждающего уровень его квалификации (а чаще - некоторой совокупности знаний, осведомленности 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.

По мнению Е.А. Климова, профессионализм - это не только высокий уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, но и как определяющая системная организация его психики. Более того, мы исходим из понимания, что профессионализм не должен сводиться к совокупности признаков, он представляет собой некоторое системное свойство личности (систему определенным образом организованных компонентов) [5].

Как указывает В.А. Бодров, «профессионально-ориентированная» структура личности, основывается на профессиональных знаниях, которые включают в себя профессиональный опыт, профессиональную компетентность и профессиональную пригодность [1].

Профессиональная подготовка студентов-дефектологов в системе высшего образования ведется в России с начала 90-х годов XX века. Содержание и особенности профессиональной подготовки специалистов раскрываются в исследованиях Н.Д. Беляева, В.А. Бодров Н.И.

Гончара, В.В. Глухова, М.С. Латкова, Т.В. Мазуряк, И.В. Чаплыгиной и других специалистов. В их работах акцент делается на формирование профессиональной компетентности в рамках учебного процесса. Внеаудиторная (воспитательная) работа практически не рассматривается как средство формирования профессиональной компетентности студента [1].

В рамках учебного процесса профессиональная компетентность студентов формируется на основании Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, реализуемого в учебных планах и программах. В ходе анализа организации внеаудиторной воспитательной работы в вузах нам, к сожалению, не встретились концепции, где в качестве цели были бы сформулированы профессиональные требования к будущему специалисту.

На наш взгляд, и учебный процесс, и внеаудиторная воспитательная работа должны взаимодополнять и усиливать друг друга, решая единую комплексную задачу - подготовку компетентного специалиста. Но, в отличие от учебной деятельности, внеаудиторная воспитательная работа как средство развития профессиональной компетентности студентов изучена, к сожалению, недостаточно.

Новые ориентиры развития системы высшего образования обуславливают необходимость дополнения сложившегося доминирования академической направленности в подготовке специалиста процессом формирования у него таких качеств, как самоорганизация, толерантность, гражданская позиция, ответственность за развитие своей малой Родины. Это объективно повышает роль внеучебной (воспитательной) деятельности в системе высшего образования.

В условиях перехода на новые образовательные стандарты высшая школа закладывает не только фундамент профессии, расширяет профессиональный профиль, но и развивает творческие способности, обеспечивает социальную мобильность и конкурентоспособность.

Анализ ФГОС ВПО по направлению 050700.62 Специальное (дефектологическое) образование позволяет выделить ряд профессиональных компетенций, которые формируются в процессе воспитательной работы. Выпускник должен владеть способностью исследовать, проектировать, реализовывать процессы образования, абилитации, реабилитации, социальной адаптации и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья с использованием инновационных технологий; проектировать коррекционно-образовательное пространство; моделировать и осуществлять психолого-педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья; готовностью к осуществлению профессионального и личностного самообразования; готовностью к мониторингу и прогнозированию учебных достижений с использованием современных средств оценивания результатов обучения; готовностью к изучению потенциальных возможностей и специфических культурных потребностей лиц с нарушениями в развитии и реализация индивидуальных программ сопровождения их культурно - досуговой деятельности в различных социально-институциональных условиях [8].

Внеучебная (воспитательная) работа в вузе представляет собой подсистему целостного педагогического процесса, являющуюся важнейшей составляющей качества подготовки профессионалов.

Воспитательная работа со студентами основывается на концепции внеучебной (воспитательной) работы Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема (далее Концепция), которая представляет собой комплекс ключевых положений, отражающих цель, задачи, направления и формы внеучебной (воспитательной) работы в вузе. Концепция внеучебной (воспитательной) работы Приамурского государственного университета учитывает стратегические зада-

чи вуза и не исключает использования самостоятельной позиции работников университета в выборе конкретных задач, форм и методов воспитания [9].

Специфика внеучебной (воспитательной) работы Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема определяется ролью университета в образовательном пространстве Российской Федерации и Еврейской автономной области, особенностями современного студенчества.

Основным условием формирования профессиональной компетентности студентов-дефектологов является их участие в деятельности: учебно-профессиональной или профессиональной. Организация деятельности внеучебного процесса - это дополнительная возможность совершенствования практической профессиональной подготовки будущих специалистов.

Специфика внеучебной (воспитательной) работы Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема определяется ролью университета в образовательном пространстве Российской Федерации и Еврейской автономной области, особенностями современного студенчества, задачами, которые ставят общество и государство перед высшей школой и обусловлена несоответствиями между возможностями внеучебной (воспитательной) работы в стимулировании личностно-профессионального становления будущего специалиста и недостаточной разработанностью содержания и форм внеучебной воспитательной работы, организуемой с этой целью; необходимостью создания системы внеучебной воспитательной работы в вузе, направленной на личностно-профессиональное становление будущего специалиста.

Воспитание личности в период обучения в ВУЗе - важнейший этап социализации индивида, когда в основном завершается целенаправленное воспитательное воздействие на человека организуемой и регулируемой обществом системы воспитания. В то же время, данный этап является и началом того периода в жизни личности, когда человек в целом завершает выработку своей жизненной позиции - отношения к жизни как таковой и к собственной жизни в этом мире, когда он берет на себя ответственность за совершаемый выбор и переходит к осознанному самовоспитанию. Имеет место взаимосвязь и взаимозависимость учебной, научной и воспитательной работы, которая определяется целой совокупностью качеств, установок и ценностных ориентаций личности, определяющих профессиональную и социальную компетенцию специалиста.

Цель внеучебной (воспитательной) работы заключается в создании воспитательного пространства вуза, способного развивать и поддерживать такую воспитывающую систему, которая, под управляющим воздействием воспитывающей среды, и при непосредственной мотивации студентов, приведет к максимальным результатам внеучебной (воспитательной) работы, достижению целей всех участников внеучебного (воспитательного) процесса. Для достижения цели внеучебной (воспитательной) работы со студентами необходимо решать следующие задачи: создавать воспитательное пространство вуза как необходимый и эффективный механизм для самореализации студенчества; оказывать содействие эффективному взаимодействию между субъектами воспитательного пространства; способствовать повышению мотивации субъектов воспитательного пространства университета; формировать гражданскую позицию и патристическое сознание, правовую и политическую культуры; обеспечивать развитие личности и ее социально-психологическую поддержку, формировать личностные качества, необходимые для эффективной профессиональной деятельности; прививать умения и навыки управления коллективом в различных формах студенческого самоуправления; сохранять и приумножать историко-культурные традиции университета; приобщать к университетскому духу, формировать чувства универ-

ситетского корпоративизма и солидарности; укреплять и совершенствовать физическое состояние, стремление к здоровому образу жизни, воспитание нетерпимого отношения к антиобщественному поведению.

В связи с этим в работе со студентами осуществляются реализация различных направлений и целевых программ: «Профилактика возможных негативных проявлений», «Этнокультурное образование студентов в системе внеучебной работы вуза», «Гражданско-патриотическое образование студентов в системе внеучебной работы вуза».

Основным условием формирования профессиональной компетентности студентов-дефектологов является их участие в деятельности: учебно-профессиональной или профессиональной. Организация деятельности внеучебного процесса - это дополнительная возможность совершенствования практической профессиональной подготовки будущих специалистов [11].

На настоящее время воспитание молодежи, по нашему мнению, должно быть направлено на становление гуманной личности с присущим для неё сочетанием выраженной индивидуальности с коллективистской направленностью, характеризующейся осознанием своего гражданского долга, трудолюбием, ответственностью, профессиональной и гуманитарной культурой, а также культурой взаимодействия с окружающими людьми. Научный анализ данной проблемы со стороны ученых и практиков привел к заключению – воспитание должно выступать в качестве одной из приоритетных задач современной высшей школы. Однако, несмотря на предпринимаемые усилия со стороны органов управления образованием и, непосредственно, вузов, эффективность целенаправленного воспитательного влияния на студенчество остается существенно ниже по сравнению с воздействием спонтанных факторов среды (псевдокультура, коммерциализированные СМИ, неформальная среда общения). Одной из первостепенных причин является отсутствие системного подхода к решению проблем воспитания студентов. До настоящего времени в Российской Федерации не создано фактически ни одной самостоятельной научной структуры, обеспечивающей разработку проблем студенческой молодежи и осуществляющей координацию воспитательной работы в вузах на региональном уровне. Это не позволяет последовательно интегрировать уже накопленный позитивный опыт воспитания, продуктивно его развивать и совершенствовать.

Как отмечают специалисты И.А. Зимняя, Н.И. Кочетов, А.К. Маркова Ю.М. Орлов, В.И. Слободчиков для современной психолого-педагогической науки и практики доминирующее значение приобретает понимание воспитания как средства, направленного на создание условий для саморазвития и самовоспитания личности, максимально полного освоения ею материальных и духовных ценностей, культурой общественного бытия. Новая гуманистическая парадигма призвана утвердить следующие позиции: по своей сути личность представляет уникальное, неповторимое явление, в целостности реализующее себя в социуме; ключевой характеристикой личности выступает стремление к саморазвитию и самореализации [6].

По мнению ряда специалистов П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, А.М. Матюшкина, Н.В. Самоукиной повышение уровня преподавания как условие эффективности становления профориентации студентов-дефектологов предполагает учет не только педагогических аксиом и дидактических принципов, но и закономерностей продуктивных процессов психики, формирования личности [7].

Практические занятия являются благоприятной с позиции профессиональной ориентации студентов-дефектологов формой обучения, способствующей познавательной активности и самостоятельности.

В системе подготовки студентов-дефектологов прак-

тические занятия занимают значительное место и решают несколько задач:

1. Отработка теоретического материала, полученного студентами-дефектологами в ходе лекций и при выполнении самостоятельной работы.

2. Формирование практических умений и навыков, необходимых для организации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

3. Вооружение студентами-дефектологами основными методами диагностической, консультативной и научно-исследовательской работы.

Именно на практических занятиях студенты демонстрируют умения анализировать, обобщать и самостоятельно разрабатывать профессионально грамотные рекомендации и планы индивидуального развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Важным условием эффективной организации практического занятия является создание у каждого студента психологической установки на серьезное, сознательное восприятие специальных знаний, связанных с изучаемым предметом. Причем необходимо не только создать такую установку, но и постоянно ее поддерживать, развивать. Средств и методов решения этой задачи накоплено множество. Значимым является создание психологического климата, в котором студенты чувствуют себя зрелыми, самостоятельно мыслящими людьми. Для этого преподаватели кафедры коррекционной педагогики, психологии и логопедии Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема ориентируют студентов на глубокое раскрытие обсуждаемого вопроса, признают их право на собственную точку зрения, которую студент аргументирует. Руководя этими высказываниями, преподаватели учат студентов устному общению, анализу и критике неточных доводов. Именно это способствует формированию навыков мышления у студентов, развивает у них самостоятельность суждений. Контроль и оценка знаний студентов-дефектологов является средством установления того, насколько успешно идет процесс профессионального становления, как глубоко и прочно усваивается программный материал, какие трудности обнаруживаются в учебном процессе.

Проверка и оценка знаний позволяет осуществить так называемую внешнюю обратную связь. При проверке знаний сами студенты также получают информацию об уровне своих знаний и умений, обучаются самоконтролю. Это внутренняя обратная связь, которая демонстрирует наличие той необходимой для становления у будущих педагогов дефектологов психологической установки на серьезное восприятие профессионально-значимых учебных предметов. Внешняя и внутренняя обратная связь выполняет несколько функций: контролирующую; обучающую; развивающую; воспитательную.

Именно при выполнении воспитательной функции у студентов-дефектологов вырабатываются правильное отношение к труду, чувство ответственности, воля, удовлетворенность достигнутыми результатами, желание совершенствоваться. А самое важное, на наш взгляд, - это формирование тех личностных и профессиональных качеств, которые отличают педагога-дефектолога от педагогов других направлений подготовки. При этом объективно поставленная оценка выступает как фактор морального воздействия, выражения общественного мнения, способствует осознанию студентами своего общественного долга. Процесс контроля за формированием знаний, умений и навыков у студентов и его результаты важны и для преподавателя. Ему становится ясно, какие разделы программы усваиваются труднее, на изучение, какого материала следует обратить особое внимание. Он убеждается в правильности выбора методов и психолого-педагогических средств обучения. Проверка и оценка знаний студентов становится фактором совершенствования учебно-воспитательного процесса и оказывает действительное влияние на повышение уровня про-

фессиональной подготовки будущих педагогов.

Проведенное нами исследование подтвердило особую значимость воспитательной работы. Мы убедились, что особую роль играют основные задачи для формирования профессиональных компетенций будущих дефектологов. Необходима актуализация воспитательного потенциала всех видов деятельности научно-исследовательской, учебной, внеучебной, практической. Опыт нашей работы подтверждает педагогическую эффективность заданных в данном исследовании инновационных формирований воспитательной работы, и подтверждает необходимость целенаправленного, систематического внимания к этому вопросу. Необходима более глубокая проработка данной проблемы с целью создания стройной концепции воспитательной работы с будущими дефектологами, опора на которую может существенно повысить эффективность профессиональной подготовки. Анализ современных научных подходов к осмыслению понятий «внеучебная, воспитательная работа», «профессиональная компетентность», «профессионализм» показал, что, как и учебная деятельность внеучебная, воспитательная работа является неотъемлемой составляющей подготовки специалиста в вузе, и формирует у студентов профессиональные и профессионально-личностные компетенции.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: Учеб.пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
2. Дмитриева М.А., Дружилов С.А. Уровни и критерии профессионализма: проблемы формирования современного профессионала // Сибирь. Философия. Образование: Научно-публицистический альманах. Вып.2000(4). – Новокузнецк: Изд-во Института повышения квалификации, 2001. – С.18-30.
3. Дружилов С.А. Профессионализм человека как

объект психологического изучения: системный подход // Вестник Балтийской педагогической академии. Вып.52. – СПб.: Изд-во БПА, 2003(а). – С.40-46.

4. Дружилов С.А., Хашина Д.В. Ценностные ориентации как ресурсная составляющая, обеспечивающая успешность профессиональной адаптации // Модернизация системы образования: подходы, решения, опыт реализации. – Новокузнецк: Изд-во Института повышения квалификации, 2003. – С.117-121.

5. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический анализ): Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2003. – 320 с.

6. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

7. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЭМ»; ЭКМОС, 1999. – 352 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700.62 Специальное (дефектологическое) образование, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.01.2010 г.

9. Концепция воспитательной (внеучебной) работы со студентами Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема утверждена на заседании ученого совета ФГБОУ ВПО «ПГУ им. Шолом-Алейхема» университета от 30.10.2012 г.

10. Улитенко Т.В. Особенности восприятия времени студентами Дальнего Востока // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. №4. С.289-293

11. Руденко И.В. Категория «детское движение» как объект научного познания // Гуманитарный вектор. 2009. № 1. С. 9-13.

#### FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS-DISABILITY SPECIALISTS IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL WORK

© 2013

*N.V. Shklyar*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of correctional pedagogics, psychology and logopedics

*E.S. Dunaeva*, the graduate student

*Priamursky state university of a name of Sholom Aleichem, Birobidzhan (Russia)*

*Annotation:* In article tendencies of formation of professional competence of students - defektologi in the course of educational work are considered. The main directions of the concept of educational activity of FGBOU of VPO «PGU of a name of Sholom Aleichem» are reflected.

*Keywords:* a kompetentnostny approach, professional competence, higher education, students-defektologi, federal state standard, persons with limited possibilities of health, nonlearning (educational) work.

УДК 372.881.1

#### ГУМАНИТАРНАЯ КУЛЬТУРА И ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

© 2013

*Л.Н. Щербатых*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков специальных дисциплин

*Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец (Россия)*

*Аннотация:* Приобщение школьников к гуманитарной культуре связано, прежде всего, с созданием условий активного творческого и практического освоения учащимися общечеловеческой культуры. Для этого гуманитарная культура должна проникать в «ткань» содержания общего образования, во все учебные предметы, в том числе и иностранный язык.

*Ключевые слова:* гуманитарная культура, иностранный язык, общечеловеческие ценности, школьники.

Российское общество находится на переломном этапе своего развития. Оно характеризуется переоценкой ценностей, критикой и преодолением того, что мешает дальнейшему движению вперед. Необходимость формирования гуманитарной культуры школьников обусловлено утверждением отношения к человеку как высшей ценности бытия, что стало высшим гуманистическим

смыслом социального развития.

Человек как самоцель развития, как критерий оценки социального процесса представляет собой гуманистический идеал происходящих в стране преобразований. Поступательное движение к этому идеалу связано с гуманизацией жизни общества, в центре планов и забот которого должен стоять человек с его трудами, инте-

ресами, потребностями в подлинно человеческом гуманистическом обществе, ориентированном на приоритет духовного богатства. Особое значение приобретает сфера духовной и гуманистической культуры, включая систему образования, нравственную структуру, искусство, науку и средства массовой информации. В сфере культуры содержится наибольшее количество духовного богатства, знаний и ценностей, поэтому она является главной по значению в гуманистическом обществе.

Известный философ В.С. Библер считает, что человек ближайшего будущего окажется перед необходимостью своего социума культуры, в котором он станет осуществлять своё духовное самоопределение [1]. Академик Д.С. Лихачёв отмечал, что XIX век – это век развития гуманитарной культуры, доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессий и применения творческих сил [4]. Это говорит о том, что современное содержание общего образования должно быть направлено на формирование гуманитарной культуры личности, характеризующей её внутреннее богатство, уровень развития духовных потребностей и способностей.

Развитие личности в гармонии с общечеловеческой культурой зависит от уровня освоения им гуманитарной культуры, этой закономерностью обусловлен культурологический подход к отбору содержания образования.

Гуманитарная культура представляет собой совокупность общечеловеческих идей и ценностей, профессионально-гуманистических ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и творческих действий. Овладение этой культурой приводит молодого человека к осмыслению им философских, духовно-нравственных оснований его деятельности и осознанию её как своего «социума культуры», как сферы морально-го, мировоззренческого самоопределения [3].

Гуманитарная культура – это прежде всего гармония культуры, знания, культуры чувств, общения и творческого действия.

Приобщение школьников к общечеловеческим ценностям, связано как с мировоззренческой подготовкой, так и с формированием наиболее приоритетных компонентов культуры (культура жизненного самоопределения, экономическая культура и культура труда, интеллектуальная, экологическая, художественная и нравственная культуры, культура общения и семейных отношений). Становление личного в человеке предполагает усвоение системы гуманистических ценностей, составляющих основу гуманитарной культуры.

Вопрос о внедрении этих ценностей в образовательный процесс имеет большую социальную значимость с содержательной точки зрения, формирование гуманитарной культуры осуществляется в процессе включения школьников в активный созидательный труд на благо своей страны, формирование бережного отношения к истории отчества и его культурному наследию, к обычаям и традициям народа в процессе воспитания любви к Малой Родине своим родным местам, воспитание готовности к защите Родины, укреплению её чести и достоинства, установление братских, дружеских отношений с представителями других стран и народов, а также изучение обычаев и культуры разных этносов. Изучение природы родного края, его исторического прошлого эмоционально переживается учащимися, укрепляет и развивает чувство любви к Родине.

Формирование у школьников знаний и представлений о достоинствах нашей страны в области науки, техники, культуры способствует развитию гуманитарных ценностей. Это направление воспитательной работы достигается в процессе знакомства с жизнью и деятельностью выдающихся учёных, писателей, конструкторов, художников, актёров. Эта работа наиболее эффективна на уроках русского или иностранного языков, литературы, истории, во внеклассной деятельности.

Язык выполняет как коммуникативную, так и кумулятивную функцию, поэтому обучение иностранному

языку сопровождается проникновением в культуру его носителей. При этом необходимо помнить, что изучающий иностранный язык остаётся носителем своей собственной культуры. Весь страноведческий материал, усваиваемый на занятии, служит для приобщения школьников к мировой культуре, но учитель должен создавать условия для того, чтобы каждый учащийся выбрал для себя то, что обогатит его как представителя русской культуры: те ценности культуры страны изучаемого языка, которые близки ему как личности и, которые он будет стремиться реализовать в своей деятельности и общении с окружающими людьми, передать другим ученикам и, тем самым внести вклад в обогащение гуманитарной культуры своего народа, поскольку «общение культур и определение каждой культуры осуществляются как ... общение личностей» [2].

При обучении школьников иностранному языку, в частности английскому, необходимо выделение гуманитарного аспекта в культуре страны изучаемого языка, который основывается на подборе фактов, способствующих не только расширению кругозора учащихся, но и формированию их мировоззрения, их ценностно-ориентационному обогащению. Например, школьник должен уметь оценить факты истории страны изучаемого языка с точки зрения того влияния, которое они оказали на становление национальных идеалов, национального характера; он также должен уметь рассмотреть факты из биографий выдающихся личностей из этих стран, которые могли бы служить им примером в формировании гуманитарной культуры. Необходимо не только ознакомить школьников с ситуациями, в которых поведение русских и представителей англоязычных стран различается, но и развить умение видеть в этих ситуациях гуманистический смысл, а также сообщить знания этики, развить умения не только поступать адекватно моральным нормам страны изучаемого языка при общении с иностранцами, но и поступать гуманно в любых ситуациях морального выбора в своей жизни. Ознакомление школьников с произведениями литературы должно служить пробуждению в них гуманитарности, формированию положительных качеств личности.

У школьников должны быть выработаны представления о том, что система ценностей, которой они руководствуются в своей жизни, является универсальной и приложима ко всему мировому опыту, что положит начало формирования картины мира и поможет строить своё поведение, вербальное и невербальное, по её законам. Такой подход к культуре стран изучаемого языка предполагает оценку учащимися тех аспектов своего поведения, ценностных ориентаций, убеждений, которые могли бы изменить их в результате творческого знакомства с чужой культурой, и тех, которые они считают незбылемыми основами своей индивидуальности.

Следовательно, гуманитарная культура предполагает не только развитие социокультурной компетенции, но и развитие интеркультурного мировоззрения и понимания, позволяющего адекватно воспринимать социальную сущность чужеродной среды.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
2. Библер В.С. Школа диалога культур // Советская педагогика. – 1988. – № 11. – С. 29.
3. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; [под ред. В.А. Сластёнина]. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
4. Родина Э.Н. Теоретическое наследие Д.С. Лихачёва в контексте понимания сущности и ценности отечественной культуры: Дисс... канд. филос. наук. – Ростов-на-Дону, 2007. – 181 с.

---

**HUMANITARIAN CULTURE AND FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF PUPILS:  
PROBLEMS AND PROSPECTS**

© 2013

*L.N. Shcherbatykh*, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the chair of foreign languages and special disciplines  
*Elets State University, Elets (Russia)*

---

*Annotation:* Familiarizing schoolchildren with the humanitarian culture is connected first of all with the creation of conditions of active creative and practical development of the universal culture by pupils. For this purpose the humanitarian culture has to get into the «fabric» of the maintenance of the general education, into all the subjects, including a foreign language.

*Keywords:* humanitarian culture, a foreign language, the universal values, pupils.

УДК 378

**ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ  
МАТЕМАТИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

© 2013

*A.N. Ярыгин*, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры  
«Информатика и вычислительная техника»  
*С.Ш. Палфёрова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Высшая математика и математическое моделирование»  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

---

*Аннотация:* Фундаментализация естественнонаучной подготовки становится необходимостью для любого образования, особенно для образования будущих инженеров. В статье описана методика выделения базовых математических компетенций для инженерных специальностей, содержание и рефлексивная технология формирования базовых математических компетенций.

*Ключевые слова:* качества фундаментальной естественнонаучной подготовки; вуз; механизм самообразования; технология обучения.

Современная производственная деятельность в условиях быстрого устаревания знаний и глубоких изменений технической базы диктует нужду не столько в человеке, обладающем строго профессиональным набором знаний, умений и навыков, сколько в специалисте с высоким уровнем фундаментальной естественнонаучной подготовки, способным к анализу и синтезу, умеющим достаточно быстро осознать сложившуюся ситуацию, сформулировать проблему, отобрать из имеющегося объёма информации необходимую для решения поставленной задачи. Профессиональная компонента инженерного образования знакомит с широким спектром методов, средств и форм производственной деятельности, но всё же ориентирована на конкретную специализацию, что в условиях рыночной экономики и демократизации общества несколько нецелесообразно. Такая специализация, с одной стороны, приводит к достаточно узкому, как профессиональному, так и общегражданскому сознанию человека, с другой стороны, в условиях подвижности конъюнктуры рыночной экономики узкий специалист социально незащищён – любая смена работы будет требовать от него необходимости учиться заново, в большинстве же случаев он останется просто безработным.

Работодатели склонны нанимать выпускников вузов скорее с общим, всесторонним, фундаментальным образованием, чем со специализированным. Для любого предприятия несомненно важно, что может делать работник, но может быть ещё важнее его способность к дальнейшему обучению, возможность приспосабливаться к потребностям компании. От выпускников требуется не «моментальная пригодность», а «пригодность», на которую не повлияют будущие изменения в характере работы.

Корреляционная связь между фундаментальной естественнонаучной и профессиональной подготовкой инженера (В.Г. Виненко) определяет главенствующую роль первой, её приоритет.

При построении обучения вопреки этой связи мы получаем специалиста, способного в стандартных, стереотипных ситуациях успешно применять профессиональные знания, но не способного генерировать новые в случаях нестандартных ситуаций.

Фундаментализация естественнонаучной подготовки становится необходимостью для любого образования постиндустриальной цивилизации, особенно для образования будущих инженеров – интеллектуальной элиты нации, обеспечивающей конкурентоспособность наукоёмкой высокотехнологичной промышленности [1; 2; 3].

Решение проблемы повышения качества фундаментальной естественнонаучной подготовки студентов технических вузов требует поиска эффективных путей повышения качества образования. В толковых словарях качество определяется как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности. Качество образования понимается нами как соотношение между запросом к системе образования и степенью его удовлетворения.

При этом заказ касается не требований к конкретным знаниям как к «скоропортящемуся продукту», а в первую очередь новых универсальных способностей личности и поведенческих моделей. Просто полученные знания, умения, навыки ещё не свидетельствуют о том, что обучаемый является образованным, он скорее обучен, проинструктирован. Важно, чтобы специалист был не просто грамотным, но также имел и критические способности решать, какие знания значимы, какие умения уместны в конкретной сложившейся ситуации. Идея компетентностно-ориентированного обучения – один из ответов системы образования на социальный заказ по подготовке специалистов в контексте «философии качества».

Специфика инженерного образования определяет востребованность математических понятий и фактов при формировании теоретической базы. Поэтому курс математики занимает неотъемлемое место в общей системе фундаментального естественнонаучного образования инженера. Математика представляет собой мощный теоретический аппарат для выявления количественных зависимостей между неизвестными величинами, а, следовательно, является практическим средством для решения самых разнообразных научных и технических проблем.

В контексте компетентностного подхода к повышению уровня математической подготовки была разрабо-

тана модель формирования базовых математических компетенций (рис. 1).

На первый курс технических вузов, к сожалению, не всегда попадают абитуриенты с высоким уровнем подготовки по дисциплинам естественнонаучного цикла. Поэтому на первом этапе необходимо провести входную диагностику реального уровня знаний по математике и уровня мотивации к учению [4].

На втором этапе необходимо познакомить студентов с особенностями обучения в университете, дать им механизм самообразования и наметить стратегический план обучения курсу «Высшая математика».

На третьем этапе студенты реализуют стратегический план через совокупность тактических мероприятий.

При этом их деятельность должна быть осмысленной и рефлексивной, цели измеримы. В качестве диагностических целей здесь эффективно работает таксономия познавательных целей В. П. Беспалько, предлагающая четыре уровня усвоения:  $a=1$  (узнавание),  $a=2$  (воспроизведение),  $a=3$  (применение),  $a=4$  (творчество). Студенты самостоятельно могут проводить самооценку своих достижений по уровневым тестам, строить профиль компетенций для каждого модуля и наблюдать динамику изменения уровней усвоения.

На четвёртом этапе, когда математика может преподаваться на основе контекстного обучения, можно применять таксономию познавательных целей Б. Блума, предлагающего шесть уровней обученности: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценивание, и строить так называемые матрицы компетенций для всех модулей дисциплины.

Постоянный мониторинг достижений и проведение итоговых контролей (семестровых, годовых и рубежного) фиксирует результаты и способствует постоянному самоопределению студентов в выборе направления своего саморазвития.

На пятом этапе, когда студенты уже закончили изучать курс высшей математики, раз в семестр проводится проверка остаточных знаний и уровня использования базовых математических компетенций в спецдисциплинах.

На защите диплома представляется возможным убедиться в использовании математики в реальных задачах и определить ту роль, которую высшая математика сыграла в подготовке специалиста.

Для реализации этой модели необходимо выделять базовые математические компетенции для конкретной специальности, определять содержание математической подготовки и технологию формирования базовых математических компетенций в зависимости от направленности модулей высшей математики [5].

Нами предложена и внедрена методика выделения базовых математических компетенций для инженерных специальностей, содержание и рефлексивная технология формирования базовых математических компетенций.

Предлагаемая методика выявления перечня необходимых за весь период обучения в инженерном вузе компетенций опирается на анализ квалификационных требований к специалистам на основе логических связей учебных элементов модулей и «Единой программы математического образования инженеров» (по профилям), а также на экспертный опрос преподавателей.

Этапы и подходы к выделению базовых математических компетенций представлены в таблице 1.

Направление совершенствования учебного процесса в технических вузах при изучении математики на основе использования компетентностного подхода разработано сегодня недостаточно. Из сказанного следует, что актуальной задачей повышения качества преподавания математики в техническом вузе является разработка и проектирование для этих целей соответствующей технологии обучения (ТО).

Для того, чтобы ТО удовлетворяла требованиям названного подхода, важно обеспечить создание в техническом вузе следующих психолого-педагогических условий:

- формировать у обучающихся внутреннюю мотивацию для достижения «акме» при изучении математики;
- использовать методы, формы и средства обучения, направленные на развитие у студентов креативных способностей;
- организовать специальное управление познавательной деятельностью обучающихся с целью формирования у них базовых математических компетенций при изучении курса «Высшая математика» как на плановых учебных занятиях, так и в период самостоятельной подготовки;
- развивать рефлексивную культуру.

Предложенная нами организация учебного процесса предполагает заполнение личных книжек студента, рейтинговой таблицы, матриц компетенций, отслеживание уровня обученности (по Беспалько на первом курсе и по Б. Блуму на втором) при выполнении индивидуальных домашних заданий, построение профилей компетенций, что в совокупности, на наш взгляд, создаёт необходимые условия для сознательной и планомерной работы индивидуума над собой и причащает работать систематически, добросовестно, с постоянным, но умеренным усилием изо дня в день, а не ждать приближающихся экзаменов в надежде испытать свою память на вместительность бессмысленной информации.

Модульная организация дисциплины позволяет осуществить целесообразную компоновку учебного материала, сохраняя целостность изложения, преемственность в изучении отдельных модулей, обеспечивая требуемую

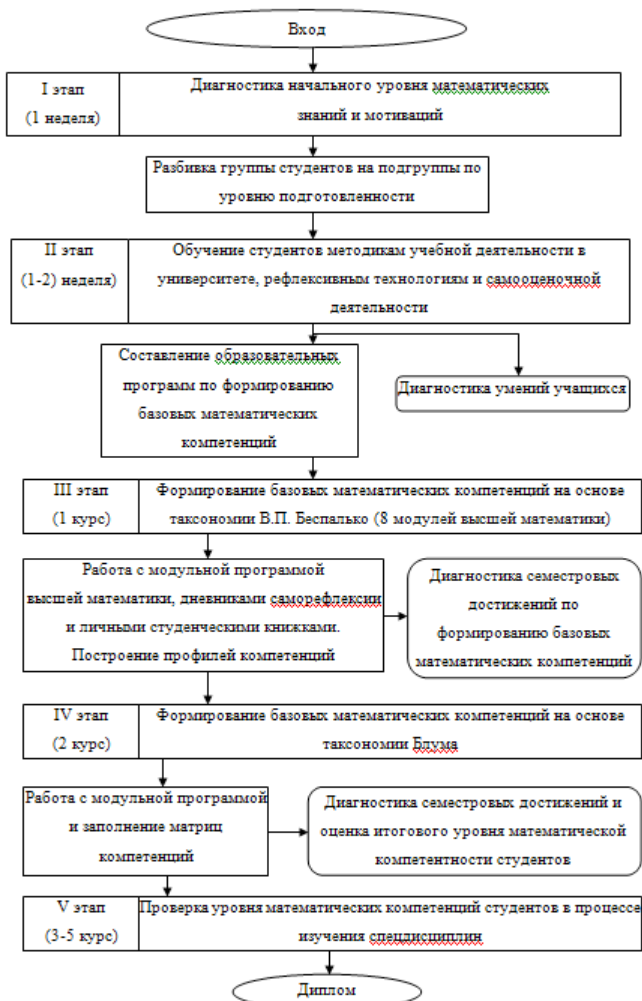


Рис. 1. Модель формирования базовых математических компетенций

со стороны смежных дисциплин и запросов специальности гибкость образования [6]. Рейтинговая система позволяет более чётко организовать процесс обучения, а заполнение рейтинговой таблицы развивает способность к саморефлексии и качественную культуру специалистов.

Таблица 1

Этапы и подходы к выявлению базовых математических компетенций

Этапы	Способ оценивания	Подходы к оцениванию	Показатели для выделения базовых компетенций	Основные результаты выделения базовых математических компетенций модуля «Матрицы»
I этап	Субъективно-объективное оценивание ( $O_I$ )	1.1. Анализ структурно-логических связей графов учебных элементов модуля дисциплины. 1.2. Анализ единой программы математического образования инженеров (по профилям). 1.3. Анализ квалификационных характеристик специалистов.	Математическое ожидание и доверительный интервал для $O_I$ (оценки учебных элементов)	$\bar{x} = 1,66$ ; $S^2 = 12,2 \cdot \frac{1}{12} \approx 12,16$ ; $S = \sqrt{12,16} \approx 3,49$ ; $t_{5,24} \cdot \frac{S}{\sqrt{n-1}} = 1,47$ ; $0,19 < m < 3,33$
II этап	Экспертные технологии ( $O_{II}$ )	2.1. Внутренние эксперты. 2.2. Внешние эксперты.	Математическое ожидание и доверительный интервал для $O_{II}$ (оценки экспертных технологий)	$\bar{x} = 2,3$ ; $S^2 = 8,8 \cdot \frac{1}{12} \approx 8,69$ ; $S = \sqrt{8,69} \approx 2,95$ ; $t_{5,24} \cdot \frac{S}{\sqrt{n-1}} = 1,04$ ; $1,26 < m < 3,34$
III этап	Интеграция всех подходов	3.1. Сравнение доверительных интервалов и нахождение интервала – пересечения. 3.2. Вычисление коэффициента корреляции между показателями	$r \geq 0,7$	$1,26 < m < 3,13$ ; $r = 0,9$

Формулирование целей занятия с учётом уровня усвоения необходимо для того, чтобы затем было возможно осуществить достижения цели через выполнение тестовых заданий, т.е. осуществить проверку результата. Можно считать, что диагностичное задание цели обучения по качеству усвоенного опыта (компетенций) заключается в выборе необходимого уровня усвоения, который соотносится с моделью специалиста.

Ознакомив учащихся с уровнями формирования компетенций, преподаватель предлагает на каждом занятии самим учащимся определять свой уровень предлагаемых к изучению заданий. Занятия проводятся при обязательном сочетании индивидуальной и групповой форм работы.

Занятие начинается с групповой работы. Учащимся предлагаются несколько заданий, уровень каждого из которых определяется коллективно и решается совместно (с занесением каждым студентом решения в рабочую тетрадь).

Далее каждому члену группы раздаётся вариант теста по уровням усвоения рассматриваемой на занятии компетенции. Данный тест выполняется самостоятельно в дневнике саморефлексии. Проверка результатов теста проводится также самостоятельно (таблица 2), после чего строится так называемый профиль сформированности компетенции.

Критерием эффективности образовательного процесса является уровень развития способности студентов к формированию знаний и навыков самообразования [7; 8; 9]. Переход на уровень самообразовательной активности, свидетельствующий о превращении учащегося из объекта учебного процесса в его субъект, имеет исключительное значение для формирования личности студента. Каждый студент должен иметь определённые знания по модулю, понимать и применять их в предлагаемых учебных ситуациях на познавательном уровне. Наличие признаков обученности позволяют самому студенту планировать свои результаты и фиксировать их.

На втором курсе результаты фиксируются в матри-

це компетенций. Для заполнения матрицы компетенций студент должен научиться определять свой прогресс в обучении через формулировку признака обученности (по Б. Блуму). После изучения каждого модуля учебной дисциплины студент должен сформулировать свой уровень для каждой компетенции, используя процессные глаголы, и заштриховать или поставить жирную точку в соответствующей клетке.

При этом должна учитываться дидактическая после-

довательность: знания перед пониманием, понимание перед применением и т. д. Таблица компетенций с соответствующими уровнями обученности должна содержаться в личной книжке студента второго курса.

Таблица 2

Рефлексивная таблица результатов обучения для первого курса

Уровень усвоения	Номер задания				Сумма набранных баллов	Результат
	1	2	3	4		
$\alpha = 1$	Задача 1.1.	Задача 1.2.	Задача 1.3.	Задача 1.4.	$4 \sum_{i=1}^4 \beta_{1i}$	$R_1 = \frac{4}{4} \frac{\sum_{i=1}^4 \beta_{1i}}{\sum_{i=1}^4 m_{1i}}$
	$m_{11}$	$m_{12}$	$m_{13}$	$m_{14}$		
	Максимальное количество баллов $m_{1i}$					
	Реальное количество баллов $\beta_{1i}$					
$\alpha = 2$	Задача 2.1.	Задача 2.2.	Задача 2.3.	Задача 2.4.	$4 \sum_{i=1}^4 \beta_{2i}$	$R_2 = \frac{4}{4} \frac{\sum_{i=1}^4 \beta_{2i}}{\sum_{i=1}^4 m_{2i}}$
	$m_{21}$	$m_{22}$	$m_{23}$	$m_{24}$		
	Максимальное количество баллов $m_{2i}$					
	Реальное количество баллов $\beta_{2i}$					
$\alpha = 3$	Задача 3.1.	Задача 3.2.	Задача 3.3.	Задача 3.4.	$4 \sum_{i=1}^4 \beta_{3i}$	$R_3 = \frac{4}{4} \frac{\sum_{i=1}^4 \beta_{3i}}{\sum_{i=1}^4 m_{3i}}$
	$m_{31}$	$m_{32}$	$m_{33}$	$m_{34}$		
	Максимальное количество баллов $m_{3i}$					
	Реальное количество баллов $\beta_{3i}$					
$\alpha = 4$	Задача 4.1.	Задача 4.2.	Задача 4.3.	Задача 4.4.	$4 \sum_{i=1}^4 \beta_{4i}$	$R_4 = \frac{4}{4} \frac{\sum_{i=1}^4 \beta_{4i}}{\sum_{i=1}^4 m_{4i}}$
	$m_{41}$	$m_{42}$	$m_{43}$	$m_{44}$		
	Максимальное количество баллов $m_{4i}$					
	Реальное количество баллов $\beta_{4i}$					

Способности к оцениванию и самооцениванию достигаются с помощью тренировок и поддержки. Ежедневное определение своего уровня обученности способствует формированию у студентов качественной культуры. Без оценки никто не сможет определить качество продукта или услуги, тем более не сможет его спроектировать, обеспечить и улучшить. Ежедневное оценивание своей деятельности позволяет своевременно выявлять пробелы и недочёты, ставить перед собой перспективные цели, учиться распределять время.

После заполнения таблицы результатов проверки уровня сформированности компетенции подсчитывает-



ся оценочный критерий, определяемый по формуле

$$R = \sum_{i=1}^n R_i \cdot k_i,$$

где  $n = 4$ ,  $k_1 = 0.1$ ,  $k_2 = 0.2$ ,  $k_3 = 0.3$ ,  $k_4 = 0.4$  на первом

курсе,  $n = 6$ ,  $k_1 = k_2 = k_3 = 0.1$ ,  $k_4 = k_5 = 0.2$ ,  $k_6 = 0.3$  на

втором курсе. Уровень сформированности каждой компетенции у студента может быть охарактеризован как высокий, средний, низкий и неудовлетворительный.

Возможен также подсчёт уровня компетентности студента по каждому модулю. Для этого суммируются результаты по каждой компетенции модуля и полученная сумма делится на их количество. Студенты, изучая курс высшей математики по предложенной методике, от занятия к занятию развивают навыки самооценки, самоконтроля, самодиагностики, самостимулирования, самоуправления, самоорганизации и самообразования.

Осознавая, что нереально в современных условиях лавинообразного накопления информации сообщить человеку в вузе такой запас знаний, из которого он впоследствии сможет постоянно черпать что-то, нужное в данных конкретных условиях (причём учебная нагрузка не может увеличиваться бесконечно), предложенная организация учебного процесса является попыткой создать такую обучающую среду, которая позволит студенту овладеть навыками самостоятельной работы, выработать способность ориентироваться в постоянно обновляющейся информации, с тем, чтобы на протяжении всей последующей жизни можно было постоянно использовать любые возможности для обновления, углубления и обогащения первоначально полученных знаний, соотносясь с возникающими потребностями.

Результаты экспериментальной проверки эффективности предложенной методики формирования базовых математических компетенций студентами технических вузов достаточно весомы. Направленность опытной работы и экспериментального исследования состояла в выявлении эффективности и апробации разработанных технологических подходов компетентностно-ориентированного обучения в системе высшего профессионального образования.

Сравнение результатов формирования базовых математических компетенций студентами экспериментальных и контрольных групп показало, что на первом курсе на третий и четвёртый уровни (по таксономии В. П. Беспалько) вышло 53,5% студентов экспериментальных групп, тогда как количество студентов, вышедших на третий и четвёртый уровень, в контрольных группах составило 36,9%. На втором курсе при отслеживании уровня сформированности компетенций по таксономии Б. Блума на пятый и шестой уровни вышло 52,8% студентов экспериментальных групп и 35,3% студентов контрольных групп.

Итоговый контрольный срез показал, что в экспериментальных группах более 6 баллов набрали 77% студентов, а в контрольных – 57%. Сравнительная гистограмма уровня обученности студентов в экспериментальной и контрольной группах приведена на рис. 2.

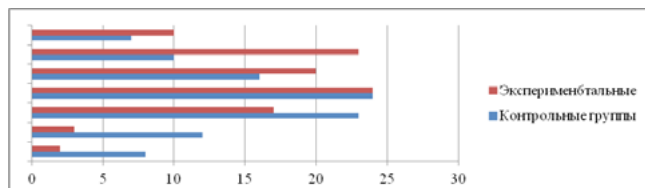


Рис. 2. Сравнительная гистограмма уровня обученности студентов в экспериментальной и контрольной группах

Корреляционный анализ экспериментально доказал наличие статистически достоверных связей между фор-

мируемыми базовыми математическими компетенциями и уровнем успешности обучения в экспериментальных группах.

В заключении сформулируем основные результаты по решению поставленных задач:

1. Разработана комплексная методика выделения базовых компетенций на основе интеграции экспертных технологий, использования структурно-логических схем, графов и др.;

2. Решена задача проектирования рефлексивной технологии формирования базовых компетенций по высшей математике для инженерных специальностей электротехнического профиля; разработана и реализована система мониторинга критериев сформированности базовых компетенций; разработан методический комплекс по методике формирования математического содержания, направленного на формирование базовых математических компетенций, реализующий защищаемую концепцию;

3. Выполнены опытная и экспериментальная проверки эффективности спроектированной рефлексивной технологии формирования базовых компетенций студентов технических вузов;

4. Доказана достаточно высокая эффективность разработанной методики. Использование компетентностного подхода в обучении не только обеспечивает высококачественное усвоение конкретной дисциплины, но и позволяет выводить учащихся на уровень саморазвития.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. 2011. 4. С. 504-510.
2. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти, 2003.
3. Богданова А.В., Ярыгин А.Н. Эффективность диагностики и системы управления качеством образования в вузе с использованием информационных технологий // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2. С. 24-31.
4. Палфёрова С.Ш. Проектирование технологии компетентностно-ориентированного обучения дисциплинам естественнонаучного цикла студентов технических вузов. На примере математики : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти, 2003.
5. Агафонова Л.Т., Палфёрова С.Ш. Влияние курсового и дипломного проектирования на формирование профессиональной мобильности студентов колледжа // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 7-11.
6. Дудина И.П., Ярыгин А.Н. Образовательная модель IT-специалиста // Вектор науки ТГУ. 2012. № 3. С. 231-234.
7. Руденко И.В. Интерактивные технологии и методы в образовательном процессе высшей школы // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 37-40.
8. Коростелев А.А. Обеспечение готовности студентов к инновационной деятельности на основе формирования инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 125-128.
9. Богданова А.В. Диагностика качества образования в условиях разработки национальной системы профессиональных стандартов России // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 19-21.

*Работа выполнена в рамках задания по теме № 461201 «Методология аналитической деятельности управления образованием»*

FORMATION OF CORE COMPETENCIES OF STUDENTS AT THE STUDY  
OF MATHEMATICS IN TECHNICAL COLLEGES

© 2013

*A.N. Yarygin*, doctor of pedagogical sciences, professor of “Computer science”  
*S.S. Palferova*, candidate of pedagogical sciences,  
associate professor of “Higher mathematics and mathematical modeling”  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* Fundamentalization Science training is a must for any education, especially for the education of future engineers. The article describes a method for detecting basic math skills for engineering, maintenance and reflective technology of basic math skills.

*Keywords:* quality of basic natural science training, college, the mechanism of self-education, technology training.

УДК 37.013.8

К ВНЕДРЕНИЮ НОВЫХ ПОДХОДОВ В ИЗУЧЕНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

© 2013

*Н.А. Ярыгина*, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Бухучет, анализ и аудит»  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*  
*Е.В. Никифорова*, доктор экономических наук, профессор  
*Тольяттинский филиал Московского государственного университета пищевых производств,  
Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* В статье рассматриваются некоторые подходы, применяемые на практических занятиях по изучению экономических дисциплин.

*Ключевые слова:* образование, практические занятия, преподавание экономических дисциплин, деловые игры, тестирование, тесты, введение современных подходов, тестовые вопросы, внедрение преобразований.

Достаточно большой объем теоретических знаний приходится усваивать студентам в процессе в усвоении экономических дисциплин. Вовремя усвоенная информация, самореализация студентов вузов и усвоение ими теоретических сведений является основной проблемой. Большие трудности возникают у выпускников с практическим применением знаний при трудоустройстве, где в первую очередь отдается предпочтение специалистам с опытом работы или с практическими знаниями, которые были организованы в процессе обучения. В изучении довольно сложного экономического материала может помочь использование новых технологий. Профессиональная подготовка российских студентов вузов должна соответствовать всем требованиям мирового рынка труда.

На данный момент необходим переход от традиционной формы непрерывного усвоения информации к внедрению нового подхода с использованием знаний, активно применяемых на практике. На сегодняшний день студентам высших учебных заведений экономических специальностей обладать только лишь знаниями по общим и специальным дисциплинам становится неприемлемым. Следует отметить, что многие из приобретенных ранее знаний на данный момент выпускниками не востребованы, но, в тоже время, весь объем знаний по специальным дисциплинам усвоить в полном объеме практически невозможно. Как уже говорилось выше, способность изобретательно ревизовать полученные в вузе знания, самостоятельно пополнять их пробелы и, конечно, определять результативные решения в нестандартных ситуациях – вот самые основные требования, диктуемые высокой конкуренцией на рынке труда. Основная задача высшего профессионального образования отображена на рис. 1.

Из рисунка 1 видно, что большее значение при преподавании экономических дисциплин имеет решение со студентами задач, наиболее приближенных к реальным ситуациям, которые требуют изобретательного подхода к решению, чтобы в дальнейшем выпускники не боялись нововведений, а были к ним готовы. Особо результативно теоретический материал воспринимается студентами в ходе деловой игры. Ведь именно деловые игры наиболее точно имитируют реальные производственные ситуации и помогают принимать решения. Такие игры могут применяться не только для подготовки студентов, но и для проверки теоретических их знаний.



Рис. 1. Задачи высшего профессионального образования

На кафедре «Бухучет, анализ и аудит» института финансов, экономики и управления Тольяттинского государственного университета (ТГУ) деловые игры подготавливают, принимая во внимание не только количество часов практических занятий по учебному плану, но и методы построения курса дисциплины и, конечно, численность самих студентов. Общая методика подготовки деловой игры представлена на рис. 2.



Рис. 2. Методика подготовки деловой игры

Роль преподавателя в процессе выполнения деловой игры состоит из множества этапов:

- подбор тем и установление плана деловой игры;
- построение сценария и списка участников;
- обеспечение необходимого реквизита и данных о фирме;
- ознакомление участников со сценарием и распределение ролей;
- подведение итогов.

Следует отметить, что при назначении ролей между участниками преподавателю необходимо учитывать личностные качества каждого студента-участника игры. Также существенно интересней деловая игра проходит

в случае, когда участники меняются ролями в разных турах.

Преподаватель должен уметь своевременно в процессе игры корректировать сценарий или время прохождения игры, так как не всегда можно располагать точными нормами времени для каждого тура деловой игры. На кафедре «Бухучет, анализ и аудит» ТГУ деловые игры проводятся как преподавателем, так и группой преподавателей – ведущего и ассистентов (рис. 3).

В настоящее время специфике проведения практических занятий по экономическим дисциплинам не предоставляется требуемого внимания, и преподаватели ощущают проблему нехватки учебно-методической литературы, несмотря на наличие довольно большого количества источников, в которых прописаны теоретические основы экономики. На кафедре «Бухучет, анализ и аудит» института финансов, экономики и управления ТГУ постоянно разрабатываются и внедряются на практических занятиях деловые игры по таким дисциплинам как: «Концепция денежных потоков», «Оценка и анализ рисков», «Инвестиционный анализ», «Ценообразование», «Комплексный экономический анализ хозяйственной деятельности», «Бухгалтерский учет и анализ».

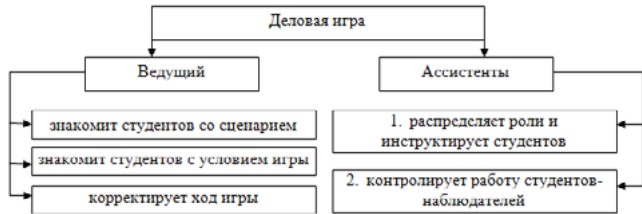


Рис. 3. Распределение нагрузки при проведении деловой игры

С помощью решений системных практических задач, нуждающихся в автономном анализе рыночной ситуации, активизации собственных концепций и умений обосновать и при необходимости отстоять свое решение студенты быстрее адаптируются к реальной работе в коммерческих условиях. Здесь следует отметить, что, несомненно, для этого необходимо введение современных подходов в преподавание экономических дисциплин, главной задачей которых – увеличение стремления студентов трудиться в существующих на данный момент условиях (рис. 4).



Рис. 4. Основные задачи, проводимых практических занятий со студентами

Для этого в течение преподавания экономических дисциплин на кафедре «Бухучет, анализ и аудит» ТГУ большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов для скорейшей адаптации теоретических знаний к существующим условиям экономического окружения. Для общего анализа окончательного результата от прохождения той или иной деловой игры, студентам предлагаются следующие вопросы для дискуссии:

Вызвала ли у них игра интерес?

Какова ее главная задача?

Почему в ней именно такие условия?

Достаточно ли она приближена к настоящим услови-

ям?

Что можно было бы сделать иначе, при возможности переиграть?

Какие еще могут быть результаты игры? По каким причинам?

Какая польза была получена от игры?

Главная цель любого вуза заключается в совершенствовании эффективности образовательного процесса, где процесс обучения, и контроль знаний занимают центральное место. Для этого на кафедре «Бухучет, анализ и аудит» ТГУ широко используется на практических занятиях и такой многофункциональный метод оценки знаний студентов, как тестирование. Желательно проводить тестирование, как при промежуточной, так и при итоговой аттестации. Такой способ проверки знаний студентов экономических направлений помогает группировать и освежить знания, но акцентировать только этот метод не рекомендуется из-за отсутствия обучающей функции межличностных отношений преподавателя и студента, фактически одной из важных в образовании. Основные цели проведения тестирования изображены на рис/ 5.



Рис. 5. Основные цели проведения тестирования студентов

Тестовые вопросы подготавливаются сотрудниками кафедры, проводящими занятия со студентами. При формировании заданий, преподаватели опираются на критерии тестов, отображенные на рис. 6. В тоже время во многих вопросах имеется возможность применения не только текстовых сведений, но и информации в графическом виде и содержащей формулы.



Рис. 6. Основные критерии и построение вопросов тестирования

После работы с тестами у студентов экономических направлений заметно повышается качество овладения материалом, что положительно влияет на усвоение новых навыков и удовлетворение самих обучаемых итогами проделанной работы, а это психологически подготавливает их к сдаче итоговых экзаменов.

В процессе преподавания экономических дисциплин совместно с введением инновационных методов обучения уместно применять и постоянно совершенствовать традиционные, так как их эффективность уже обоснова-

на самом образовательном процессом в течение многих лет. Вместе с тем, особое внимание следует уделять совокупности и системности образования. В течение ряда лет сложились экономические дисциплины, которые показывали регулярность развития экономической теории и народного хозяйства в национальных и международных подходах. Конкретная закономерная последовательность имела место в преподавании различных экономических дисциплин, материал «накапливался» как в последовательном порядке, так и по степени сложности.

Следовательно, с внедрением преобразований в преподавание экономических дисциплин уместно следовать главному правилу: внедряя новое, не лишним будет учесть последовательность развития, в конкретном случае традиции, накопленные высшей школой. Здесь следует отметить, что малоперспективным будет как четкая приверженность установившимся нормам и правилам, так и излишнее увлечение сторонним опытом, который не учитывает российскую действительность и текущие потребности общества в определенных специалистах высшей квалификации. Собственно, целесообразное комбинирование традиционных и инновационных форм и методов обучения сделает возможным подготовку такого специалиста, который сможет самостоятельно подвергать анализу действительность и принимать нужные решения, а также поможет воспитать личность с современным экономическим мышлением и высокой экономической культурой.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ярыгин А.Н., Ярыгин О.Н. Относительное ранжирование интеллектуальных компетенций с помощью интерактивных парных сравнений // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 2. с. 413-417.
2. Ярыгина Н.А. Вопросы экономического анализа деятельности вуза // Риск: Ресурсы, информация, снабжение, конкуренция. 2011. №1. С. 633-638.
3. Ярыгина Н.А. Особенности информационного обеспечения для эффективного управления вузом //

#### THE INTRODUCTION OF NEW APPROACHES TO THE STUDY OF ECONOMIC DISCIPLINES

© 2013

*N.A. Yarygina*, candidate of economic sciences, assistant professor of "Accounting and Audit"  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*E.V. Nikiforova*, doctor of economical sciences, professor

*Togliatti branch of Moscow State University Food Production, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* This paper discusses some of the approaches used in practical classes to study economics.

*Keywords:* education, practice, teaching economic disciplines, business simulations, testing, testing, introduction of modern approaches, test questions, the introduction of reforms.

УДК 37.012:004

#### СТРУКТУРА ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЕЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПРИРОДЫ И СОЦИАЛЬНОГО ВЛИЯНИЯ

© 2013

*А.В. Богданова*, кандидат педагогических наук, начальник отдела менеджмента качества и оптимизации бизнес-процессов

*А.Н. Ярыгин*, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Информатика и вычислительная техника»

*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* Информационно-коммуникативная компетентность является важной частью профессионального и общего развития личности. Ее сущность определяется структурой, включающей когнитивный, операционно-технологический и креативный компоненты. Данный компонентный состав отражает реализацию деятельностного подхода к обучению и современные тенденции развития образования и внедрения современных технологий.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникативная компетентность, компетентностный подход, структура информационно-коммуникативной компетентности, деятельностный подход.

Вопросы структурирования информационно-коммуникативной компетентности нашли отражение в исследованиях многих отечественных и зарубежных педагогов. Обращает на себя внимание большое количество

Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 221-227.

4. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н. Экономическая эффективность аналитической деятельности и управления образовательным учреждением. Москва, 2007.

5. Ярыгина Н.А. Компетентностный подход к подготовке будущих экономистов в вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2. С. 237-242.

6. Ярыгина Н.А. Экономический анализ деятельности высшего учебного заведения / Вестник СамГУПС. 2011. № 1. с. 123-125.

7. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н. Технологизация аналитической деятельности руководителей образовательных учреждений. Монография / Тольятти, 2009.

8. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. 2011. 4. С. 504-510.

9. Монахов В.М., Ярыгин А.Н., Коростелев А.А., Васекин С.В., Зелик О.Н., Власов Д.А., Никулина Е.В., Грачев О.Б. Педагогические объекты. Педагогическое проектирование. Know how технологии. Учебное пособие / Тольятти, 2004.

10. Ярыгин О.Н., Рудаков С.С., Роганов Е.С. Системное мышление как необходимый компонент управленческой компетентности // Вектор науки ТГУ. 2012. № 4. С. 448-453.

11. Ярыгина Н.А. Повышение эффективности подготовки магистрантов экономических направлений // Вектор науки ТГУ. 2012. № 4. С. 453-457.

12. Ярыгин А.Н. Профессиональная мобильность специалиста в контексте межпредметных связей экономических дисциплин // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. № 3. С. 59-64.

*Работа выполнена в рамках госзадания по теме №461201 «Методология аналитической деятельности управления образованием»*

ее деятельностную природу и социальную обусловленность. Этот тезис имеет высокое значение при формировании компонентного состава информационно-коммуникативной компетентности.

Компонентный состав информационно-коммуникативной компетентности наиболее эффективно может быть определен с функциональной точки зрения. Информационно-коммуникативная компетентность предполагает знание основополагающих понятий информатики и информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), владение актуальными навыками и умениями работы с ИКТ, наличие практического опыта в данной области, интеллектуальных и творческих качеств [2; 3; 4].

Основополагающие понятия представляют собой знания основных принципов и идей информатики, ИКТ и помогают осознать их возможности и ограничения. Эти понятия являются основой для понимания новых ИКТ по мере их эволюционирования.

Понимание фундаментальных основ информатики важно для эффективной работы с ИКТ, так как знания концепций служат человеку в течение многих лет. Современные навыки использования ИКТ и практический опыт подразумевают способность использовать современные технологии для решения задач обработки информации и осуществления коммуникативного взаимодействия [5; 6].

Эта составляющая позволяет применить ИКТ и получить желаемый результат, является существенным компонентом готовности к профессиональной деятельности. Интеллектуальные способности и творческие качества важны для любого вида деятельности. В рамках информационно-коммуникативной компетентности они помогают эффективно применять ИКТ в сложных нетиповых ситуациях и понимать возможные последствия применения. Их можно расценивать как «навыки жизни», сформулированные в контексте ИКТ. Исследуемая компетентность требует обучения на протяжении всей жизни человека, так как ИКТ постоянно развиваются и совершенствуются. Интеграция знания основополагающих понятий информатики и ИКТ, навыков работы с ИКТ, практического опыта, интеллектуальных и творческих качеств – основа, которая делает возможным самообразование и саморазвитие.

Таким образом, можно выделить три компонента, полностью раскрывающих состав информационно-коммуникативной компетентности. Когнитивный компонент – знание основных понятий и принципов информатики и ИКТ, свободное, открытое для опыта размышление; предвидение возможных препятствий и возможностей их устранения; анализ результатов собственных действий. Операционно-технологический компонент – владение актуальными навыками и умениями использования ИКТ для повышения продуктивности профессиональной деятельности, расширения собственных возможностей. Креативный компонент – наличие общих интеллектуальных способностей и творческих качеств, готовности к продуцированию новых идей и принятию решений, мотивационной направленности на использование ИКТ и самоорганизацию, осуществление деятельности с использованием не только известных подходов.

Когнитивный компонент в составе информационно-коммуникативной компетентности выделяется большинством исследователей, поскольку важность знаний в области формируемой компетентности и способности умственного восприятия информации фигурирует среди основных положений как компетентностного, так и деятельностного подходов к обучению. Когнитивный компонент является относительно стабильным по сравнению с другими двумя компонентами информационно-коммуникативной компетентности и почти не подвержен изменениям. При этом информационно-коммуникативная компетентность носит выраженный деятельностный характер. Операционно-технологический

компонент отражает ее деятельностную суть и включает приобретение собственного опыта действий в реальных условиях профессиональной деятельности. Набор элементов операционно-технологического компонента подвержен постоянным изменениям, так как ориентирован на современное состояние ИКТ.

Выделение в составе информационно-коммуникативной компетентности креативного компонента обусловлено тем, что анализ подходов к определению креативности у разных авторов (Г. Айзенк, Т.Н. Березина, Т.Д. Дубовицкая, А.М. Матюшкин, Е.Е. Туник, Дж. Гилфорд и др.) и структурированию информационно-коммуникативной компетентности показал следующее:

- креативность позволяет осуществлять деятельность через эвристические подходы, не используя только известные или предложенные алгоритмы;

- понятие креативности объединяет творческие и интеллектуальные качества воедино, интегрируя все присущие ей способности, позволяя продуцировать новые идеи и решения и повышая самомотивацию к дальнейшему развитию;

- креативное мышление обеспечивает адаптацию, преобразование, повторение и интерпретацию практического опыта, приспособление, способность преобразовывать проблемы в задачи, оптимизировать их выполнение;

- креативный компонент информационно-коммуникативной компетентности несет завершающее значение в процессе ее формирования, проявляется через творчество в профессиональной деятельности и обнаруживается через готовность к преодолению трудностей деятельности; самостоятельность и независимость; потребность к саморазвитию и самосовершенствованию, интуицию, связанную с возможностями использования ИКТ;

- назначение креативного компонента – обеспечение качества реализации возможностей и способностей в области мышления и деятельности работы.

Креативный компонент объединяет знание специфики ИКТ с личными и профессиональными интересами, интеллектуальные способности с творческими, являясь интегрирующим для двух других компонентов. Эти качества охватывают области реализации когнитивного и операционно-технологического компонентов и являются необходимыми для формирования информационно-коммуникативной компетентности, поскольку само понятие компетентности подразумевает способность мобилизовать полученные знания, умения, опыт и способности поведения в условиях деятельности.

Таким образом, мы определили состав информационно-коммуникативной компетентности тремя компонентами. Когнитивный компонент объединяет в себе знания и мышление в рамках компетентности. Операционно-технологический компонент отражает ее деятельностную природу и представляет основные умения и навыки, позволяющие реализовывать знания и выполнять профессионально-ориентированные действия. Креативный компонент определяет подходы к деятельности, являясь интегрирующим для двух предыдущих и обязательным при формировании компетентности. Такая структуризация информационно-коммуникативной компетентности позволила сократить ее компонентный состав до трех необходимых и достаточных составляющих для отражения сущности исследуемой компетентности.

Поскольку содержательный состав информационно-коммуникативной компетентности определяется входящими в нее компетенциями, классифицированными на основе ее компонентного состава, и образующими результаты обучения, оценка ее сформированности имеет уровневый характер и базируется на оценке сформированности ее компонентов. Информационно-коммуникативная компетентность включает три компонента (когнитивный, операционно-технологический и креативный), определить уровень ее сформированности можно, определив уровень сформированности

каждого из этих компонентов. Когнитивный компонент определяет степень информированности личности об ИКТ, способность ориентирования в возникающих учебных и профессиональных задачах, специальных формулировках и определениях. Это значит, что уровень его сформированности характеризуется теоретической подготовкой и уровнем мышления в области ИКТ. Поэтому уровень сформированности когнитивного компонента информационно-коммуникативной компетентности может быть определен при помощи теста, содержащего теоретические вопросы с вариантами ответов, и данных анкетирования. Методика тестирования для определения теоретической подготовки и определения уровня мышления является наиболее применимой на сегодняшний день. Об этом свидетельствует опыт ведущих ученых в данной области, а также проводимая в настоящий момент образовательная политика, включающая переход к ЕГЭ. Общий балл за выполнение теста определяет уровень сформированности когнитивного компонента информационно-коммуникативной компетентности.

Операционально-технологический компонент информационно-коммуникативной компетентности характеризуется наличием навыков и умений работы с различными инструментами ИКТ вне зависимости от конкретных программных продуктов. Уровень его сформированности может быть определен посредством бальной оценки выполнения различных практических заданий. Для его оценки применяется база профессионально-ориентированных задач. Такой метод диагностики наличия навыков и умений используется многими учеными, в частности С.А. Быковым, А.В. Гофербергом, Е.В. Достоваловой, Т.В. Седовой и др. Количественная характеристика уровня сформированности операционально-технологического компонента вычисляется исходя из количества набранных баллов.

Наибольшую сложность в рамках определения уровня информационно-коммуникативной компетентности представляет диагностика сформированности ее креативного компонента. В то же время, исследованием креативности, как свойства, занимались многие исследователи, в том числе В.Н. Дружинин, Е.Е. Туник, А.М. Матюшкина, М.А. Холодная, Ф. Хоровиц и О. Байер. Креативность в общем случае определяется творческими и интеллектуальными способностями личности, характеризующимися готовностью к генерации новых необычных идей, не укладывающихся в традиционные общепринятые схемы мышления. Также многие исследователи отмечают, что креативности присущи способность преобразовать проблему в задачу, уверенность личности в своих способностях, адекватный уровень самооценки. По мнению Е. Торранса, креативность включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, к дефициту или противоречивости знаний, действия по определению этих проблем, по поиску их решений на основе выдвижения гипотез, по проверке и изменению гипотез, по формулированию результата решения [7].

Попытки определить креативность посредством познавательных переменных направлены на оценку необычных интеллектуальных факторов и познавательных стилей. Дж. Гилфорд выделил 16 гипотетических интеллектуальных способностей, характеризующих креативность [8]. Среди них: беглость мысли (количество идей, возникающих в единицу времени), гибкость мысли (способность переключаться с одной идеи на другую), оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных взглядов), любознательность (чувствительность к проблемам в окружающем мире), способность к разработке гипотезы, иррелевантность (логическая независимость реакции от стимула), фантастичность (полная оторванность ответа от реальности при наличии логической связи между стимулом и реакцией). Дж. Гилфорд объединил эти факторы под общим названием «дивергентность мышления», которое проявляется тогда, когда проблема только еще должна быть

определена или раскрыта и когда не существует заранее предписанного, установившегося пути решения (в отличие от «конвергентного мышления», ориентирующегося на известное или «подходящее» решение проблемы).

В отечественной педагогике и психологии большое внимание уделяется раскрытию сущности «креативности», выяснению механизмов творческой деятельности и природы творческих способностей [9; 10]. Что же касается диагностики креативности, можно отметить, что творческая успешность устанавливается многими исследователями методом экспертных оценок.

Тесты креативности – совокупность методик для изучения и оценки творческих способностей личности. Для диагностики уровня сформированности креативного компонента информационно-коммуникативной компетентности могут быть успешно использованы:

- адаптированная модификация теста личностных творческих характеристик Ф.Вильямса;
- адаптированный опросник креативности Джонсона;
- оценочный тест на определение уровня креативности.

Итоговый уровень сформированности креативного компонента информационно-коммуникативной компетентности рассчитывается исходя из результатов всех проводимых тестов. Исходя из условий прохождения тестов, должны быть сформулированы условия градации уровней сформированности креативного компонента.

Все три компонента информационно-коммуникативной компетентности одинаково значимы, поскольку ни один из них не является определяющим в ее формировании [11]. Поэтому общий уровень сформированности информационно-коммуникативной компетентности определяется как сумма значений показателей всех компонентов, приведенная к 100.

Структура информационно-коммуникативной компетентности как отражение ее деятельностной природы и социального влияния раскрывается тремя компонентами, что обусловлено внешними факторами, оказывающими воздействие на систему образования и общество [12; 13]. Когнитивный, операционально-технологический и креативный компоненты взаимно дополняют друг друга и обеспечивают всестороннее раскрытие сущности информационно-коммуникативной компетентности.

Проблема поиска форм эффективного коммуникативного взаимодействия и эффективных методов работы с информацией и информационным пространством рассматривается как самая перспективная задача развития открытой образовательной среды и повышения качества образования [14-18]. Исследование социальных и экономических факторов, тенденций развития российской системы образования дает право утверждать, что необходимо формирование и развитие информационно-коммуникативной компетентности в течение всего времени обучения и становления личности [19]. Это становится необходимостью, определяемой совокупностью внешних социальных условий и закономерностями развития всей системы образования.

В состав диагностического инструментария для определения уровня сформированности информационно-коммуникативной компетентности должны быть включены тесты знаний, анкеты, проверочные задания, тесты креативности, методика интерпретации полученных с их помощью результатов. Разнообразие использованных методик оценки позволяет обеспечить заметные различия между результатами развития уровня всех компонентов информационно-коммуникативной компетентности в группах обучаемых, где они используются.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Компетентностный подход: проблемы терминологии // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 212-220.

2. Богданова А.В. Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов вуза с использованием технологии учебных полей. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Тольятти, 2011. – 246 с.
3. Богданова А.В. Состав и условия формирования информационно-коммуникативной компетентности у студентов педагогических специальностей // Вектор науки ТГУ. 2010. № 4. С.305-308.
4. Богданова А.В. Информатизация образовательного учреждения с применением принципов ИТЛ // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 4. С. 18-20.
5. Коростелев А.А. Технология анализа результатов работы образовательной системы на основе информационного обеспечения // Информатика и образование. 2008. № 7. С. 121-124.
6. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти, 2003
7. Матюшкин, А.М. Фигурная форма А теста творческого мышления Э. Торранса, адаптированного сотрудниками Общесоюзного центра «Творческая одаренность» НИИ ОПП АПН СССР. – М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1990.
8. Guilford, J.P. The nature of human intelligence, N. Y., 1967; в рус. пер. – Три стороны интеллекта, в сб.: Психология мышления, пер. с нем. и англ., М., 1965.
9. Ярыгин О.Н. Структура интеллектуальной компетентности и её тестирование // Вектор науки ТГУ. 2011. 2. С. 410-413.
10. Ярыгин О.Н., Рудаков С.С. Креативность в аналитической деятельности // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 347-352.
11. Богданова А.В. Организация педагогического эксперимента по формированию информационно-коммуникативной компетентности у будущих бакалавров педагогического образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 1. С. 359-363.
12. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : выявление противоречий на основе ТАРРОС «Landrail» // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 123-127.
13. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : плано-организационное содержание на основе ТАРРОС «Landrail» // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 54-59
14. Богданова А.В. Модель формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих бакалавров педагогического образования с использованием технологии учебных полей // Вектор науки ТГУ. 2011. № 3. С.298-303
15. Богданова А.В. Экономические аспекты диагностики и управления качеством в информационно-коммуникативном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 3. С. 13-16.
16. Денисова О.П. Моделирование системы квалиметрии образовательного процесса в вузе // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 36-39.
17. Богданова А.В., Ярыгин А.Н. Эффективность диагностики и системы управления качеством образования в вузе с использованием информационных технологий // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2. С. 24-31.
18. Ярыгин А.Н. Особенности применения информационных технологий в аналитической деятельности внутришкольного управления // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1.1. С. 128-132.
19. Монахов В.М., Ярыгин А.Н., Коростелев А.А., Васекин С.В., Зелик О.Н., Власов Д.А., Никулина Е.В., Грачев О.Б. Педагогические объекты. Педагогическое проектирование. Know how технологии. Учебное пособие / Тольятти, 2004.

*Работа выполнена в рамках задания по теме № 461201 «Методология аналитической деятельности управления образованием»*

**THE STRUCTURE OF INFORMATION-COMMUNICATIVE COMPETENCE  
AS A REFLECTION OF ITS ACTIVITIES AND NATURE OF THE SOCIAL IMPACT**

© 2013

*A.V. Bogdanova*, candidate of pedagogical sciences, the chief of department of quality management and optimisation of business processes  
*A.N. Yarigin*, doctor of pedagogical sciences, professor, professor of “Computer Science and Engineering”  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* Information-communicative competence is an important part of the professional and basic evolution of the personality. Its essence is defined structure, including cognitive, operational-technological and creative components. The component composition reflects the implementation of activity approach to teaching and modern trends in education development and introduction of modern technologies.

*Keywords:* information-communicative competence, competence approach, the structure of information-communicative competence, activity approach.

УДК 378

**ВНЕДРЕНИЕ ПРОГРАММ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА СПЕЦИАЛЬНЫХ  
ДИСЦИПЛИН В ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

© 2012

*М.И. Гаврилова*, старший преподаватель  
*Тольяттинский филиал Московского государственного университета пищевых производств,  
Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* Статья посвящена внедрению специальных дисциплин в вузовское образование с помощью программ компетентностного подхода.

*Ключевые слова:* специальные дисциплины; когнитивная компетентность; компетентностный подход; компетентность.

Программа специальных дисциплин на сегодняшний день необходимо ориентировать на компетентностный подход в образовании, а в первую очередь на выработку системы профессиональной, социальной и личностной компетенции будущего специалиста пищевого произ-

водства. Мы основывались при разработке программы на существование концепции и практики компетентностного образования, которые предполагают непреходящую успешность выпускника университета, совокупность полученных им знаний, ценностных установок и

приобретенных навыков и умений. Программа, ориентированная на формирование ключевых компетенций профессионала-специалиста пищевого производства при этом необходимо сконцентрировать внимание на компетенциях, умениях и навыках студентов, преподавателей, но эти два первых компонента указанной совокупности – знания и ценности, по определению, могут оставаться в поле зрения университета, поэтому представляется необходимым остановиться на них в краткой преамбуле.

Развитие системы знаний, как важнейший элемент в системе профессиональной компетенции, формируемой в вузе, является знания как первооснова университетского образования. Компетентностный подход ни отменяет и не преуменьшает ценность и важность получаемых студентом знаний, таких как профессиональные и общегуманитарные. Комплекс знаний, которые приобретают студенты создает их когнитивную компетентность, которая наряду с имеющимися и полученными ценностными ориентациями и приобретенными навыками определяет уровень профессионализма выпускников. Специфика Тольяттинского филиала Московского Государственного Университета Пищевых Производств (ТФ МГУПП) как вуза, нацеленного главным образом на образование и науку в сфере пищевого производства, определяя приоритетные блоки знаний, которыми должны овладеть все выпускники ТФ МГУПП независимо от факультета.

Миссией ТФ МГУПП является повседневная деятельность, которая опирается на систему ценностей, сложившуюся в университете со времени его основания. Лучшей образец поведения преподавателя и студента и выпускника создает основу ценностного развития университета, которое опирается на патриотизм; свободу и ответственность; лидерство; командный дух; открытость.

Патриотизм в ТФ МГУПП является проводником интереса России как внутренней так и внешней политики. Ресурсы ТФ МГУПП, такие как интеллектуальный и гражданский, при любых обстоятельствах находятся на службе высших интересов страны.

Свобода и ответственность – это наши студенты и преподаватели, как свободные и ответственные граждане России, по своим способностям профессиональны и содействуют интересам безопасности и развитию российского общества и Российского государства на пути демократических преобразований.

Лидерство выпускников, как носители прогрессивных идей и ценного мирового опыта, позволяет им принимать активное участие в управлении процессами глобального развития. Навыки, полученные за годы обучения, позволяют учащимся занимать лидирующие позиции в своих организациях.

Корпоративная культура ТФ МГУПП – является командным духом и одной из отличительных черт вуза. Каждое поколение преподавателей, выпускников и студентов существуют в единой среде креативности, сопричастности и партнерства.

Соответствие стандартам качества образования действительно мирового уровня является открытость, как ключевой принцип деятельности ТФ МГУПП. Важно, чтобы выпускник ТФ МГУПП, придя на работу, в какую либо компанию, или поступив в магистратуру, чувствовал себя с коллегами равноправно, получившими образование в ведущих зарубежных университетах, и мог сотрудничать — и успешно конкурировать — с ними благодаря полученному образованию. Открытость новому, готовность совершенствовать свою деятельность, учась на опыте зарубежных коллег, — эти характеристики должны быть присущи каждому преподавателю и сотруднику ТФ МГУПП.

Компетентностный подход предполагает, что основной акцент делается не просто на получении обучающимся некоторой суммы знаний и умений, но и на формировании системы компетенций. Источник форми-

рования этого подхода становится объективное требование современной «экономики знания», в которой более значимым и эффективным для успешной профессиональной деятельности является не разрозненное знание, а обобщенные умения решать жизненные и профессиональные проблемы, подготовка в области информационных технологий и др.

Компетентностный подход также является связующим звеном между образовательным процессом и интересами работодателей выпускников ТФ МГУПП, включая бизнес-среду. Разработка и внедрение «профиль (или модель) компетенции» (которые описываются требованиями к отдельным категориям сотрудников: высшим руководителям, линейным менеджерам, административному персоналу и др.) является неотъемлемой частью управления эффективностью многих многонациональных компаний.

Образовательный процесс в университете становится сложнее отделить от двух других базовых процессов его деятельности: управления и исследований. Взаимодействие и органичное взаимопроникновение этих трех процессов создает интегральную среду управления компетенциями ТФ МГУПП и, соответственно, новое качество образовательного, управленческого и исследовательского процесса. Необходимо сказать, что компетентностный подход можно применить к формированию человеческого капитала ТФ МГУПП, в том числе через программы повышения квалификации или дополнительного профессионального образования преподавателей и сотрудников университета, путем вовлечения их в инновационную образовательную деятельность. Единый перечень компетенций ТФ МГУПП, специально отобранный для реализации программы из обширных и разноплановых международных классификаторов, включая наработки проектов тьюнинг и ЕСК, позволяет выстраивать стратегию развития университета на долгосрочную перспективу, максимально задействовать потенциал нового поколения студентов и выпускников.

Для достижения задач программы необходимо определить ключевые компетенции современного профессионала-специалиста пищевого производства.

В программе выделяются три блока компетенций – аналитический, системный и коммуникационный. В свою очередь каждый из них делится на 12 базовых профилей компетенций. Внутри последних представлены специализированные компетенции, формируемые посредством образовательных программ, научных исследований и практик. Сочетание аналитических, лидерских и профессиональных компетенций составляет уникальный компетентностный профиль, характерный для выпускников ТФ МГУПП. Такой профиль компетенций позволяет не только успешно адаптироваться в изменяющейся области пищевых производств, но и активно преобразовывать ее, влиять на ее нормы, правила и ценности, отстаивая интересы России и российского бизнеса.

Аналитические компетенции составляют основу компетентностной модели. Владение портфелем аналитических инструментов является обязательным требованием для успешной работы, как в российских, так и международных пищевых предприятиях. Аналитические компетенции представлены следующими профилями компетенций:

1. Анализ и синтез - актуальностью этого профиля компетенций подтверждаются на рынках труда, числом возросших интересов со стороны ведущих мировых аналитических агентств, которые значительно увеличили свое присутствие в университете за последние годы;

2. Управление информацией и знаниями - современные внутренние и международные политические и экономические процессы, которые практически погружены в информационную среду. Стирание четкой границы между информационной, политической и политико-эко-



номической средой, возросшие возможно с помощью информационного регулирования ставя при этом управление информацией и знания на первый план среди наиболее перспективных компетенций. ТФ МГУПП планирует активно развивать образовательные программы, связанные с этим профилем компетенций.

3. ИТ-компетенции – наработанные навыки в компьютерно-опосредованных средах которые являются сегодня обязательным требованием к выпускникам. Профиль ИТ-компетенций выпускника ТФ МГУПП подразумевает пассивное владение офисными пакетами и работу в интернете, а также способностями к активной деятельности по формированию баз знаний, созданию сайтов и онлайн-новых сообществ. Умение их использовать создает стратегические конкурентные преимущества, позволяющие эффективно применять накопленный опыт.

4. Управление проектами - к настоящему времени управление проектами стало одной из предпочтительных стратегий ведения бизнеса в мире. Постепенно методики управления проектами переходят из сферы бизнеса в сферу государственного управления, управления НКО и управления образованием. Результатом этого процесса является резкий рост эффективности управления и достижений организаций. Вхождение России в глобальные процессы требует увеличения количества подготовленных специалистов мирового уровня, способных вести свою деятельность в рамках стандартизированных схем управления. Возросшая конкуренция на мировом рынке образования требует не менее подготовленных менеджеров проектов, способных к управлению сложными организациями, какими являются, в частности, современные университеты.

5. Управление изменениями - компетенции наиболее высокого уровня в современном мире связаны с управлением в ситуациях постоянных изменений (в том числе в области пищевых производств, когда обычные управленческие схемы работают только в ограниченных масштабах). Компетенциями управления изменениями обладают владельцы бизнеса, лица, занимающиеся стратегическим управлением, консультанты высокого уровня и др.

Системные компетенции характерны для любого классического университетского образования. Они формируют основу личности выпускника и остаются наиболее стабильными на протяжении всей жизни. Для ТФ МГУПП характерно усиление ряда профилей компетенций, связанных, в первую очередь, с лидерскими компетенциями. Системные компетенции представлены следующими профилями компетенций:

Способность к самостоятельной работе и обучению - в современном мире ни один университет не способен обеспечить комплексное и всеобъемлющее обучение своих студентов на протяжении всей жизни. Системные компетенции, несводимые к конкретным знаниям, позволяют выпускниками самостоятельно работать и получать дополнительные знания по окончании университета, а в идеале – и во время самого периода обучения.

Принятие решений - одной из характеристик современного лидера, менеджера, руководителя, является способность принимать оперативные и выверенные решения, учитывающие системный анализ ситуации. В традиционной университетской системе основные риски принятия решений проявляются у выпускников университетов в первую очередь при выборе жизненных стратегий. Надо отметить, что современная система обучения в ТФ МГУПП, особенно в связи с введением кредитной системы и системы академической мобильности, проистекающих из полноценного участия университета в Болонском процессе, приближает уровень ответственности студентов к уровню ответственности выпускников. Это позволяет выпускать студентов, готовых рисковать при принятии решений и брать ответственность за них.

Лидерство - воспитание лидеров является частью миссии ТФ МГУПП и проходит красной нитью сквозь весь процесс обучения и социальной жизни университета. Значимой частью этого процесса является система студенческих клубов, НСО и других автономных студенческих организаций, которых в ТФ МГУПП более 20.

Применение знаний на практике - программа стратегического развития ТФ МГУПП предполагает резкое увеличение доли образовательных практик в учебном процессе. Основными формами таких практик становятся моделирование работы международных организаций и ТНК, открытие базовых кафедр, стажировки в компаниях и государственных органах, проведение собственных исследовательских и бизнес-проектов и др.

Коммуникационная компетенция, связанная с работой в области пищевых производств, является наиболее проработанной и уникальной чертой, отличающей ТФ МГУПП от других вузов. Изначально создававшийся как дипломатический вуз, ТФ МГУПП за небольшой срок резко расширил диапазон подготовки профессионалов, которые работают и преобразуют «под себя» условия работы в многоязычной и мультикультурной обстановке. Коммуникационные компетенции представлены следующими профилями компетенций:

Коммуникация в области пищевых производств - резко возросшая вовлеченность России в современные глобальные процессы создает острый дефицит профессионалов, способных представлять интересы государственных и бизнес-структур, а также иных организаций на международном уровне. Подготовка к работе в дипломатических и государственных структурах осуществляется в ТФ МГУПП традиционно, подготовка к работе с негосударственными и бизнес-структурами будет активно развиваться в ближайшие годы. Значимым преимуществом такой практики является широкое представительство иностранных студентов в ТФ МГУПП.

В университете обучается более 800 иностранных студентов из нескольких десятков стран, ежегодно более сотни зарубежных профессоров и исследователей читают свои лекции и курсы, несколько десятков иностранных деятелей государственного уровня ежегодно посещают ТФ МГУПП – все это формирует постоянную среду международного общения.

Работа в команде на основе проектного метода - практика, сложившаяся на рынке труда, показывает возрастающую роль проектных команд и организаций. Такой подход диктует повышенное внимание к навыкам работы в только что появившейся команде с неуставленными нормами и ценностями. Не менее важными остаются практики карьерного роста в больших структурах национального, международного и глобального уровня. Образовательные практики ТФ МГУПП также подстраиваются под требования командной работы, используя формы написания коллективных докладов, командного участия в научных и иных проектах. ТФ МГУПП поддерживает и планирует резко усилить эту функцию в рамках Программы, а также практику формирования и стимулирования участия студенческих команд в российских и международных конкурсах (от Модели ООН и ЕС, до всемирных конкурсов по дебатам, конкурсов на лучшую проработку кейсов и т.д.).

Знание иностранных языков - языковая подготовка в ТФ МГУПП является основой главного профиля коммуникационных компетенций студентов ТФ МГУПП. Преподавание 53 иностранных языков, практика изучения студентами двух и более иностранных языков, сочетание западных и восточных языков – все это создает уникальные конкурентные преимущества для выпускников университета. Языковая подготовка является частью государственного заказа МИД России на обучение будущих дипломатов. Профиль языковых компетенций ТФ МГУПП соответствует Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком, принятым Советом

Европы.

Взаимодействие со специалистами из других областей - современная наука и образование развиваются в сторону углубления специализации. Такой подход позволяет воспитывать грамотных профессионалов в своей области, однако одновременно ограничивает возможности работы в инновационных областях и проектах, как правило, требующих постоянного междисциплинарного взаимодействия. Не менее важным является отмечаемое повышение уровня горизонтальной мобильности в карьере современных управленцев: среднее время работы в одной организации, в одной предметной области постоянно снижается. В этих условиях одной из ключевых компетенций, особенно применительно к работе в области пищевых производств, является способность быстро адаптироваться к новому контексту, работать в рамках многофункциональной команды.

Созданная инновационная инфраструктура и система управления университетом, необходима для перевода ее образовательной деятельности на компетентностный подход. Задачи развития инфраструктуры и управления тесно связаны с необходимостью стратегического управления деятельностью университета. Чтобы решить поставленную задачу в рамках программы предполагается использовать методологию системы сбалансированных показателей (ССП — Balanced ScoreCard, BSC), которая сформирована с взаимовыгодным направлением проектной деятельности.

Выбор данной методологии обусловлен тем, что в рамках развития университета необходимо: постоянное согласование стратегических целей с текущими действиями; оценка нефинансовых показателей (наряду с финансовыми); учет нематериальных активов и информации; быстрая реакция на изменения. ССП позволяет различать показатели достигнутых результатов и показатели, отражающие процессы по достижению этих результатов. На данный момент ССП это одна из наиболее эффективных методик стратегического управления компаниями, которая используется в государственном управлении (с 2006 г. по ССП формируется бюджет США) и активно внедряется в управление университетами. Эту методику используют и российские университеты, включая РЭА им. Плеханова, ВГУЭС и др. Для проекта ТФ МГУПП используется модификация ССП, предложенная П.Нивеном и исключающая карту финансовых показателей ввиду специфики деятельности ТФ МГУПП как государственного вуза.

Развитие интегрированной системы управления компетенциями ТФ МГУПП в сочетании с использованием ССП диктует новый подход к планированию мероприятий программы, когда каждый проект увязывается не только со стратегическими показателями эффективности, но и с формируемыми проектом компетенциями, причем, в данном случае, не только у студентов, но и у преподавателей и администраторов университета.

Учитывая вышеупомянутые направления развития современного российского высшего образования и ориентируясь на те подходы, которыми руководствуются разработчики образовательных стандартов нового поколения, ТФ МГУПП планирует в ходе реализации программы апробировать на ряде новых образовательных программ принцип приоритета образовательных ре-

зультатов, понимая под этим формирование ключевых компетенций. Перечни компетенций, предложенные потенциальным участникам проекта на этапе разработки проекта, в ходе создания и реализации новых образовательных программ будут уточнены, по мере необходимости дополнены и развиты.

В качестве результата этой деятельности ТФ МГУПП сможет разработать и предложить Министерству образования и науки России продуманные и апробированные проекты стандартов нового поколения для дисциплин международного профиля, поскольку, как ожидается, стандарты в их нынешнем качестве будут нуждаться именно в таком экспертном участии профильных вузов, каким является ТФ МГУПП в своей нише. Задача разработки образовательных стандартов нового поколения непосредственно связана с внедрением компетентностного подхода, проектированием новых моделей подготовки кадров международников на основе формирования системы профессиональных компетенций для инновационной деятельности в международной сфере, а также с разработкой и реализацией соответствующих профессиональных образовательных программ.

В целом эти требования сводятся к необходимости создания целостной системы обеспечения и гарантии качества образования, получаемого в вузе, в том числе в ТФ МГУПП.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сенько Ю. В. Стиль педагогического мышления в вопросах: Учебное пособие – М.: Дрофа, 2009. – 272 с.
2. Ярыгин О.Н., Роганов Е.С. Изучение системной динамики как инструмент формирования компетентности менеджера и исследователя // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. № 2. С. 206-209.
3. Монахов В.М., Ярыгин А.Н., Коростелев А.А., Васекин С.В., Зелик О.Н., Власов Д.А., Никулина Е.В., Грачев О.Б. Педагогические объекты. Педагогическое проектирование. Know how технологии. Учебное пособие / Тольятти, 2004.
4. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольятти, 2003.
5. Денисова О.П. Оценка деятельности образовательной организации на основе аналитического подхода // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1.1. С. 78-83.
6. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. 2011. № 4. С.504-510.
7. Андреев А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. 2005. № 2.
8. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3.
9. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : выявление противоречий на основе ТАРРОС «Landrail» // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 123-127.
10. Ярыгин А.Н. Особенности применения информационных технологий в аналитической деятельности вуз-тришкольного управления // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. - №1.1 – с. 128-132.

#### INTRODUCING PRIGRAMS COMPETENCE APPROACH SPECIAL DISCIPLINES OF HIGHER EDUCATION

© 2013

*M.I. Gavrilova*, senior lecturer

*Togliatti branch of Moscow State University Food Production, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* This paper is dedicated to introduction of special subjects in university education through programs kompetentnostnogo approach.

*Keywords:* special discipline, cognitive competence, competence approach, competence.

---

**НАШИ АВТОРЫ**
**Абасова Умида Рафик кызы**, магистрант

Адрес: Бакинская Музыкальная Академия, 370014, Азербайджан, Баку, улица Ш. Бадалбейли, 98  
Тел.: +99455 701 79 97  
Email: q.abbasova@mail.ru

**Азизова Алмаз Азиз кызы**, диссертант кафедры философии

Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23  
Тел.: +99455 701 79 97  
Email: q.abbasova@mail.ru

**Альмагамбетова Лейла Сериковна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики начального и дошкольного образования

Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86  
Тел.: (7152) 46-48-95  
E-mail: LeeLoo4891@list.ru

**Антонова Елена Евгеньевна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики

Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франка, 10008, Украина, г. Житомир, ул. Большая Бердичевская, 40  
Тел.: (0412) 40 – 05 – 68  
E-mail: antonova\_elena\_@mail.ru

**Асланлы Гунтюрк Мобил Исмаил оглу**, доцент, младший научный сотрудник лаборатории исламоведения

Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23  
Тел.: +99455 701 79 97  
Email: q.abbasova@mail.ru

**Атамась Ольга Анатольевна**, преподаватель кафедры ТМФВ и спортивных игр

Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого (Украина)  
Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого 18030, Украина, г. Черкассы-30, ул. Кирова д.38  
Тел.: (0472) 43-19-04, 0987618400  
E-mail: sonetko@i.ua

**Байрамов Имдад Мустафа оглу**, доцент кафедры психологии

Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23  
Тел.: +99455 701 79 97  
Email: q.abbasova@mail.ru

**Баландина Екатерина Алексеевна**, учитель математики МБУ школа № 91(Б) г.Тольятти, магистрант Тольяттинского государственного университета

Адрес: МБУ школа №91 (Б), 445022, Россия, г. Тольятти, ул. Ленина, 58.  
E-mail: katerina.kati1990@yandex.ru

**Барышева Татьяна Дмитриевна**, старший преподаватель кафедры психологии, соискатель

Адрес: Мурманский государственный гуманитарный университет, 183720, Россия, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, 15  
Тел.: (815-2) 21-38-19  
E-mail: tatibar@mail.ru

**Богданова Анна Владимировна**, кандидат педагогических наук, начальник отдела менеджмента качества и оптимизации бизнес-процессов

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, 14  
Тел.: 8-917-822-35-28  
E-mail: A.Bogdanova@tltsu.ru

**Валиева Зема Ираклиевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, докторант

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46  
Тел.: (8482) 53-68-26  
E-mail: valievazema@mail.ru

**Вашук Елена Васильевна**, аспирантка кафедры педагогики

Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франка, 10008, Украина, г. Житомир, ул. Большая Бердичевская, 40  
Тел.: (04130) 73-4-49  
E-mail: Lena.Vashuk75@mail.ru

**Вердиева Чимназ Гафар кызы**, старший преподаватель кафедры психологии

Адрес: Азербайджанский институт учителей, AZ 1141, Азербайджанская Республика, г. Баку, улица Коруглу Касымова, 874  
Тел.: +99455 701 79 97  
Email: q.abbasova@mail.ru

**Власенко Светлана Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 15000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86  
Тел.: (87152) 50-59-96  
E-mail: sveta\_vlasenko@mail.ru

**Гаврилова Мария Ивановна**, старший преподаватель

Адрес: Тольяттинский филиал Московского государственного университета пищевых производств, 445026, Россия, г. Тольятти, улица Свердлова, дом 39  
Тел.: (8482) 67-44-48  
E-mail: kseniya101@mail.ru

**Гардашев Рашад Ахмедхан оглы**, диссертант кафедры библиотечных ресурсов и информационно-поисковых систем

Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.  
Тел.: +99455 701 79 97  
E-mail: q.abbasova@mail.ru

**Гашимов Ханлар Хамис оглы**, докторант кафедры методики преподавания физики

Адрес: Азербайджанский государственный педагогический университет, AZ1000, Азербайджанская Республика, г. Баку, ул. У.Г аджибекова, 34  
Тел.: +99455 701 79 97  
E-mail: q.abbasova@mail.ru

**Георгян Агваник Рафиковна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольного образования» Северо-Осетинского государственного педагогического института.  
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

**Гиль Сергей Сергеевич**, доктор педагогических наук, профессор, начальник Управления образования и инноваций Центросоюза Российской Федерации  
Адрес: Центросоюз Российской Федерации, 107996, Россия, г. Москва, ул. Гиляровского, 57  
Тел.: (495) 684-47-74  
E-mail: gil1967@mail.ru

**Гнездилова Кира Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Педагогика высшей школы и образовательный менеджмент»  
Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18031, Украина, г. Черкассы, бульвар Шевченко, дом 81  
Тел.: 380(472)33-10-97  
E-mail: kiiirra@meta.ua

**Говорушина Татьяна Константиновна**, докторант  
Адрес: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 173001, Россия, г. Великий Новгород, ул. Чудинцева, 6  
тел. (8-816) 33-55-60  
E-mail: roza.ivanova@novsu.ru

**Гордийчук Анна Владимировна**, преподаватель кафедры иностранных языков  
Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18031, Украина, г. Черкассы, бул. Шевченка, 81  
Тел.: (0472) 36-03-22  
E-mail: shvidka2005@ukr.net

**Гулиева Шахназ Мустафа кызы**, старший преподаватель кафедры психологии  
Адрес: Сумгаитский Государственный Университет, AZ 5008, Азербайджанская Республика, Сумгаит, 43-й блок  
Тел.: +99455 701 79 97  
E-mail: q.abbasova@mail.ru

**Джафарова Лала Икмет кызы**, студент  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14  
Тел.: 8(8482)54-63-39  
E-mail: madam.rikki-vikki@yandex.ru

**Дудко Наталья Васильевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин  
Адрес: Сумской областной институт последипломного педагогического образования, 40007, Украина, г. Сумы, улица Римского-Корсакова, 5  
Тел.: (0542) 33-40-67  
E-mail: siga@rambler.ru

**Дунаева Екатерина Сергеевна**, аспирант  
Адрес: Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, 679000, Россия, Биробиджан, улица Широкая, дом 70 а  
Тел.: 8-(426-22) – 6-97-78  
E-mail: ekaterina.dunaeva.1987@mail.ru

**Дюсенбаева Бибигуль Амангельдиновна**, магистр педагогики, преподаватель кафедры психологии  
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86  
Тел.: 8(7152)46-48-95  
E-mail: bibigul-68-68@mail.ru

**Дюсенбаева Майра Кенжебаевна**, студентка 1 курса специальности «Журналистика»  
Северо-Казахстанский государственный университет, г.Петропавловск (Казахстан)  
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86  
Тел.: 8(7152) 46-34-91  
E-mail: nise-makoska@mail.ru

**Зайко Вера Васильевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин и методики их преподавания в системе дошкольного и начального образования  
Адрес: Адыгейский государственный университет, 385000, Россия, г. Майкоп, ул. Первомайская, 208  
Тел.: 89184285894  
E-mail: zaikovera@mail.ru

**Ильченко Ирина Степановна**, преподаватель кафедры психологии  
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, г. Умань, ул.Садовая, 28  
Тел.: (04744) 3-53-08  
E-mail: Irinailchenko030288@mail.ru

**Ильясова Эльвира Наилевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии.  
Адрес: Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», 4453103, Башкортостан, г.Стерлитамак, пр. Ленина, 47а  
Тел.: (3473) 43-73-29  
E-mail: ilyasova@yandex.ru

**Кангужина Касия Мурзахметовна**, кандидат биологических наук, профессор кафедры «Спортивные дисциплины»  
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86  
Тел.: (7152) 49-36-95  
E-mail: nata\_pustovalova@mail.ru

**Карев Борис Анатольевич**, заведующий кафедрой начертательной геометрии и инженерной графики, доктор педагогических наук, профессор  
Адрес: Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 680021, Россия, Хабаровский край, улица Серышева, 47  
Тел.: (4212) 20-44-12  
E-mail: karevdok.27@mail.ru

**Карих (Канашенкова) Виктория Вячеславовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования  
Адрес: ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования», 664011, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, д. 6.  
Тел.: (3952) 24-04-81  
E-mail: venera\_can@mail.ru

**Карынбаева Ольга Владимировна**, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики, психологии и логопедии  
 Адрес: Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, 679000, Россия, Биробиджан, улица Широкая, дом 70 «А»  
 Тел.: 89246416550  
 E-mail: olgavlad11@mail.ru

**Квасных Галина Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования  
 Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск,  
 ул. Пушкина, 86  
 Тел.: (7152) 46-48-95  
 E-mail: kgalene@mail.ru

**Китаева Ирина Вячеславовна**, соискатель кафедры математического анализа и элементарной математики, учитель математики  
 Адрес: Гимназия № 12, 398020, Россия, г. Липецк, ул. Гагарина, 24  
 Тел.: (84742) 27-73-58  
 E-mail: irinakitaeva48@mail.ru

**Колесник Наталия Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры эстетики, этики и изобразительного искусства  
 Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франка, 10008, Украина, г. Житомир, ул. Большая Бердичевская, 40  
 Тел.: (0142) 46-12-18; 097-210-13-35.  
 E-mail: natalia1104@meta.ua

**Колодезникова Сардаана Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных единоборств  
 Адрес: Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, 677016, Россия, Республика Саха (Якутия), г. Якутск, ул. П. Морозова, 2  
 Тел.: (8964) 4193040  
 E-mail: kolsar@mail.ru

**Коновальчук Иван Иванович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и педагогических инноваций  
 Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франка, 10008, Украина, г. Житомир, ул. Большая Бердичевская, 40  
 Тел. тел./факс: (+380 412) 37-27-63.  
 E-mail: gambrieli@yandex.ru

**Коптев Сергей Леонидович**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии  
 Адрес: Удмуртский государственный университет, 426034 г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 6, к. 108.  
 Тел.: (3412) 916-125  
 E-mail: selekor@mail.ru

**Крыстопчук Татьяна Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии  
 Адрес: Ровенский институт последиplomного педагогического образования, 33028, Украина, г. Ровно, ул. Черновола, 74  
 Тел.: 0 (362) 22-22-02  
 E-mail: shamray@fm.rivne.com

**Кузьменко Максим Дмитриевич**, адъюнкт научно-организационного отдела  
 Адрес: Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, 03022, Украина, г. Киев ул. Ломоносова, 81  
 Тел.: (044) 521-32-89  
 E-mail: psytabvpp@gmail.com

**Кулиева Шенай Эльдар кызы**, доктор философии, соискатель отделения психологии факультета языка, истории и географии Анкарского университета (Анкара, Турция)  
 Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. 3. Халилова, 23  
 Тел.: +99455 701 79 97  
 E-mail: q.abbasova@mail.ru

**Лазаренко Дмитрий Витальевич**, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Психология»  
 Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск,  
 ул. Пушкина, 86  
 Тел.: (87152) 46-48-95  
 E-mail: mitya1981-07@inbox.ru

**Лейфа Андрей Васильевич**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Психология и педагогика», проректор по научной работе.  
 Адрес: Амурский государственный университет, 675000, Россия, г. Благовещенск, Игнатьевское шоссе, 21  
 Тел.: 84162394508  
 E-mail: Alefa@mail.ru

**Лискина Ольга Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки»  
 Адрес: Самарский государственный технический университет, 443110, Россия, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244  
 Тел.: (846) 337 17 71  
 E-mail: LiskinaOA@mail.

**Лыков Евгений Николаевич**, ассистент кафедры математического анализа и элементарной математики  
 Адрес: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 399783, Россия, Липецкая обл., г. Елец, ул. Коммунаров, 28  
 Тел.: (847467) 2-16-98  
 E-mail: elean52@mail.ru

**Максимова Елена Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков  
 Адрес: Саратовский социально-экономический институт ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», 410003, Россия, г. Саратов, ул. Радищева, 89  
 Тел.: (8452)211749  
 E-mail: maksimolena@yandex.ru

**Мамедов Тариэль Мамед оглу**, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии  
 Адрес: Сумгаитский Государственный Университет, AZ 5008, Азербайджанская Республика, Сумгаит, 43-й блок  
 Тел.: +99455 701 79 97  
 E-mail: q.abbasova@mail.ru

**Марцева Людмила Андреевна**, кандидат педагогических наук, заместитель директора  
 Адрес: Винницкий региональный центр оценивания качества образования, 21009, Украина, Винница, ул. Киевская, 46  
 Тел.: (0432) 65-65-34, (0432) 66-75-06  
 E-mail: martseva\_L@mail.ru

---

**Махновская Ирина Романовна**, аспирант кафедры «Педагогика»

Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франка, 10008, Украина, г. Житомир, ул. Большая Бердичевская, 40  
E-mail: rmm1966@gmail.com

**Мельничук Лилия Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики

Адрес: Международный экономико-гуманитарный университет имени академика Степана Демьянчука, 33018, Украина, г. Ровно,  
ул. Мирюшенка, д. 11-а  
Тел.: 8096 342 23 27  
E-mail: lilya154@list.ru

**Мерзлякова Дина Рафаиловна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности

Адрес: Удмуртский государственный университет, 426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1  
Тел.: (3412) 91-61-16  
E-mail: sagitova\_77@mail.ru

**Моргунова Татьяна Александровна**, старший преподаватель кафедры «Физическая культура и туризм»

Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86  
Тел.: (7152) 49-36-95  
E-mail: nata\_pustovalova@mail.ru

**Моталлеби Мехрад**, докторант кафедры психологии

Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23  
Тел.: +99455 701 79 97  
E-mail: q.abbasova@mail.ru

**Муранова Наталия Петровна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой базовых и специальных дисциплин

Адрес: Национальный авиационный университет, 03680, Украина, г. Киев, Проспект Космонавта Комарова, 1  
Тел.: + 38 (044)406-74-04  
E-mail: idp@nau.edu.ua

**Мурзаллинова Алма Жакимовна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики начального и дошкольного образования

Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86  
Тел.: (87152) – 493695  
E-mail: M\_alma60@mail.ru

**Никифорова Елена Владимировна**, доктор экономических наук, профессор

Адрес: Тольяттинский филиал Московского государственного университета пищевых производств, 445026, Россия, г. Тольятти,  
улица Свердлова, дом 39  
Тел.: (8482) 67-44-48  
E-mail: yar13@rambler.ru

**Николаева Алёна Николаевна**, аспирант

Адрес: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 173003, Россия, Великий Новгород,  
ул. Большая Санкт-Петербургская, д.41  
Тел.: (88162) 62-72-44  
E-mail: 2nikolaeva.alena@rambler.ru

**Овчинникова Людмила Павловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии и истории науки

Адрес: Самарский государственный университет путей сообщения, 443066, Россия, г. Самара, 1-Безьянный переулок, 18  
Тел.: (8846) 2225171  
E-mail: PLOvchin @yandex.ru

**Ордабаева Жанна Жаксылыковна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория военного и физического воспитания»

Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск,  
ул. Пушкина, 86  
Тел.: (87152) 49-4042  
E-mail: schina.kleo@mail.ru

**Павлов Юрий Алексеевич**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории профессиональной ориентации и воспитания

Адрес: Институт профессионально-технического образования Национальной академии педагогических наук Украины, 03045, Украина,  
г. Киев, Чапаевское шоссе, 98  
Тел.: (38044)390-30-52  
E-mail: yuriypavlov@bk.ru

**Пагута Тамара Ивановна**, кандидат педагогических наук, декан педагогического факультета, доцент кафедры педагогики

Адрес: Международный экономико-гуманитарный университет имени академика Степана Демьянчука, 33018, Украина, г. Ровно,  
ул. Мирюшенка, д. 11-а  
Тел.: 8 097 506 48 67  
E-mail: tamara.paguta@mail.ru

**Паламарчук Ольга Федоровна**, магистр филологии, преподаватель кафедры теории и практика перевода

Адрес: Открытый международный университет развития человека «Украина», 04071, Украина, г. Киев, ул. Хорива, 1-Г  
Тел.: (044) 572-14-98  
E-mail: olyaua@yandex.ru

**Палфёрова Сабина Шехшанатовна**, кандидат педагогических наук, доцент

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14  
Тел.: (8482) 76-89-66  
E-mail: 267179@rambler.ru

**Панеш Бэла Хамзетовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин и методики их преподавания в системе дошкольного и начального образования.

Адрес: Адыгейский государственный университет, 385000, Россия, г. Майкоп, ул. Первомайская, 208  
Тел.: 89604377877  
E-mail: zaikovera@mail.ru

**Пастовенский Александр Викторович**, кандидат педагогических наук, начальник управления образования и науки Житомирской областной государственной администрации

Адрес: Управление образования и науки Житомирской областной государственной администрации, 10014, Украина, г. Житомир, пл. С. П. Королева, 12  
Тел.: 0973934576  
E-mail: ztedu@ukr.net

**Першина Надежда Алексеевна**, соискатель кафедры математического анализа и элементарной математики, ассистент кафедры автоматизированных систем управления и математического обеспечения  
 Адрес: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 399783, Россия, Липецкая обл., г. Елец, ул. Коммунаров, 28  
 Тел.: (847467) 2-16-98  
 E-mail: pershinana@yandex.ru

**Пескова Эльза Инсафовна**, аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования  
 Адрес: Челябинский государственный педагогический университет, 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 69  
 Тел.: (35130) 9-83-13  
 E-mail: ya.peskova@ya.ru

**Петрова Евгения Ивановна**, студентка факультета клинической психологии Оренбургской государственной медицинской академии  
 Адрес: Оренбургская государственная медицинская академия, 460000, Россия, г. Оренбург, ул. Советская, 6.  
 Тел: (3532) 77-24-59  
 E-mail: genechka91\_10@mail.ru

**Пироженко Лидия Владимировна**, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник  
 Адрес: Институт педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, 02192, Украина, Киев, ул. Артема 52-Д  
 Тел.: +380685973288  
 E-mail: Lidiia-p@rambler.ru

**Пластинина Юлия Львовна**, аспирант кафедры педагогики  
 Адрес: Благовещенский государственный педагогический университет, 675000, Россия, г. Благовещенск, ул. Ленина, 104  
 Тел.: (4162) 37-39-35  
 E-mail: Plastinina55@yandex.ru

**Плахотнюк Наталья Павловна**, преподаватель кафедры английского языка  
 Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франка, 10008, Украина, г. Житомир, ул. Большая Бердичевская, 40  
 Тел.: (+380 412) 37-27-63  
 E-mail: sebrus@mail.ru

**Полевая Наталия Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры медико-социальной работы  
 Адрес: Амурский государственный университет, 675027, Россия, г. Благовещенск, ул. Игнатьевское шоссе, 21  
 Тел: 8(4162) 39-46-26  
 E-mail: natabra85@list.ru

**Полежаева Мария Сергеевна**, ассистент кафедры общей и социальной педагогики, аспирант кафедры педагогики Северо-Осетинского государственного университета  
 Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 362045, РСО – Алания, г. Владикавказ, ул. генерала Дзусова 24/1, 60.  
 Тел.: 8-919-425-66-62  
 E-mail: mariell09@mail.ru

**Полищук Наталья Николаевна**, аспирант кафедры педагогики Житомирского государственного университета имени Ивана Франка  
 Адрес: Житомирский областной институт последипломного педагогического образования, 10015, Украина, г. Житомир, ул. Михайловская, 15  
 Тел.: (8412) 40-05-68  
 E-mail: antonova\_elena\_@mail.ru

**Просветова Ольга Константиновна**, учитель английского языка, магистрант Тольяттинского государственного университета  
 Адрес: МБУ СОШ № 16, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Баныкина, 4  
 E-mail: olga-super\_star@list.ru

**Пустовалова Наталья Ивановна**, кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Психология»  
 Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86  
 Тел.: (87152) 46-48-95  
 E-mail: nata\_pustovalova@mail.ru

**Пыж Наталья Николаевна**, аспирант  
 Адрес: Институт высшего образования НАПН Украины, 01014, Украина, Киев, ул. Бастионная, 9  
 Тел.: (8044)286 68 02  
 E-mail: nataliiapyzh81@meta.ua

**Пядушкина Наталья Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического института  
 Адрес: Восточно-Сибирская государственная академия образования, 664011, Россия, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 6  
 Тел.(8395-2) 20-07-39  
 E-mail:npyadushkina@gmail.com

**Рванова Алла Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математика»  
 Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86  
 Тел.: (87152) 46-48-95  
 E-mail: alla\_rv@mail.ru

**Романишин Игорь Михайлович**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков.  
 Адрес: Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника, 76018, Украина, г. Ивано-Франковск, ул. Шевченка, 57  
 Тел.: (0342) 75-23-51  
 E-mail: inst@pu.if.ua

**Руденко Ирина Викторовна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методик преподавания  
 Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14  
 Тел.: +7(8482)54-63-41  
 E-mail: ivrudenko@rambler.ru

**Самиева Оксана Борисовна**, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Педагогика»  
 Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86  
 Тел.: (87152) 49-33-52  
 E-mail: roks70@list.ru

**Саржанова Айнагуль Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования  
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86  
Тел.: (7152) 46-48-95  
E-mail: tmndo@mail.ru

**Саутова Токжан Айдархановна**, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры казахского языка  
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86  
Тел.: 8(7152) 46-51-27  
E-mail: tokzhan.s@mail.ru

**Сбитнева Алиса Николаевна**, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Педагогика»  
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86  
Тел.: (87152) 49-33-52  
E-mail: kallissta@mail.ru

**Свиридюк Елена Валентиновна**, аспирант кафедры педагогики  
Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франка, 10008, Украина, г. Житомир, ул. Большая Бердичевская, 40  
Тел.: (0412) 25-93-04  
E-mail: vsviriduyk@mail.ru

**Семенов Елена Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела теории и истории педагогического мастерства  
Адрес: Институт педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины, 40009, Украина, г. Киев, ул. Максима Берлинского, д. 9  
Тел.: 8-096-699-30-01  
E-mail: olenasemenog@gmail.com

**Сергеева Ольга Степановна**, старший преподаватель кафедры английской филологии  
Адрес: Киевский университет имени Бориса Гринченко, Украина, г. Киев, ул. Тимошенко, 13-б  
Тел.: (044) 462-22-45  
E-mail: flumforever@yandex.ua

**Сидоренко Юлия Игоревна**, аспирант  
Адрес: Институт проблем воспитания НАПН Украины, 04060, Украина, г. Киев, ул. М.Берлинского 9  
Тел.: (044) 440-60-90  
E-mail: yuli-sidorenko@yandex.ru

**Стабаев Ербулан Торсанович**, магистр педагогики кафедры «Теория военного и физического воспитания»  
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86  
Тел.: (87152) 49-4042  
E-mail: estabayev@mail.ru

**Старченко Елена Викторовна**, старший преподаватель кафедры японской филологии  
Адрес: Институт экономики и востоковедения Сахалинского государственного университета, 693000, Россия, г. Южно-Сахалинск, Коммунистический проспект, 33  
Тел.: 8914-755-45-17  
E-mail: PvAlena64@yahoo.com

**Тчиева Виктория Заурбековна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики  
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: valievazema@mail.ru

**Толстова Ольга Викторовна**, аспирант кафедры педагогики  
Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франка, 10008, Украина, г. Житомир, ул. Большая Бердичевская, 40  
Тел.: (80412) 37-27-63  
E-mail: olga-bazdyreva@yandex.ru

**Третко Виталий Витальевич**, кандидат технических наук, доцент кафедры международной информации  
Адрес: Хмельницкий национальный университет, 29016, Украина, г. Хмельницкий, ул. Институтская, 11  
Тел.: (380382)-72-87-04  
E-mail: tretko@hotmail.com

**Трошина Любовь Андреевна**, старший преподаватель кафедры психологии  
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86  
Тел.: (87152) 46-48-95  
E-mail: nata\_pustovalova@mail.ru

**Тулаев Виктор Константинович**, доцент кафедры «Спортивные дисциплины»  
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86  
Тел.: (7152) 49-36-95  
E-mail: viktor.tulaev@mail.ru

**Федосова Ирина Валерьяновна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии  
Адрес: Восточно-Сибирская государственная академия образования, 664011, Россия, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 6  
Тел.: (8395-2) 20-07-39  
E-mail: Fedos-ir@yandex.ru

**Хушбатан Гусейн Мухаммед**, докторант кафедры языкознания  
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.  
Тел.: +99455 701 79 97  
E-mail: q.abbasova@mail.ru

**Цымбалару Анжелика Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, докторант  
Адрес: Институт педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, 04053, Украина, г. Киев, ул. Артема 52 Д  
Тел.: (+380) 044- 575-51-44  
E-mail: A.Tsymbala@mai.ru



**Чалкина Наталья Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая математика и информатика», начальник учебно-методического управления.  
 Адрес: Амурский государственный университет, 675000, Россия, г. Благовещенск, Игнатьевское шоссе, 21  
 Тел.: 84162394656  
 E-mail: nchalkina@mail.ru

**Чемоданова Галина Иосифовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики  
 Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, 150 000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86  
 Тел.: (7152) 46-48-95  
 E-mail: galina\_chem@mail.ru

**Чернышова Анна Михайловна**, аспирант кафедры педагогики, преподаватель  
 Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франка, 10008, Украина, г. Житомир, ул. Большая Бердичевская, 40  
 Тел.: (80412) 42-78-04  
 E-mail: anka852008@rambler.ru

**Чижкова Марина Борисовна**, кандидат психологических наук, ассистент кафедры общей психологии  
 Адрес: Оренбургская государственная медицинская академия, 460000, Россия, г. Оренбург, ул. Советская, 6  
 Тел.: (3532) 77-24-59  
 E-mail: chiztim@list.ru

**Чиркина Елена Александровна** кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
 Адрес: Удмуртский государственный университет, 426034 г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 6, к. 108.  
 Тел.: (3412) 916-125  
 E-mail: chirkina.udgu@gmail.com,

**Чопова Наталья Валерьевна**, старший преподаватель  
 Адрес: Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 680021, Россия, Хабаровский край, улица Серышева 47  
 Тел.: (4212) 407-605  
 E-mail: ngig@festu.khv.ru

**Чугунова Анна Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математика»  
 Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86  
 Тел.: (87152) 46-48-95  
 E-mail: anna030867@mail.ru

**Шайкенова Айсүлу Жаксылыковна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры казахского языка  
 Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, 150000, Казахстан, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86  
 Тел.: 8(7152) 46-34-91  
 E-mail: aisulu\_04\_09@mail.ru

**Шинкарёва Надежда Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования  
 Адрес: Восточно-Сибирская государственная академия образования, 664011, Россия, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, д. 6.  
 Тел.: (3952) 24-04-81  
 E-mail: shinkaryva@yandex.ru

**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  
 E-mail: shish08@rambler.ru

**Шкляр Наталья Валерьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, психологии и логопедии  
 Адрес: Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, 679000, Россия, Биробиджан, улица Широкая, дом 70 а  
 Тел.: 8-(426-22) – 6-97-78  
 E-mail: kor.ped@mail.ru

**Шульгин Алексей Александрович**, ассистент кафедры защиты в чрезвычайных ситуациях и управления рисками  
 Адрес: Удмуртский государственный университет, 426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1  
 Тел.: (3412) 91-61-14  
 E-mail: viper\_srt@mail.ru

**Щербатых Людмила Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков специальных дисциплин  
 Адрес: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 399783, Россия, Липецкая обл., г. Елец, ул. Коммунаров, 28  
 Тел.: (847467) 2-16-98  
 E-mail: shcherlyd@mail.ru

**Щербатых Сергей Викторович**, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой автоматизированных систем управления и математического обеспечения  
 Адрес: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 399783, Россия, Липецкая обл., г. Елец, ул. Коммунаров, 28  
 Тел.: (847467) 2-16-98  
 E-mail: shcherserg@mail.ru

**Юрьева Татьяна Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Общая математика и информатика».  
 Адрес: Амурский государственный университет, 675000, Россия, г. Благовещенск, Игнатьевское шоссе, 21  
 Тел.: 84162394656  
 E-mail: Yuryevat@mail.ru

**Ярыгин Анатолий Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор  
 Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, 14  
 Тел.: +7(8482) 54-63-41  
 E-mail: 267179@rambler.ru

**Ярыгина Неля Анатольевна**, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Экономика и менеджмент»  
 Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14  
 Тел.: +7(8482)54-63-41  
 E-mail: yar13@rambler.ru

**Abasova Umida Rafik kizi**, graduate

Address: Baku Music Academy, 370014, Azerbaijan, Baku, Street Sh. Badalbeyli, 98

Tel.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

**Almagambetova Leila Serikovna**, candidate of pedagogical sciences, senior teacher of chair of the theory and technique of primary and preschool education

Address: North Kazakhstan State University named M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86

Tel.: (7152) 46-48-95

E-mail: LeeLoo4891@list.ru

**Antonova Elena Evgenievna**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of pedagogy

Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomyr, st. Bolshaya Berdichevskaya, 40

Tel.: (0412) 40 – 05 – 68

E-mail: antonova\_elen\_a@mail.ru

**Aslanli Guntyurk Mobile Ismail oglu**, associate professor, research laboratory of islamic studies

Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.

Tel.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

**Atamas Olga Anatoljevna**, a teacher of Physical Training Theory, Methods and Sport Games Chair

Address: Cherkassy B Khmelnytskyi National University, 18030, Ukraine, Cherkassy-30, Kirova st. 38

Tel.: (0472)19-43-04, 0987618400

E-mail: sonetko@i.ua

**Azizova Almaz Aziz kizi**, author of the thesis department of philosophy

Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23

Tel.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

**Balandina Ekaterina Alekseevna**, a mathematics teacher MBU school № 91 (B) Togliatti, graduate student Togliatti State University

Address: MBU school № 91 (B), 445022, Russia, Togliatti, st. Lenin, 58.

E-mail: katerina.kati1990@yandex.ru

**Barysheva Tatyana Dmitrievna**, senior lecturer of Psychology Department, doctoral student

Address: Murmansk State Humanities University, 183720, Russia, Murmansk, Captain Egorov st., 15

Tel.: (815-2) 21-38-19

E-mail: tatibar@mail.ru

**Bayramov Imdad Mustafa oglu**, assistant professor of psychology

Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.

Tel.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

**Bogdanova Anna Vladimirovna**, candidate of pedagogical Sciences, head of department of quality management and optimization of business-processes

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14

Tel.: 8-917-822-35-28

E-mail: A.Bogdanova@tltso.ru

**Chalkina Natalya Anatolievna**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the Chair of General Mathematics and Informatics, the head of Educational Department.

Address: Amur State University, 675027, Russia, Blagoveshchensk, Ignatievskoy Shosse str., 21 bld.

Tel.: 84162394527

E-mail: nchalkina@mail.ru

**Chemodanova Galina Iosifovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogy

Address: North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, avenue of Pushkina, 86

Tel.: (7152) 46-48-95

E-mail: galina\_chem@mail.ru

**Chernyshova Anna Mikhaylovna**, graduate student of pedagogy, teacher

Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomyr, st. Bolshaya Berdichevskaya, 40

Tel.: (80412) 42-78-04

E-mail: anka852008@rambler.ru

**Chirkina Elena Alexandrovna**, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer

Address: Udmurt State University, 426034 Russia, Izhevsk, Universitetskaya, 1. building 6, 108

Tel.: (3412) 916-125

E-mail: chirkina.udgu@gmail.com

**Chizhkova Marina Borisovna**, candidate of psychological sciences, assistant of general psychology department

Address: Orenburg State Medical Academy, 460000, Russia, Orenburg, Sovetskaya st., 6

Tel.: (3532) 77-24-59

E-mail: chiztim@list.ru

**Chopova Natalia Valeryevna**, the senior lecturer

Address: Far Eastern State Transport University, 680021, Russia, Khabarovsk, Seryshev St., 47

Tel.: (4212) 407-605

E-mail: ngig@festu.khv.ru

**Chugunova Anna Aleksandrovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department mathematics

Address: North Kazakhstan state university named after M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86

Tel.: (87152) 46-48-95

E-mail: anna030867@mail.ru

**Dudko Natalia Vasilyevna**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, associate professor of social and humanities

Address: Sumy Regional Institute of Teacher Education, 40007, Ukraine, city of Sumy, Rimsky-Korsakov Street, 5

Tel.: (0542) 33-40-67

E-mail: siga@rambler.ru

**Dunaeva Ekaterina Sergeevna**, the graduate student

Address: Priamursky state university of a name of Sholom Aleichem, 679000, Russia, Birobidzhan, Shirokaya st., 70 a  
 Tel.: 8-(426-22) – 6-97-78  
 E-mail: ekaterina.dunaeva.1987@mail.ru

**Dyusenbaeva Bibigul Amangeldinovna** master's degree of pedagogics, teacher of department of psychology

Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86  
 Tel.: 8(7152)46-48-95  
 E-mail: bibigul-68-68@mail.ru

**Dyusenbaeva Maira Kenghibayeva**, a student

Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86  
 Tel.: 8(7152) 46-34-91  
 E-mail nise-makoska@mail.ru

**Fedosova Irina Valeryanovna**, candidate of pedagogical science, associate professor, head of department of social pedagogy and psychology

Address: East-Siberian state academy of education, 664011, Russia, Irkutsk, st. Nizhnaya Naberezhnaya, 6  
 Tel.: (8395-2) 20-07-39  
 E-mail: Fedos-ir@yandex.ru

**Gardashov Rashad Ahmedhan oglu**, dissertator department of library resources and information retrieval systems

Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23  
 Tel.: +99455 701 79 97  
 E-mail: q.abbasova@mail.ru

**Gashimov Khanlar Khamis oglu**, doctoral student in physics 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

**Gavrilova Maria Ivanovna**, senior lecturer

Address: Togliatti branch of Moscow State University Food Production, 445026, Russia, Togliatti, Sverdlov Street, Building 39  
 Tel.: (8482) 67-44-48  
 E-mail: kseniya101@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

**Gil Sergey Sergeevich**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of education and innovation of Centrosouz of the Russian Federation

Address: Centrosouz of the Russian Federation, 107996, Russia, Togliatti, st. Gilyarovskogo, 57  
 Tel.: (495) 684-47-74  
 E-mail: gil1967@mail.ru

**Gnyezdilova Kira Nikolaevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the chair «Pedagogy of higher educational establishment and educational management».

Address: Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, 18031, Ukraine, Cherkassy, Shevchenko st., 81  
 Tel.: 380(472)33-10-97  
 E-mail: kiiirra@meta.ua

**Gordijchuk Anna Vladimirovna**, english language instructor, department of "Foreign Languages"

Address: Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy, 18031, Ukraine, Cherkassy, bul. Shevchenka, 81  
 Tel.: (0472) 36-03-22  
 E-mail: shvidka2005@ukr.net

**Govorushina Tatiana Konstantinovna**, doctoral student

Address: Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, 173001, Russia, Veliky Novgorod, Chudintseva street, 6  
 Tel.: (8-816) 33-55-60  
 E-mail: roza.ivanova@novsu.ru

**Guliyeva Schanay Eldar**, Ph.D., Department of Psychology Department of the applicant's language, history and Geography of Ankara University (Ankara, Turkey)

Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, st. Z. Halilov, 23  
 Tel.: +99455 701 79 97  
 E-mail: q.abbasova@mail.ru

**Guliyeva Shahnaz Mustafa qizi**, a senior lecturer in psychology

Address: Sumgait State University, AZ 5008, Azerbaijan, Sumgait, 43-th block  
 Tel.: +99455 701 79 97  
 E-mail: q.abbasova@mail.ru

**Ichenko Iryna Stepanovna**, teacher of department of Psychology

Address: Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychna, 20300, Ukraine, Uman, Sadova st., 28  
 Tel.: (04744) 3-53-08  
 E-mail: Irinailchenko030288@mail.ru

**Ilyasova Elvira Nailovna**, engineer candidate of pedagogical sciences

Address: Sterlitamak Branch of the federal state budgetary educational institution «Bashkir State University», 4453103, Baschkortostan, Sterlitamak, Lenin Avenue, 47a  
 Tel.: (3473) 43-73-29  
 E-mails: ilyasova@yandex.ru

**Jafarova Lala Ikmet gizi**, student

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, st. Belarusskaya, 14  
 Tel.: 8(8482)54-63-39  
 E-mail: madam.rikki-vikki@yandex.ru

**Kanguzhina Kasija Murzahmetovna**, candidate of Biological Sciences, professor of department "Sports disciplines"

Address: North Kazakhstan state university named after M. Kozybayev, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86  
 Tel.: (7152) 49-36-95  
 E-mail: nata\_pustovalova@mail.ru

**Karev Boris Anatolyevich**, Head of the Department of Descriptive Geometry and Engineering Graphics, Doctor of Pedagogic Sciences, professor  
Address: Far Eastern State Transport University, 680021, Russia, Khabarovsk, Seryshev St., 47  
Tel.: (4212) 20-44-12  
E-mail: karevdok.27@mail.ru

**Karikh (Kanashchenkova) Victoria Vyacheslavovna**, candidate of psychology sciences, the senior lecturer of chair of psychology and preschool education pedagogics  
Address: East Siberian State Academy of Education, 664011, Russia, Irkutsk, N. Naberejnay, 6  
Tel.: (3952) 24-04-81  
E-mail: venera\_can@mail.ru

**Karynbaeva Olga Vladimirovna**, Senior teacher of the Chair of Correctional Pedagogy, Psychology and Logopedia  
Address: Amur River Region State Sholom-Aleihem University, 67900, Russia, Birobidzhan, 70 "A", Shyrokaya Str.  
Tel.: 89246416550  
E-mail: olgavlad11@mail.ru

**Khoshbaten Hossein Mohammad**, doctoral student of philology  
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.  
Tel.: +99455 701 79 97  
E-mail: q.abbasova@mail.ru

**Kitaeva Irina Vyacheslavovna**, competitor of the chair of mathematical analysis and elementary mathematics, the teacher of mathematics  
Address: High school № 12, 398020, Russia, Lipetsk, st. Gagarina, 24  
Tel.: (84742) 27-73-58  
E-mail: irinakitaeva48@mail.ru

**Kolodeznikova Sardana Ivanovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of sporting single combats  
Address: Northeastern Federal University, 677016, Russia, Republic Sakha of Yakutia, Yakutsk, st. P.Morozov, 2  
Tel.: (8964) 4193040  
E-mail: kolsar@mail.ru

**Konovalechuk Ivan Ivanovich**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of early childhood education and pedagogical innovations  
Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomyr, st. Bolshaya Berdichevskaya, 40  
Tel.: (+380 412) 37-27-63.  
E-mail: gambrieli@yandex.ru

**Kopotev Sergey Leonidovich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, professor Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology  
Address: Udmurt State University, 426034 Russia, Izhevsk, Universitetskaya, 1, building 6, 108  
Tel.: (3412) 916-125  
E-mail: selekop@mail.ru

**Krystopchuk Tatiana Evgenievna**, PhD in Pedagogical Science, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department  
Address: Rivne Graduate Institute of Pedagogical Education, 33028, Ukraine, Rovno, st. Chornovil 74  
Tel.: 0 (362) 22-22-02  
E-mail: shamray@fm.rivne.com

**Kuzmenko Maksym Dmytrovych**, adjunct of scientific organizational department  
Address: Kyiv National Taras Shevchenko University, 03022, Ukraine, Kyiv, st. Lomonosov, 81  
Tel.: (044) 521-32-89  
E-mail: psylabvpp@gmail.com

**Kvasnyh Galina Sergeevna**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of chair of the theory and technique of primary and preschool education  
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86  
Tel.: (7152) 46-48-95  
E-mail: kgalene@mail.ru

**Kolesnik Natalia Yevgenievna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of aesthetics, ethics and fine art  
Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomyr, st. Bolshaya Berdichevskaya, 40  
Tel.: (0142) 46-12-18; 097-210-13-35.  
E-mail: natalia1104@meta.ua

**Lazarenko Dmitry Vitalievich**, master of education, senior lecturer of department Psychology  
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86  
Tel.: (87152) 46-48-95  
E-mail: mitya1981-07@inbox.ru

**Leifa Andrey Vasilyevich**, doctor of pedagogical sciences, the head of the Chair of Psychology and Pedagogy, pro-rector on Scientific Work.  
Address: Amur State University, 675027, Russia, Blagoveshchensk, Ignatievskoy Shosse str., 21 bld.  
Tel.: 84162394508  
E-mail: Alefa@mail.ru

**Liskina Olga Aleksandrovna**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the chair "Foreign Languages"  
Address: Samara State Technical University, 443110, Russia, Samara, Molodogvardeyskaya street, 244  
Tel.: (846) 337 17 71  
E-mail: LiskinaOA@mail.ru

**Lykov Evgeny Nikolaevich**, assistant of the chair of the mathematical analysis and elementary mathematics  
Address: Elets Bunin University, 399783, Russia, Lipetsk region, Elets, st. Kommunarov, 28  
Tel.: (847467) 2-16-98  
E-mail: elean52@mail.ru

**Mahnovska Irina Romanovna**, graduate student, "Pedagogy"  
Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomyr, st. Bolshaya Berdichevskaya, 40  
E-mail: rmm1966@gmail.com

**Maksimova Elena Alexandrovna**, candidate of Pedagogics, assistant professor of foreign languages chair  
Address: Saratov Socio Economics Institute of FSBEE HVT "Plekhanov University of Economics", 410003, Russia, Saratov, Radischev st., 89  
Tel.: (8452)211749  
E-mail: maksimolena@yandex.ru

**Mamedov Tariel Mamed oglu**, associate professor, head of department of pedagogy and psychology  
Address: Sumgait State University, AZ 5008, Azerbaijan, Sumgait, 43-th block  
Tel.: +99455 701 79 97  
E-mail: q.abbasova@mail.ru

**Martseva Liudmila Andreevna**, candidate of pedagogic sciences, deputy director.  
Address: Vinnitsa Regional Centre of Educational Quality Assessment, 21009, Ukraine, Vinnitsa, Kievskaya Str., 46  
Tel.: (0432) 65-65-34, (0432) 66-75-06  
E-mail: martseva\_L@mail.ru

**Melnychuk Lilia Borisovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of department of pedagogy  
Address: International University of Economics & Humanities named after academician Stepan Demianchuk, 33018, Ukraine, Rovno, st. Miryuschenka 11-a / 8  
Tel.: 8096 342 23 27  
E-mail: lilya154@list.ru

**Merzlyakova Dina Rafailovna**, candidate of psychological sciences, associate professor of safety of life  
Address: Udmurt State University, 426034, Russia, Izhevsk, st. University, 1  
Tel.: (3412) 91-61-16  
E-mail: sagitova\_77@mail.ru

**Morgunova Tatyana Alexandrovna**, senior lecturer of department "Physical culture and tourism"  
Address: North Kazakhstan state university named after M. Kozybayev, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86  
Tel.: (7152) 49-36-95  
E-mail: nata\_pustovalova@mail.ru

**Motallebi Mehrdad**, doctoral student in psychology  
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z.Halilov street, 23.  
Tel.: +99455 701 79 97  
E-mail: q.abbasova@mail.ru

**Muranova Natalia Petrovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Head of the Chair of basic and special disciplines  
Address: National Aviation University, 03680, Ukraine, Kyiv, Kosmonaut Komarov's Prospect 1  
Tel.: + 38 (044)406-74-04  
E-mail: idp@nau.edu.ua

**Murzalinova Alma Zhakimovna**, doctor of pedagogical sciences, professor of the theory and methodology of the primary and pre-school education  
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86  
Tel.: (87152) 49-36-95  
E-mail: M\_alma60@mail.ru

**Nikiforova Elena Vladimirovna**, the doctor economic sciences, the professor  
Address: Togliatti branch of Moscow State University Food Production, 445026, Russia, Togliatti, Sverdlov Street, Building 39  
Tel.: (8482) 67-44-48  
E-mail: yar13@rambler.ru

**Nikolaeva Alena Nikolaevna**, post-graduate student  
Address: Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, 173003, Russia, Veliky Novgorod, St. Petersburgskaya, 41  
Tel.: (88162) 62-72-44  
E-mail: 2nikolaeva.alena@rambler.ru

**Ordabayeva Zhanna Zhaksylykovna**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the department «Theory of military and physical education»  
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86  
Tel.: (87152) 49-4042  
E-mail: schina.kleo@mail.ru

**Ovchinnikova Ludmila Pavlovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor and history of science  
Address: Samara State University of Transport, 443066, Russia, Samara, Pervy Bezymyanny pereulok ,18  
Tel.: (8846) 2225171  
E-mail: PLOvchin@yandex.ru

**Paguta Tamara Ivanovna**, candidate of pedagogical sciences, dean of the faculty of pedagogy, associate professor of the department pedagogical  
Address: International University of Economics & Humanities named after academician Stepan Demianchuk, 33018, Ukraine, Rovno, st. Miryuschenka 11-a / 8  
Tel.: 8 097 506 48 67  
E-mail: tamara.paguta@mail.ru

**Palamarchuk Olga Fedorovna**, master of philology, teacher of theory and practice of translation  
Address: Open International University of Human Development "Ukraine", 04071, Ukraine, Kiev, st. Horyva, 1-G  
Tel.: (044) 572-14-98  
E-mail: olyaua@yandex.ru

**Palferova Sabine Shehshanatovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14  
Tel.: (8482) 76-89-66  
E-mail: 267179@rambler.ru

**Panesh Bela Khamzetovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of natural and mathematical subjects and their teaching methods in preschool and primary education system  
Address: Adyghe State University, 385000, Russia, Maykop, st. Pervomayskaya, 208  
Tel.: 89604377877  
E-mail: zaikovera@mail.ru

**Pastovensky Alexander Viktorovich**, candidate of pedagogical sciences, Head of education and science Department  
Address: Department of Education and Science of the Zhytomyr Regional State Administration, 10014, Ukraine, Zhitomir, S. P. Korolev Square, 12  
Tel.: 0973934576  
E-mail: ztedu@ukr.net

**Pavlov Yuriy Aleksejevich**, candidate of psychological sciences, senior scientist career guidance and education  
Address: Institute of Vocational Education in the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 03045, Ukraine, Kiev, Chapayevskoe highway, 98  
Tel.: (38044)390-30-52  
E-mail: yuriypavlov@bk.ru

**Pershina Nadezhda Alexeyevna**, competitor of the chair of mathematical analysis and elementary mathematics, the assistant of the chair of automated control systems and software

Address: Elets Bunin University, 399783, Russia, Lipetsk region, Elets, st. Kommunarov, 28  
Tel.: (847467) 2-16-98  
E-mail: pershinana@yandex.ru

**Peskova Elza Insafovna**, post-graduate student of pedagogy and psychology department of professional education

Address: Chelyabinsk State Pedagogical University, 454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin av., 69  
Tel.: (35130) 9-83-13  
E-mail: ya.peskova@ya.ru

**Petrova Evgeniya Ivanovna**, student of the faculty of clinical psychology of Orenburg State Medical Academy

Address: Orenburg State Medical Academy, 460000, Russia, Orenburg, Sovetskaya st., 6  
Tel.: (3532) 77-24-59  
E-mail: genechka91\_10@mail.ru

**Plakhotniuk Natalia Pavlovna**, a teacher of the English language chair

Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomyr, st. Bolshaya Berdichevskaya, 40  
Tel.: (+380 412) 37-27-63.  
E-mail: sebrus@mail.ru

**Plastinina Yulia L'vovna**, post-graduate student of Pedagogics Department

Address: Blagoveshchensk pedagogical State University, 675000, Russia, Blagoveshchensk, st. Lenina, 104  
Tel.: (4162) 37-39-35  
E-mail: Plastinina55@yandex.ru

**Polevaya Natalia Mihailovna**, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of chair of mediko-social work

Address: Amur State University, 675027, Russia, Blagoveshchensk, st. Ignatievskoe shosse, 21  
Tel.: 8(4162) 39-46-26  
E-mail: natabra85@list.ru

**Polezhaeva Maria Sergeevna**, assistant professor of general and social pedagogy, postgraduate department of pedagogy of the North Ossetian State University

Address: North Ossetian State Pedagogical Institute, 362045, RSO – Alania, Vladikavkaz, Gen. Dzusova 24/1, 60  
Tel.: 8-919-425-66-62  
E-mail: mariell09@mail.ru

**Polyschuk Natalia Nikolaevna**, postgraduate student of pedagogy Zhitomir Ivana Franka State University

Address: Zhitomir Region Institute of the Postgraduate Pedagogic Education, 10015 Ukraine, st. Mihaylovskaya, 15  
Tel.: (8412) 40-05-68  
E-mail: antonova\_elena\_@mail.ru

**Prosvetova Olga Konstantinovna**, teacher of the English language, candidate for Master's degree at Togliatti State University

Address: Municipal secondary school № 16, 445020, Russia, Togliatti, Banykin St., 4  
E-mail: olga-super\_star@list.ru

**Pustovalova Nataliya Ivanovna**, candidate of pedagogical sciences, professor of department Psychology

Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86  
Tel.: (87152) 46-48-95  
E-mail: nata\_pustovalova@mail.ru

**Pyadushkina Natalia Nikolaevna**, candidate of pedagogical science, associate professor, dean of pedagogical institute

Address: East-Siberian state academy of education, 664011, Russia, Irkutsk, st. Nizhnaya Naberezhnaya, 6  
Tel.: (8395-2) 20-07-39  
E-mail: npyadushkina@gmail.com

**Pyrozhenko Lidiya Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences, senior scientific worker of the laboratory of the history of pedagogics

Address: National Academy of Pedagogics of Ukraine, 02192, Ukraine, Kiev, street of Artem of 52-Д  
Tel.: +380685973288  
E-mail: Lidiia-p@rambler.ru

**Pyzh Nataliia Nikolaevna**, doctoral student

Address: Institute of higher education NAPS of Ukraine, 01014, Ukraine, Kiev, Bastionnaya st., 9  
Tel.: (8044)286 68 02  
E-mail: nataliiapyzh81@meta.ua

**Romanyshyn Igor Mikhailovich**, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, lecturer of the English Philology Chair of the Faculty of Foreign Languages.

Address: Vassyl Stefanyk Precarpathian National University, 76018, Ukraine, Ivano-Frankovsk, 57 Shevchenko St.  
Tel.: (0342) 75-23-51  
E-mail: inst@pu.if.ua

**Rudenko Irina Viktorovna**, doctor of pedagogical sciences, professor of pedagogy and teaching methods

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14  
Tel.: +7(8482)54-63-41  
E-mail: ivrudenko@rambler.ru

**Rvanova Alla Sergeevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department mathematics

Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86  
Tel.: (87152) 46-48-95  
E-mail: alla\_rv@mail.ru

**Samieva Oksana Borisovna**, master of pedagogy, senior teacher of faculty «Pedagogics»

Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86  
Tel.: (87152) 49-33-52  
E-mail: roks70@list.ru

**Sarzhanova Ainagul Nikolaevna**, candidate of pedagogical sciences, *assistant professor* of chair of the theory and technique of primary and preschool education

Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86  
Tel.: (7152) 46-48-95  
E-mail: tmndo@mail.ru

**Sautova Tokzhan Aidarchanovna**, master of science in teaching, senior teacher of kazakh language department  
Address: North-Kazakhstan State University named after M.Kozybaev, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86  
Tel.: 8(7152) 46-51-27  
E-mail: tokzhan.s@mail.ru

**Sbitneva Alissa Nikolaevna**, master of pedagogy, senior teacher of faculty «Pedagogics»  
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86  
Tel.: (87152) 49-33-52  
E-mail: kallissta@mail.ru

**Semenog Olena Mykolaivna**, doctor of pedagogical sciences, professor, major scientific officer of the Department of Theory and History of pedagogical skills  
Address: Institute of Teacher Education and Adult Education of NAPS of Ukraine, 40009, Ukraine, Kyiv, str. Maxim Berlin, 9  
Tel.: 8-096-699-30-01  
E-mail: olenasemenog@gmail.com

**Sergeyeva Olga Stepanovna**, senior lecturer, Department of English Philology  
Address: Kyiv Boris Grinchenko University, Ukraine, Kyiv, Timoshenko Street, 13b  
Tel.: (044) 462-22-45  
E-mail: flumforever@yandex.ua

**Shaykenova Aisulu Zhaksylykovna**, candidate of philological sciences, departments of kazakh  
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86  
Tel.: 8(7152)46-34-91  
E-mail: aisulu\_04\_09@mail.ru

**Shcherbatykh Lyudmila Nicholaevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of foreign languages and special disciplines  
Address: Elets Bunin University, 399783, Russia, Lipetsk region, Elets, st. Kommunarov, 28  
Tel.: (847467) 2-16-98  
E-mail: shcherlyd@mail.ru

**Shcherbatykh Sergey Victorovich**, doctor of pedagogical sciences, the head of the chair of automated control systems and software  
Address: Elets Bunin University, 399783, Russia, Lipetsk region, Elets, st. Kommunarov, 28  
Tel.: (847467) 2-16-98  
E-mail: shcherserg@mail.ru

**Shinkaryova Nadezhda Alekseevna**, the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of faculty of psychology and pedagogics of preschool formation  
Address: East-Siberian State Academy of Education, 664011, Irkutsk, st. Lower Quay, 6.  
Tel.: (3952) 24-04-81  
E-mail: shinkaryva@yandex.ru

**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

**Shklyar Natalia Valeryevna**, the candidate of psychological sciences, the associate professor of correctional pedagogics, psychology and logopedics  
Address: Primorsky state university of a name of Sholom Aleichem, 679000, Russia, Birobidzhan, Shirokaya st., 70 a  
Tel.: 8-(426-22) – 6-97-78  
E-mail: kor.ped@mail.ru

**Shulgin Alexey Alexandrovich**, assistant of defense in an emergency and risk management  
Address: Udmurt State University, 426034, Russia, Izhevsk, st. University, 1  
Tel.: (3412) 91-61-14  
E-mail: viper\_srt@mail.ru

**Sidorenko Iuliia Igorevna**, postgraduate student  
Address: Institute of Upbringing Problems National Academy of Pedagogical Sciences Ukraine, 04060, Ukraine, Kiev, st. M. Berlinsky, 9  
Tel.: (044) 440-60-90  
E-mail: yuli-sidorenko@yandex.ru

**Stabayev Yerbulan Torsanovich**, master of Pedagogics of the department «Theory of military and physical education»  
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86  
Tel.: (87152) 49-4042  
E-mail: estabayev@mail.ru

**Starchenko Elena Viktorovna**, senior teacher of Japanese philology department  
Address: Sakhalin State University Institute of Economics and Oriental Studies, 693000, Russia, Yuzhno-Sakhalinsk, Kommunisticheskii Pr., 33  
Tel.: 8914-755-45-17  
E-mail: PvAlena64@yahoo.com

**Sviriduyk Elena Valentinovna**, a graduate student of department of pedagogics  
Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomyr, st. Bolshaya Berdichevskaya, 40  
Tel.: (0412) 25-93-04  
E-mail: vsviriduyk@mail.ru

**Techieva Viktoria Zaurbekovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of general and social pedagogy  
Address: North Ossetian State Pedagogical Institute, 362007, Russia, Vladikavkaz, st. Marx, 36  
Tel.: (8672) 53 10 72; 8 918 824 09 31  
E-mail: valievazema@mail.ru

**Tolstova Olga Viktorovna**, a post-graduate student of the Department of Pedagogy  
Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomyr, st. Bolshaya Berdichevskaya, 40  
Tel.: (80412) 37-27-63  
E-mail: olga-bazdyreva@yandex.ru

**Tretko Vitaliy Vitaliyevich**, candidate of engineering sciences, associate professor of international information department  
Address: Khmelnytskyi National University, 29016, Ukraine, Khmelnytsky, Institutskaya st., 11  
Tel.: (380382)-72-87-04  
E-mail: tretko@hotmail.com

**Troshina Ljubov Andreevna**, senior teacher of the Department of psychology  
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86  
Tel.: (87152) 46-48-95  
E-mail: nata\_pustovalova@mail.ru

**Tsybalyar Angelik Dmitrivna**, candidate of pedagogical sciences, doctoral student  
Address: Institute of Education National academy of pedagogical sciences of Ukraine, 04053, Kiev, Ukraine, st. Artem 52 D  
Tel.: (+380) 044- 575-51-44  
E-mail: A.Tsybala@mai.ru

**Tulaev Viktor Konstantinovich**, doesn't. professor of department "Sports disciplines"  
Address: North Kazakhstan state university named after M. Kozybayev, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86  
Tel.: (7152) 49-36-95  
E-mail: viktor.tulaev@mail.ru

**Valieva Zema Iraklievna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of psychology, doctoral student  
Address: North Ossetian State University K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 46  
Tel. (8482) 53-68-26  
E-mail: valievazema@mail.ru

**Vashchuk Elena Vasilievna**, graduate student of pedagogy, teacher Zhytomyr Pedagogical University  
Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomyr, st. Bolshaya Berdichevskaya, 40  
Tel.: (04130) 73-4-49  
E-mail: Lena.Vashuk75@mail.ru

**Verdiyeva Chimnaz Gafar gizi**, senior lecturer department of psychology  
Address: Azerbaijan Institute of Teachers, AZ 1141, Azerbaijan Republic, Baku, street Koruglu Kasymov, 874  
Tel.: +99455 701 79 97  
Email: q.abbasova@mail.ru

**Vlassenko Svetlana Viktorovna**, candidate of pedagogical science, associate professor of pedagogics  
Address: North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, 150000, Kazakhstan, Petropavlovsk, avenue of Pushkina, 86  
Tel.: (77152) 50-59-96  
E-mail: sveta\_vlasenko@mail.ru

**Yarigin Anatoly Nikolaevich**, doctor of pedagogical sciences, professor  
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14  
Tel.: +7(8482) 54-63-41  
E-mail: 267179@rambler.ru

**Yarygina Nelia Anatolevna**, candidate of economic sciences, assistant professor of "Economics and Management"  
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14  
Tel.: +7(8482)54-63-41  
E-mail: yar13@rambler.ru

**Yuryeva Tatyana Aleksandrovna**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the Chair of General Mathematics and Informatics  
Address: Amur State University, 675027, Russia, Blagoveshchensk, Ignatievskoy Shosse str., 21 bld.  
Tel.: 84162394656  
E-mail: Yuryevat@mail.ru

**Zaiko Vera Vasilyevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of natural and mathematical subjects and their teaching methods in preschool and primary education system  
Address: Adyghe State University, 385000, Russia, Maykop, st. Pervomayskaya, 208  
Tel.: 89184285894  
E-mail: zaikovera@mail.ru