Научно-издательский центр «Социосфера»
Российско-Армянский (Славянский) государственный университет
Факультет бизнеса Высшей школы экономики в Праге

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ: ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ (ФИЛОСОФСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)

Материалы III международной научно-практической конференции 10–11 апреля 2013 года

Прага
2013

Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты) : материалы III международной научно-практической конференции 10–11 апреля 2013 года. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013 – 246 с.

Редакционная коллегия:

Дарбинян Армен Размикович, член-корреспондент Национальной Академии Наук Республики Армения, доктор экономических наук, профессор РАУ, действительный член Российской Академии естественных наук, ректор Российско-Армянского (Славянского) университета.

Аветисян Паркев Сергеевич, доктор философских наук, кандидат физико-математических наук, действительный член Академии Педагогических и Социальных наук России, проректор по научной работе Российско-Армянского (Славянского) университета.

Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии Российско-Армянского (Славянского) государственного университета.

Кашпарова Ева, доктор философии, научный сотрудник Высшей школы экономики в Праге.

Дорошина Илона Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, генеральный директор ООО НИЦ «Социосфера».

Данный сборник объединяет в себе материалы конференции – научные статьи и тезисные сообщения научных работников и преподавателей, посвященные теоретико-методологическим и прикладным проблемам гуманизации образования. Рассматриваются духовно-нравственное развитие и воспитание субъектов образовательной деятельности. В некоторых публикациях затрагиваются вопросы развития инновационных психолого-педагогических технологий.

© Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013.
© Коллектив авторов, 2013

ISBN 978-80-87786-29-1

СОДЕРЖАНИЕ

I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Габрусенок А. Г.
Гуманизация – сущность образовательного процесса и взаимоотношений между учителем и учеником..... 9

Федяева А. А.
Проблемы гуманизации образования: межличностный аспект 10

Хухрина В. В.
Место и роль отечественной истории и культуры России в гуманизации образования и воспитания 12

Михальчук Н. А., Ивашкевич Э. З.
Проблемы гуманизации образования в парадигме постнеклассической психологии.....14

Никифорова И. Г.
«Киевская философская школа» в советский период: «Лабиринты свободы» 18

Джанкулова А. И., Жумагуль Ш.
Развитие творческих способностей учащихся..... 25

Оразбаева А., Сейтенова С. С.
Методы формирования речевой культуры учащихся начальных классов 29

Воробьева Г. Е.
Здоровьесберегающие педагогические технологии в условиях инклюзивного образования..... 33

Лыгина М. А.
Социальная помощь детям с отклоняющимся поведением в образовательно-воспитательной системе общества..... 35

II. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПРИОРИТЕТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лалаян М. С., Саакян А. Г.
Основные тенденции развития современной системы образования 39

Ефремова И. А.
Реализация государственной политики в сфере общего образования через внедрение социально-значимого проекта «Кадет» 54

Smagulova G. M., Beisenbaeva B. A.
Higher education in Kazakhstan: challenges and opportunities 59

Сук Е. Е.
Проблемы интеграции украинских вузов в европейское образовательное пространство 63

III. БАЗОВЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ковальчук А. П.
Зрелость личности в образовательном процессе и не только 68

Легасова Т. А.
Исторические предпосылки развития православного духовного образования в России в 20 веке 70

Шилова А. А., Шилова О. И.
К вопросу об особенностях личностно-профессионального развития педагога общеобразовательной школы 76

Чувилова Н. А.
Развитие физического потенциала студентов вуза с применением здоровьесберегающих технологий 79

Назаренко Е. Б.
Коммуникативная компетенция: подходы к классификации, структура 81

Кириллова Н. А., Тюмереков А. В.
К вопросу о развитии интеллектуального потенциала обучающихся 87

Ямалетдинова Г. Ю.
Ментальность женщины в зависимости от социальных условий 88

Abduvahabova M. A.
Gender gaps in teaching and study process 92

Епифанова А. Г.
Эстетическая функция политического дизайна 94

IV. ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Новак О. М.
Инновационные учебные заведения в условиях модернизации высшего образования 97

Баширов В. Д., Солопова В. А.
Блочно-модульное обучение студентов технических направлений подготовки бакалавриата по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» 102

Бегунова С. А., Зубилевич М. И.
Культурологически ориентированное обучение как инновационный подход к изучению иностранных языков..... 105

Жиров В. Ф.
Кайзен как методика внедрения открытого дистанционного обучения..... 109

Зырянова О. М.
Использование нетрадиционных форм проведения лекционных занятий при обучении математике 116

Asylbekova M. P.
Psychological and pedagogical accompany to learning–educational process in an internat organisation 121

Кирюхина О. А.
Развитие креативного класса и формирование пространства для его реализации 125

Круковская Т. Ю.
Применение Ms Visio 2007 в приложении к задачам когнитивного моделирования в учебных проектах 128

Петриченко Т. В., Белькова П. А.
Метод проектов в подготовке будущего педагога-музыканта к просветительской деятельности 132

Хасанов Л. Х.
Изучение детектива как литературного жанра во внеклассной работе по литературе 137

V. ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ, СОЦИАЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Зинченко Е. О.
Поликультурное образование как основа формирования профессиональной, социальной и личностной идентичности.....142

Кукарникова Е. Д.
Образовательные и научные обмены в гуманитарной сфере в контексте диалога культур 143

Никонова Н. И.
Особенности формирования культуры межнационального общения на уроках русской литературы 147

Лутаева Т. В. , Кайдалова Л. Г., Шварп Н. В.
Психолого-педагогические аспекты адаптации иностранных студентов в образовательном пространстве 152

Хачатрян Н. Г.
Исследование ценностно-мотивационных предпочтений молодых людей, принадлежащих к армянской культуре, в контексте социокультурных трансформаций общества.....157

VI. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лебедева А. Л.
Ценностно-смысловые аспекты профессионального самоопределения личности 165

Валынкин П. В., Кудрявцев С. А., Куликова Т. В., Яшкова Г. Н.
Предпрофильная подготовка в современной школе.....167

Иванова О. Н.
Методологические основы эмпирического исследования аспектов профессиональной ориентации кадетов в Оренбургском президентском кадетском училище.....169

Морозкова Н. А.
Роль мотивации в развитии самостоятельной деятельности студентов средних учебных заведений 176

Гайдуков А. Н.
Повышение работоспособности студента железнодорожного техникума специальности «Техническая эксплуатация подвижного состава железных дорог» средствами физической культуры.....178

Леонтьев М. С.
К вопросу о формировании общих компетенций при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в системе среднего профессионального образования 182

Перепелица А. В.
Важность врождённых способностей в профессиональном самоопределении будущих медицинских сестёр 185

Калинковская С. Б.
Организация работы по обучению первокурсников работе с информацией 190

Беляева А. Н.
Проблемы экологического образования в профессиональной подготовке специалистов-аграриев в условиях Оренбургской области 194

Елашкина Н. В.
Процессуальный компонент технологии формирования учебной компетенции у студентов дистанционно-заочной формы обучении 198

Кургалеева Е. Е.
Субъектная позиция будущего офицера противопожарной службы: особенности и сложности 204

Solodkova I. M.
The role of facilities in teaching English for students of economics, business and finance 208

Хатькова С. В., Шарафутдинова А. С.
Проблемы слабой успеваемости у студентов технических специальностей 212

Евдокимова М. Г.
Особенности становления вторичной языковой личности студента в неязыковом вузе 215

Саркисян В. Ж.
Психологические проблемы моделирования развития компетентности будущих педагогов в процессе педагогической практики 221

Жуланова И. В., Медведев А. М.
Психолого-педагогическая проблема подготовки будущих психологов и учителей 229

Ефремов А. А.
Анализ особенностей развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя высшей школы 234

План международных конференций,
проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Болгарии, Белоруссии, Ирана, Казахстана, Польши, Украины
и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2013 году 238

Информация о журнале «Социосфера» 241

Издательские услуги НИЦ «Социосфера» 245

I.ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ГУМАНИЗАЦИЯ – СУЩНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ УЧИТЕЛЕМ И УЧЕНИКОМ

А. Г. Габрусенок
ГБОУ № 468, г. Санкт-Петербург, Россия

Summary. This article observes the humanization of education. It is a modern tendency of educational system. The main thing in humanist education is the development of the personality.

Key words: the humanization of education; the development of the personality.

Современной тенденцией развития образования является его гуманизация [2]. На смену традиционной парадигмы приходит гуманистическая. В чём же суть этого явления?

Гуманизация – ключевой элемент современного педагогического мышления, утверждающего полисубъектную сущность образовательного процесса [1]. Основным смыслом образования становится развитие личности. В связи с этим меняются задачи, стоящие перед педагогом. Среди гуманистических тенденций функционирования и развития системы образования можно выделить главную – ориентацию на развитие личности. Чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более свободным и творческим будет становиться человек [3].

Гуманизация вносит коррективы в отношения в системе «учитель – ученик», устанавливает связи сотрудничества. Приоритетными для учителя становятся знания о взаимоотношениях учителя и ученика и реализация этих знаний в процессе взаимодействия с учащимися на уроке.

Гуманизация образования проявляется в создании отношений доверия между учителем и учащимися. В построении гуманистического обучения важную роль играют личностные установки учителя [5]. В качестве основных из них американским учёным-педагогом К. Роджерсом выделяются следующие:

– открытость учителя своим собственным мыслям, чувствам, переживаниям, а также способность открыто выражать их в межличностном общении с учащимися;

– выражение внутренней уверенности учителя в возможностях и способностях каждого учащегося (педагогический оптимизм);

– видение учителем поведения учащегося, оценка его реакций, действий, поступков с точки зрения самого учащегося; это – так называемое «эмпатическое понимание», которое во время общения с учащимися позволяет учителю, говоря словами К. Роджерса, «постоять в чужих туфлях», посмотреть на всё вокруг и на себя в том числе глазами детей [4].

Таким образом, в ситуациях, при которых учитель понимает и принимает внутренний мир своих воспитанников, естественно себя ведёт и, в соответствии со своими внутренними переживаниями, доброжелательно относится к учащимся, он создаёт все необходимые условия для гуманистического образования.

Библиографический список

1. Гавриловец К. В. Гуманистическое воспитание в школе. – Мн. : Полымя, 2000. – 128 с.
2. Зборовский Г. Е. Образование: от XX к XXI веку. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2000. – 301 с.
3. Кабуш В. Т. Система гуманистического воспитания школьников. – Мн. : Полымя, 2000. – 208 с.
4. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться / пер. с англ. А. Б. Орлова, С. С. Степанова, Е. Ю. Патяевой. – М. : Смысл, 2002. – 527 с. 5. Сманцер А. П. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: история и современность. – Мн. : Бестпринт, 2001. – 302 с.

ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖЛИЧНОСТНЫЙ АСПЕКТ

А. А. Федяева
Детский сад № 252, г. Новокузнецк, Россия

Summary. In a wide range of problems of humanization of education leading positions were occupied interpersonal relations in the educational process, including in the sphere of «teacher - pupil» in pre-school educational institution. Humanization requires the establishment of cooperative links. A reorientation entails a change in methods and techniques of work of the teacher.

Key words: humanization; new tasks; the interpersonal aspect of interaction; empathy.

Основным смыслом гуманизации образования является развитие личности. Гуманизация – это ключевой элемент нового педагогического мышления, утверждающего полисубъектную сущность образовательного процесса [1]. А это предполагает новые задачи, стоящие перед педагогом. Если раньше он должен был передавать ребёнку знания, то гуманизация выдвигает иную задачу – способствовать всеми возможными средствами развитию ребёнка.

В широком спектре проблем гуманизации образования ведущие позиции занимают межличностные отношения в образовательном процессе, в том числе в сфере «воспитатель – воспитанник» в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ).

Большинство педагогов ДОУ воспринимают идеи самоценности детства, ценности личности ребёнка в образовательном процессе как привлекательные. Вместе с тем значительная часть из них не готова к реализации этих идей на практике. Тем более это касается тех, кто получил профессиональное образование, ориентировавшее будущих педагогов на приоритеты педагогического воздействия, а не педагогического взаимодействия.

При гуманизации образования в центр всей образовательной системы ставятся личность ребёнка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий её развития, реализации её природного потенциала. Личность ребёнка в этом случае не только субъект, но субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлечённой цели [2].

Гуманизация требует изменения отношений в системе «воспитатель – воспитанник» – установления связей сотрудничества. Подобная переориентация влечёт за собой изменение методов и приёмов работы педагога. Но это ещё не всё. Приоритетными для педагога становятся знания о взаимоотношении воспитателя и воспитанника и реализация этих знаний в процессе взаимодействия с детьми.

В построении гуманистического обучения важную роль играют личностные установки педагога. В качестве основных можно выделить следующие:

– «открытость» педагога своим собственным мыслям, чувствам, переживаниям, а также способность открыто выражать их в межличностном общении с детьми;

– выражение внутренней уверенности педагога в возможностях и способностях каждого ребёнка; во многом эта установка совпадёт с тем, что принято называть «педагогическим оптимизмом», «опорой на дополнительные качества воспитанника»;

– видение педагогом поведения ребёнка, оценка его реакций, действий, поступков с точки зрения самого ребёнка; это – так называемое «эмпатическое понимание», которое во время общения с воспитанником позволяет педагогу, говоря словами американского учёного-педагога К. Роджерса, «постоять в чужих туфлях», посмотреть на всё вокруг, и на себя в том числе, глазами детей [3].

Таким образом, в ситуациях, при которых педагог понимает и принимает внутренний мир своих воспитанников, естественно ведёт себя и, в соответствии со своими внутренними переживаниями, доброже-

лательно относится к детям, он создаёт все необходимые условия для гуманистического общения, условия для гуманизации образования.

Библиографический список

1. Зимняя И. А. Гуманизация образования – императив XXI века // Гуманизация образования. Вып. 1. – Набережные Челны, 1996. – С. 20–30.
2. Коротаева Е. В. К истории становления категории «педагогическое взаимодействие» // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. Вып. 5 / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – М. : Гуманитарн. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – С. 102–111.
3. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – С. 528–573.

МЕСТО И РОЛЬ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЫ РОССИИ В ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

В. В. Хухрина
Гимназия № 39,
г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия

Summary. In this article we tell about influence of the subjects "Culture of Russia" and "Ethics" on spiritual and moral development of teenagers (from the experience of an author).

Key words: education, humanization, spirituality.

До начала девяностых годов учебные дисциплины историко-экономического цикла занимали в учебных планах, а соответственно и в отношении к ним в ряду других дисциплин, ведущее место. Посредством этих предметов осуществлялось идеологическое воздействие на воспитание нашей молодёжи.

В связи с глобальными переменами в обществе в 90-х годах появились другие цели в области образования и воспитания. Конкретная задача деидеологизации привела к тому, что история, политология, обществознание уступили ведущее место точным наукам. Преподаватели общественных дисциплин переживали сложный период переориентации, усугубляющейся беспощадной критикой всего прошлого, начиная со специальной литературы – от Д. Волкогонова до В. Суворова, заканчивая периодикой. Это был период ломки установившихся педагогических традиций и методов подхода к практике обучения. Среди множества инноваций далеко не всё предлагаемое было, как показал опыт, оправданно, эффективно и полезно. Потребовалось время, чтобы разобраться в исторической факторологии, оценках, не увлечься методической подражательностью, не допустить новомодных штампов, а, напротив, осмыслить и

опробовать подходы и методы преподавания, предложенные новыми учёными.

Вступив в новое столетие, наше общество почувствовало необходимость собственной гуманизации. Следовательно, задача гуманизации образования становится одной из главных и позволяет несколько иначе определить роль и место исторических дисциплин, памятуя об их гуманитарной направленности. Эти же проблемы решают и федеральные государственные стандарты нового поколения.

Необходимость идти в ногу с жизнью привела нас к некоторым соображениям в практике образования, которыми целесообразно поделиться.

Два года назад в 5 «Б» классе были введены факультативные занятия по предметам «Культура России» и «Этикет». Не взирая на факультативную форму, был достигнут стопроцентный охват учащихся. Доказательством серьёзного отношения к данному эксперименту по решению задачи гуманизации образования явилась разработка авторской программы по культуре России. Программа построена не тематически, а хронологически, охватывая период с древнейших времен по XVII включительно. Это позволило более полно изучить историю отечества, воссоздавая колорит каждой эпохи, что способствовало заинтересованности учащихся. На этих уроках воспитывалось чувство гражданственности, истинной красоты и понимание гармонии в окружающем нас мире.

Сегодня это учащиеся 6 «Б» класса. Сравнительный анализ знаний по истории говорит в пользу нашего эксперимента. У учащихся этого класса по историческим дисциплинам преобладают отличные знания, и ни у кого нет оценки «удовлетворительно», то есть качество обучения составляет 100 %.

Было бы неполным остановиться только на проблемах новых методических подходов. Следует упомянуть, что изучение истории и культуры России осуществлялось в тесной взаимосвязи с познанием классической русской литературы, музыки, живописи, театра и на уроках, и во внеклассной работе. Позитивную роль играло сочетание в одном лице учителя истории, культуры, этики и классного руководителя. Понимание поставленной цели помогло определять содержание и формы внеклассной работы. Это экскурсии в музеи и на выставки. Запомнилась выставка древнерусского искусства. Беседа об увиденном была продолжением уроков культуры России. Ходили в театр и учились понимать искусство балета и оперы. Всякий раз проводились беседы, предваряющие посещение спектаклей, и имело место составление рецензий на них после просмотров с выражением личностного отношения. Так накапливаются знания и формируется вкус, а также решается вопрос о воспитании культурного, гармоничного развитого и достойного гражданина своей страны.

Библиографический список

1. Анисимова Н. В. Нравственность и здоровье // Классный руководитель. – 1999. – № 6 – С. 30–37.
2. Бушмелёва Е. А., Чурина Л. А. Концепция духовно-нравственного развития школьника // Классный руководитель. – 1999. – № 3 – С. 31–38.
3. Рахимов А. З. Роль нравственного воспитания в формировании личности // Классный руководитель. – 2001. – № 6 – С. 11–18.

ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ПАРАДИГМЕ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Н. А. Михальчук, Э. З. Ивашкевич
Ровенский государственный гуманитарный университет, г. Ровно, Украина

Summary. This article observes the problems of humanization of high education and the questions of using dialogical influences in the process of subject-subject interaction in cultural space. It was shown that dialogical understanding of surrounding the student can reach only in free and cultural communication with other people and with his/her own person. That's why the priorities of high education have to be based on the personal qualities of a teacher and a student. Therefore educational process must assume the dialog of persons.

Key words: humanization; dialog; dialogical influences; subject-subject interaction; cultural space; dialogical understanding.

Постнеклассическая психология, которая ориентирована на исследование механизмов формирования и развития личности, её системы ценностно-смысловых ориентаций, познавательных процессов субъекта и его интеллекта (в том числе – социального), в мировоззренческом плане требует признания рационально ориентированной интеллектуальной культуры как одного из наиболее важных достояний человечества. Поэтому в практическом плане постнеклассическая психология предполагает в максимальной степени использование людьми этого богатства, что отображается в гармоническом взаимодействии не только с субъектами социального взаимодействия, но и с определёнными составляющими культуры.

В центре проблем, которые изучаются постнеклассической психологией, находится проблема нравственного поступка. Именно она, будучи на протяжении столетий одним из наиболее противоречивых средоточий гуманитарной мысли, получила в последнее время новый импульс для развития, исследования и тщательной разработки благодаря созданию так называемых формальных моделей, рассчитанных на применение в сфере психологии, и в первую очередь постнеклассической её области.

Постнеклассическая психология ориентирована на определение существенных различий в функциях субъективных значений объектов, с одной стороны, и их смыслов, с другой. Субъективные значения, считает Г. А. Балл, нужны субъекту для познавательного ориентирования в окружающей действительности. Чем лучше отражаемые значения тех или иных объектов представляют их состояние, чем лучше антиципируемые значения прогнозируют будущее положение дел, – тем более совершенным является указанное ориентирование, выступая предпосылкой более успешного достижения целей, поставленных субъектом перед самим собой [1]. Что же касается смыслов, то на их ведущую функцию указывал ещё А. А. Леонтьев: они обеспечивают ценностное ориентирование в ситуации мотивирования деятельности субъекта, а значит – то, какие именно цели он склонен преследовать и какой объём личностных ресурсов тратить на их достижение [5]. В связи с этим проблемы гуманизации образования являются достаточно актуальными.

Гуманистическая и в этой связи диалогическая переориентация образования отвечает возросшей роли диалога в современном мире – роли, ставшей объектом философского анализа в трудах М. Бубера, М. М. Бахтина, Х.-Г. Гадамера, В. С. Библера, Г. А. Балла и др. Сам по себе этот анализ является реакцией на реалии современности, когда уже в принципе невозможно владеть Истиной во всех сферах жизнедеятельности, будь то наука, политика, искусство и т. д., а также в обществе. Современное образование, которое строится в соответствии с принципами гуманизации, всё в большей мере признаёт право личности на выбор между разными мировоззренческими позициями и стилями жизни. Кроме того, противоположные позиции, которые воспринимаются как позиции соперничества, всё чаще оцениваются педагогами как такие, которые не противоречат друг другу, а входят в пространство диалогического взаимодействия, при этом дополняют и обогащают друг друга.

Поэтому, считают Г. А. Балл [1] и Г. А. Ковалёв [4], к трактовкам диалога как формы коммуникации и как типа взаимоотношений субъектов некоторой совместной деятельности (будь то познавательная, либо же практическая) добавляется объяснение, проявляющееся в диалогичности самого содержания этой деятельности. Эта диалогичность требует, чтобы мой партнёр выступал как «иначе смотрящий» на предмет деятельности (в случае обучения в университете – учебной деятельности), как некий оппонент и именно благодаря этому ценный и внутренне необходимый для каждого субъекта. При этом становится очевидным, что диалогизм и гуманистическое мировоззрение, утверждающее взаимозависимость индивидов и самоценность каждого из них, обязательно предполагают друг друга.

Диалогический подход в сфере образования одновременно является и гуманистическим, и культурологическим, и личностным. Касательно высшего образования этот подход базируется на следующих взаимосвязанных принципах:

– в процессе образования познание мира студентом должно выступать в диалоге с иными способами его понимания (этическим, эстетическим, нравственным, аксиологическим и пр.) в контексте культуры [1, с. 80];

– диалогического понимания окружающего мира можно достичь только в свободном, высококультурном общении с другими людьми и самим собой. При этом личность получает развитие в диалогическом общении с другими субъектами, в процессе понимания мира, себя и партнёров по коммуникации [3, с. 56];

– поэтому весь образовательный процесс должен исходить из приоритета личности студента и преподавателя, и учебная деятельность должна предполагать диалог личностей [4, с. 45];

– последнее предполагает гуманизацию и диалогизацию всего учебного процесса, внесение в учебные планы высших учебных заведений дисциплин диалогического характера, которые позволяли бы раскрыть воплощённые в оригинальных произведениях культуры драмы идей, людей и народов. Такие произведения, с нашей точки зрения, следует широко использовать в самых различных учебных предметах при решении различных дидактических задач.

В связи с этим мы определили такие виды диалогизма, учёт которых преподавателем высшей школы способствует наиболее эффективной организации диалогического взаимодействия субъектов учебной деятельности. Такими видами диалогизма являются:

– ***субординативный диалогизм,*** который предполагает субъектно ориентированный компонент, то есть восприятие определённого содержания сообщения другого человека, что, к сожалению, часто приводит к подчинению своей точки зрения другому субъекту, некритическому согласию с его суждениями;

– ***координативный диалогизм***, который, в отличие от субординативного, ориентируется не столько на личностный аспект, сколько на процессуальность взаимодействия в широком понимании этого слова. На первом месте в данном случае находятся содержательность диалогических реакций, их последовательность, взаимообусловленность и взаимодополнение. Координативный диалогизм предполагает субъектно-дискурсивный компонент как рациональное обоснование своей точки зрения, что, в свою очередь, предполагает также толерантное отношение к позициям и мыслям партнёра по общению. При этом обязательной доминантой является собственная гипотеза, позиция, точка зрения;

– ***личностно-рефлексивный диалогизм*** предполагает учёт личностью субъектности партнёра по общению, каким в данном

случае является субъект произведения культуры (например, литературного произведения). Данный вид диалогизма – наиболее глубокий по содержанию с точки зрения понимания партнёра по общению. Субъектность в данном случае является детерминантой развития собственного видения личностью своей позиции, что предполагает критическое отношение студентов к своей точке зрения и мыслям партнёров по диалогу, способности понимать и осознавать высказывания партнёров по общению, обосновывать собственные идеи, задавать вопросы, формулировать сомнения, предлагать новые идеи и предложения, высказывать нетрадиционные, оригинальные мысли, исправлять высказывания других участников общения, используя вместе с тем то, что является в них приемлемым.

Хотя, безусловно, осуществление диалогического подхода, в том числе в парадигме постнеклассической психологии, в описанном выше понимании наталкивается на значительные трудности. Они связаны, прежде всего, с реализацией общих принципов гуманизации в конкретной образовательной системе, а также с высокими требованиями, которые предъявляет данный подход к уровню подготовки и, что не менее важно, – к личностным качествам педагогов. Однако, несмотря на то, что данные проблемы являются достаточно сложными, мы обязаны прикладывать максимальные усилия к их решению.

Библиографический список

1. Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе : избранные работы. – К. : Основа, 2006. – 408 с.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – М. : Сов. Россия, 1979. – 320 с.
3. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М. : Политиздат, 1991. – 412 с.
4. Ковалёв Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 41–49.
5. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М. : Смысл, 1997. – 286 с.

«КИЕВСКАЯ ФИЛОСОФСКАЯ ШКОЛА» В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД: «ЛАБИРИНТЫ СВОБОДЫ»

И. Г. Никифорова
Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова, г. Одесса, Украина

Summary. In research examines «the Kyiv School of philosophy» and legacy of the Soviet past of contemporary Ukrainian philosophy. The author describes range approaches and assessments phenomenon "The Soviet philosophy," which include both contemporaries of this phenomenon, and the younger generation. Also, highlights such questions as the language "Soviet philosophy" and its impact, the possibility development philosophy in totalitarian conditions, and the relationship "Soviet philosophy" with European tradition.

Key words: the Soviet philosophy; «the Kyiv School of philosophy»; the freedom; «labyrinth of freedom»; «the loss of the code».

Очерчивая ситуацию, в которой находится современная украинская философская мысль, невозможно обойти вниманием ближайшее прошлое – «советскую философию», «философию в СССР». Ведь большая часть украинских философов-современников «родом из СССР», и, хорошо это или плохо, влияние прошлой государственной системы на различные сферы человеческой жизни всё ещё сказывается. Собственно, именно это и обуславливает актуальность данного исследования, потому что нуждается в осмыслении открытый до сих пор вопрос: существовала ли реально «киевская философская школа», или этот термин, скорее всего, является метафорой, искусственно созданным конструктом; каким было советское прошлое современной украинской философии?

Исходя из вышеизложенного, объектом данного изыскания является осмысление украинскими философами феномена «советская философия», а предметом – «Киевская философская школа». Целью данной статьи является систематизация существующих подходов к обозначенной проблематике и очерчивание новых возможных подходов к осмыслению советского наследия в современном украинском философствовании. Мы ставим перед собой задание исследовать оценки возможности реализации представителями «Киевской философской школы» актов свободного мышления в ситуации идеологического давления. Поскольку точки зрения расходятся, мы выбрали выражение «лабиринты свободы», которое подразумевает противоположные варианты: совершить мыслительный акт как акт свободы и зайти в глухой угол лабиринта (тоталитарный режим). Источниками будут служить статьи Мирослава Поповича, Тараса Лютого, Олега Билого, Валентина Гусева, Анатолия Лоя, Петра Йолона, Романа Кобца, которые вышли в печать в третьем номере журнала «Философская мысль» в 2009 году, посвященном «фено-

мену советской философии» [1; 3; 4; 5; 6; 7; 9], а также статья Виталия Табачковского «„Лабиринты свободы" в отечественном марксистском и постмарксистском антропологизме» в коллективной монографии «Человек в цивилизации XXI столетия: проблемы свободы» [12], статья Михаила Минакова «Неуловимая влиятельность тоталитаризма: советская философия и современный интеллектуальный ландшафт» [8], статья Сергея Пролеева «Драма лояльного разума: советская философия как ситуация мышления» [11] (шестой выпуск журнала «Философская мысль» в 2012 году – ещё одно напоминание о том, что размышления над советским философским наследием не окончены).

Представитель «Киевской философской школы» Виталий Табачковский в своих размышлениях о свободе, которые касаются осмысления «советской философии», анализирует книгу Игоря Бычка «В лабиринтах свободы» через контекст сопоставления социальной действительности, сложившейся в СССР, и философских тезисов К. Маркса (например, «Известной является крылатая фраза К. Маркса о коммунизме как „прыжок из царства необходимости в царство свободы"» [12, с. 39]). В этом контекстном анализе В. Табачковским учитываются не только «явные» смыслы, но и тонкие «намёки», значение которых порождается общим социо-историческим контекстом. Сложность понимания таких скрытых смыслов заключается в том, что, для того чтобы их проявить, необходимо уметь «прочитывать» почти утраченный ситуативный код (то есть, если человек никогда не был реально включён именно в эту социальную действительность, ему нужно прилагать очень много усилий для выявления скрытых смыслов). Виталий Табачковский делает акцент на том, что «...образ-концепт «лабиринты свободы»» кажется ему «той эвристической находкой Игоря Бычка, которая переживёт его и его непосредственных учеников. Ведь «лабиринты» – это если хотите, способ которым свобода «бытует» («существует» – примечание И. Н.) на каждом новом историческом этапе самосовершения человека» [12, с. 57]. Если в рамках советского философствования И. Бычко «лабиринтами свободы» обозначал либертадные размышления представителей «западной буржуазной философии» (например, экзистенциализма), то сейчас этот «образ-концепт» приобретает более широкое значение и может приписываться именно тоталитарной системе.

В современных украинских источниках существует как положительная, так и отрицательная аргументация по поводу существования «Киевской философской школы». Следует также сделать акцент на неоднозначности самого названия этой школы, из всех существующих вариантов есть два наиболее распространённых – «Киевская философская школа» и «Киевская мировоззренческо-антропологическая школа». Второй вариант в украинской версии

более благозвучен «Київська світоглядно-антропологічна школа». В данной статье мы используем вариант названия «Киевская философская школа» исходя из нескольких соображений, во-первых, это название более широко, и оно охватывает большую часть представленных исследовательских мнений; во-вторых, более подробное рассмотрение вариантов названия уже имело место в нашей статье «Антропологическая рефлексия в современной украинской философии» [9]. К аргументации «против» как существования «Киевской философской школы», так и существования «советской философии» вообще принадлежит утверждение о заангажированности философии политической (коммунистической) идеологией. Собственно, о такой заангажированности, но при этом и о несводимости «советской философии» только к официальной линии пишет Мирослав Попович (директор института философии Национальной академии наук Украины) в своей статье «О философской культуре страны по имени „СССР"»: «Если говорить о философской культуре той страны, которая имела название «СССР», то она, конечно, не сводима к официальной догматике, особенно мизерной по своему содержанию в годы совершенного сталинского тоталитаризма (1938–1953)» [10, с. 7]. Но существование «советской философии» как самобытного направления М. Попович ставит под сомнение: «Функционеры, способные писать только догматические формульные тексты и доносы, явные или скрытые, влияли – иногда определяющим образом – на судьбы культуры страны, именно они были воплощением той „философии, в которой нуждалась власть"» [10, с. 7]. Некоторые островки самобытности М. Попович связывает с философской традицией дореволюционного периода, которая имела продолжение в СССР, представляли эту традицию В. Ф. Асмус, Б. О. Фохт, С. Рубинштейн и другие [10, с. 10]. Можем указать на то, что, невзирая на возможность занять чёткую позицию, большая часть исследователей придерживаются двойного отношения, одновременно как позитивного, так и негативного отношения к советской философии как таковой.

Одной из характерных черт является проблема языка советского философствования, ведь из-за идеологической замкнутости и тоталитарного господствования «единственно верной» философской системы, философский язык, на котором писались книги в советский период, был достаточно далёк от простоты и доступности. Вот как этот момент иллюстрирует Роман Кобец в своей статье «Прочь от марксизма, или Опыт отрицания советской философии», называя философский язык «наукоподобным жаргонизмом»: «И наоборот, книги советских авторов создавали впечатление измученности, демотивационного «пустословия», сквозь заросли которого приходилось пробираться чтобы попасть на одну-две не самые глубокие мысли, которые развилисто и тошнотворно «обсасывали» на многих страницах воистину абсурдным, наукоподобным жаргониз-

мом. Это своеобразное «эстетическое отвращение» тоже привило нашей генерации любовь к первоисточникам и немного патологическое нежелание читать современных комментаторов» [5, с. 24]. Такая составляющая в размышлениях о философском языке советской философии является достаточно распространённой. И, действительно, те, которым пришлось читать тексты тех времён, практически независимо от их авторства, знают, как неудобно исключать из поля зрения собственного внимания ссылки на «классиков марксизма». Более того, эти цитаты в большей части не были необходимы. Наличие профессионального философского «жаргона» в «советской философии» также констатирует Олег Билый: «На протяжении длительного развития философского языка был выработан специфический жаргон на почве профанированной гегелевской диалектики, опорой которой была христианско-теологическая метафизика, по удачному высказыванию Мартина Хайдеггера. Политическим эквивалентом этой метафизики была коммунистическая диктатура» [1, с. 21] .

Сергей Пролеев, в свою очередь, объясняет низкий уровень заинтересованности философскими текстами советского периода «утратой кода», при помощи которого можно было бы их расшифровать. Ведь утрата контекста, в котором существовала «советская философия», повлекла за собой уничтожение возможности понимания текста во всех его смысловых коннотациях и изменениях, которые в условиях тотального контроля со стороны власти за «чистотой» марксистской доктрины проявлялись в намёках, недомолвках, метафорах. Собственно, тексты с «утраченным кодом» С. Пролеев определяет таким образом: «Они стали зашифрованными записями, код к которым утрачен. Поэтому создают впечатление совокупности бессмысленных узоров» [11, с. 44].

Одной из причин, усложняющих развитие философии в СССР, была ситуация несвободы и давления со стороны власти, зависимость от официальных предписаний и установок. Именно такое управление ситуацией служило причиной деформации философствования, усложняло жизнь самим мыслителям, загоняло в глухой угол желание мыслить иначе, искажало философию. Такое искажение Анатолий Лой называет «философия-покруч» (на украинском языке слово «покруч» имеет несколько толкований, в данном случае его можно истолковывать как нечто изменённое внешними обстоятельствами, которые повлияли на саму структуру философии), аргументируя это определённым договором с системой: «Состояние политической несвободы, в итоге, сложно преодолеть или перехитрить, подобно тому как разум не может избежать осознанного факта смерти. Привыкание разума к факту собственной несвободы дорого стоит для него: он становится готовым к занижению своих критериев, он оказывается на пути собственного отрицания и паралича. Хо-

тя как это ни странно, именно плачевное состояние постсоветской философии является продолжением и платой за онтологический факт несвободы, который имел место ранее, когда философский цех оказался неспособным противостоять тем тенденциям не просто вульгаризации разума, но и потери здравого рассудка вообще в условии наличия „политических свобод”» [6, с. 26]. По нашему глубокому убеждению, человек не совсем бесправное существо даже в наиболее тоталитарной стране, ведь притеснениям со стороны власти всегда можно противопоставить находчивость, в которой «homo soveticus» не откажешь. В своих размышлениях над проблемами свободы В. Табачковский акцентирует своё внимание именно на таком противостоянии человека и власти: «Насколько вездесущей и находчивой является власть, настолько же искусным может быть индивид по отношению к ней» [12, с. 63].

Сергей Пролеев в статье «Драма лояльного разума: советская философия как ситуация мышления» определяет советскую философию как «ситуацию антимышления» [11, с. 42] и как «лингвистический феномен» [11, с. 43]. То есть это ещё один вариант осмысления советского прошлого, в котором объединяются несколько отрицательных моментов: ситуация мышления являет собой на удивление интересный феномен. Она была не одной из разновидностей мышления, а *универсальным антимышлением* (курсив С. П.), противмышлением» [11, с. 42].

Также в очерченном кругу вопросов существует проблема «заимствования» и «вторичности» философских поисков для советской философии вообще и для «Киевской философской школы» в частности. И уже почти традиционно мнения исследователей расходятся кардинально, одни и те же факты приводятся в качестве аргументов как для отстаивания вторичности и несамостоятельности мышления, так и в пользу противоположной мысли. Например, философская концепция Павла Копнина для Мирослава Поповича является не только проявлением «красного позитивизма», но и доказательством существования варианта философствования, независимого ни от официальной идеологической догматики, ни от «западной буржуазной» философии. Подтверждение данного высказывания мы находим в статье М. Поповича «О философской культуре страны по имени „СССР”»: «Следует отметить, что это не было простым заимствованием западных философских концепций: философское беспокойство нашей интеллектуальной элиты имело свои собственные источники. Примером развития философии в рамках, которые существовали в СССР, но вместе с тем в направлении, которое никак не помещалось в политической религии коммунизма, может быть деятельность П. Копнина» [10, с. 12]. Противоположным утверждением является аргументация Валентина Гусева в пользу того, что если даже признавать существование «красного позитивизма» и

«красного экзистенциализма» (что не доказано окончательно), то именно это проявляет невозможность «советской философии» не только выйти за рамки идеологии, но и её невозможность создать самостоятельную систему. Подтверждением этих выводов служит высказывание В. Гусева в рамках статьи «Заключённая философия: диамат и истмат vs красный позитивизм и красный экзистенциализм»: «Иногда приходится слышать, что для многих философов советской эпохи диалектический и исторический материализм был только ширмой, за которой под марксистской внешностью скрывались и развивались определённые направления мировой философии того времени. Например, говорят о красном позитивизме или красном экзистенциализме. В таких утверждениях есть определённый смысл, но они лишь подтверждают ту истину, что «советская философия» была лишена внутренних импульсов развития, что какую-то содержательность она получала или из прошлого (из истории философии), или из внешнего «враждебного» окружения» [3, с. 19]. Это замечание об использовании наследия прошлого не выдерживает критики, ведь в таком использовании можно «заподозрить» практически любого философа, который выстраивает свою концепцию на неком фундаменте. Следовательно, такая критика, на наш взгляд, не может считаться конструктивной.

Кроме двойственности признания-непризнания, существует ещё одна характерная черта осмысления советского наследия украинской философии, это определённая непоследовательность мыслителей, которые анализируют данную проблематику. Такая непоследовательность существует в подходе Петра Йолона, который в своей статье «Павел Копнин и украинская философская мысль» сначала определяет «Киевскую философскую школу» и её успехи (связанные, прежде всего, с именем Павла Копнина): «Успехи украинских философов и социологов были признаны и оценены в стране и за границей, свидетельством чего является появление в середине 1960-х годов и широкое использование в философской среде страны названия «Киевская философская школа»» [4, с. 67]. Продолжая собственные комментарии, П. Йолон сводит «Киевскую философскую школу» к чисто географическому понятию: «То есть, термин «Киевская философская школа» имел в основном географическое значение и употреблять его в других значениях нет никаких оснований. И это никак не приуменьшает достижения украинской философской мысли» [4, с. 67].

Анализируя «советскую философию», мы склоняемся к многомерному, неоднозначному пониманию этого феномена. Многомерным подходом также отличается позиция Михаила Минакова. Ведь этот украинский исследователь определяет уровни «советской философии» и этапы её развития: «Советская философия была неоднородной и многоуровневой, где видимое место занимала совет-

ская марксистская мысль – диамат, а под ней – еретические попытки мышления, разного уровня марксисткости, а также диссидентский антикоммунизм» [8, с. 213].

В предварительных выводах мы можем выделить специфику осмысления «советской философии» и её влияния на современную украинскую мысль, это:

– возможность существования философии в тоталитарном режиме;
– проблема языка советского философствования;
– многомерность феномена «советская философия»;
– анализ «красного позитивизма» и «красного экзистенциализма»;
– «Киевская философская школа» и т. д.

Но сам вопрос существования «советской философии» и «Киевской философской школы» пока остаётся открытым и достаточно актуальным, учитывая то, что современная украинская философия до сих пор переживает влияние советского опыта. Дальнейшие перспективы исследования данной проблематики мы видим в более глубоком осмыслении концепций представителей «Киевской философской школы».

Библиографический список

1. Билый О. Самоцензура и философский дискурс // Философская мысль. – К. : Издательский дом «Академпериодика» НАН Украины, 2009. – № 3. – С. 20–22.
2. Бычко И. В. В лабиринтах свободы. – М. : Политиздат, 1976. – 156 с.
3. Гусев В. Заключённая философия: диамат и истмат vs красный позитивизм и красный экзистенциализм // Философская мысль. – К. : Издательский дом «Академпериодика» НАН Украины, 2009. – № 3. – С. 16–20.
4. Йолон П. Павел Копнин и украинская философская мысль // Философская мысль. – К. : Издательский дом «Академпериодика» НАН Украины, 2009. – № 3. – С. 55–70.
5. Кобец Р. Прочь от марксизма, или Опыт отрицания советской философии // Философская мысль. – К. : Издательский дом «Академпериодика» НАН Украины, 2009. – № 3. – С. 22–24.
6. Лой А. Философия-«покруч» // Философская мысль. – К. : Издательский дом «Академпериодика» НАН Украины, 2009. – № 3. – С. 25–28.
7. Лютый Т. Кому нужна «советская философия»? // Философская мысль. – К. : Издательский дом «Академпериодика» НАН Украины, 2009. – № 3. – С. 28–32.
8. Минаков М. Неуловимая влиятельность тоталитаризма: советская философия и современный интеллектуальный ландшафт // Украина Модерна. – 2009. – № 3 (14). – С. 207–227. URL: http://www.uamoderna.com/images/archiv/14/12_UM_14_Dyskusii_Minakov.pdf
9. Никифорова И. Антропологическая рефлексия в современной украинской философии // Научные записки Киевского университета туризма, экономики и права / гл. ред. В. С. Пазенок. – К. : КУТЭП, 2011. – Вып. 11. – С. 295–308. – (Серия: философские науки).

10. Попович М. О философской культуре страны по имени «СССР» // Философская мысль. – К. : Издательский дом «Академпериодика» НАН Украины, 2009. – № 3. – С. 5–15.
11. Пролеев С. Драма лояльного разума: советская философия как ситуация мышления // Философская мысль. – К. : Издательский дом «Академпериодика» НАН Украины, 2012. – № 6. – С. 39–48.
12. Табачковский В. Г., Булатов М. О., Лютый Т. В. и др. «Лабиринты свободы» в отечественном марксистском и постмарксистком антропологизме // Человек в цивилизации XXI века: проблемы свободы. – К. : Научная мысль, 2005. – 273 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

А. И. Джанкулова, Ш. Жумагуль
Богетсайская средняя школа, Хромтауский район, Актюбинская область, Казахстан

Summary. The article deals with the development of creative abilities of students. Creative skills is part of the overall structure of personality. Modern primary school is not only to teach technical skills and techniques, but also to develop the creativity of children.

Key words: creative skills; thinking and imagination; development of the child.

Главой государства Н. Назарбаевым в Послании народу Казахстана от 27 января 2012 года «Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана» поставлена конкретная задача по принятию пятилетнего Национального плана действий по развитию функциональной грамотности школьников. Данная задача актуализируется в процессе вхождения Казахстана в число 50-ти наиболее конкурентоспособных стран мира. В условиях решения этой стратегически важной для страны задачи главными функциональными качествами личности являются инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Все данные функциональные навыки формируются в условиях школы.

Общие ориентиры развития функциональной грамотности определены в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы, одной из целей которой являются формирование в общеобразовательных школах интеллектуального, физически и духовно развитого гражданина Республики Казахстан, удовлетворение его потребности в получении образования, обеспечивающего успех и социальную адаптацию в быстроменяющемся мире.

Свободная, интеллектуальная и творческая личность – цель воспитательного и образовательного процесса. Творческие способности являются одним из компонентов общей структуры личности. Развитие их способствует развитию личности ребёнка в целом. Если ребёнок умеет анализировать, сравнивать, наблюдать, рассуждать, обобщать, то у него, как правило, обнаруживается высокий уровень интеллекта. Анализируя работы отечественных и зарубежных психологов, которые раскрывают свойства и качества творческой личности, можно выделить общие критерии творческих способностей: готовность к импровизации, оправданную экспрессивность, новизну, оригинальность, лёгкость ассоциирования, независимость мнений и оценок, особую чувствительность.

Казахстанский исследователь К. Ж. Кожахметова выделяет отдельно казахскую этническую педагогику и подчёркивает, что в русле данной отрасли знания исследуются особенности казахского этнического воспитания, исторически сложившегося в конкретных условиях проживания казахского этноса, на формирование которого оказала влияние его культура, быт, обычаи, традиции, язык, верования [3, с. 12].

Педагоги начальной школы на современном этапе применяют созданные казахским народом основные средства и методы нравственного воспитания учеников применительно к условиям многонациональной школы. Развитие творческих способностей возможно лишь при организации творческой деятельности. Младшему школьнику необходимо научиться решать трудные, но выполнимые для него задачи. Именно это позволяет развивать творческий потенциал детей. Современная начальная школа призвана не только обучать техническим навыкам и приёмам, но и развивать творческую деятельность детей.

Развитие творческих способностей младших школьников требует организации. Задача педагога организовать воспитательно-образовательный процесс, который способствует активизации творческой деятельности учащихся. Для этого необходимо широко применять постановку творческих учебных задач, а также организовать самостоятельную творческую работу учащихся.

Одним из приёмов создания положительной мотивации учения может служить опора на творчество обучающихся. Творческая атмосфера в классе возможна только в том случае, если ребёнок не боится ошибиться, не боится допустить оплошность. Поэтому учитель должен сделать всё возможное, чтобы труд детей был радостным, а уроки – интересными. Необходимо дать возможность всем обучающимся проявить свои способности и весь свой творческий потенциал. Задача учителя состоит в том, чтобы построить учебный процесс так, чтобы побуждать детей мыслить творчески, развивать способность к самостоятельным суждениям, умение вести спор, до-

казывать свою точку зрения. Творчество и творческая деятельность определяют ценность человека, поэтому формирование творческой личности приобретает сегодня не только теоретический, но и практический смысл. Только творческий человек может успешно адаптироваться в социуме, противостоять негативным обстоятельствам, находить позитивные выходы из сложившихся ситуаций, способен к самореализации своих возможностей и саморазвитию. Поэтому повышается роль школы в воспитании активных, инициативных, творчески мыслящих людей.

Также одним из важнейших условий формирования ребёнка младшего школьного возраста является творческое воображение. Подлинное усвоение любого учебного предмета невозможно без активной деятельности воображения, без умения представить, вообразить то, о чём пишется в учебнике, о чём говорит учитель, без умения оперировать наглядными образами. В процессе развития воображения в младшем школьном возрасте совершенствуется воссоздающее воображение, связанное с представлением ранее воспринятого или созданием образов в соответствии с данным описанием, схемой, рисунком и т. д. Творческое воображение как создание новых образов, связанное с преобразованием, переработкой впечатлений прошлого опыта, соединением их в новые сочетания, комбинации, также получает дальнейшее развитие.

Весьма распространено мнение о том, что воображение ребёнка богаче, оригинальнее воображения взрослого, что маленький ребёнок вообще живёт наполовину в мире своих фантазий [6]. Однако уже в 30-е годы Л. С. Выготский показал, что воображение ребёнка развивается постепенно, по мере приобретения им определённого опыта [2]. Поэтому вряд ли справедливо говорить о том, что воображение ребёнка богаче воображения взрослого. Просто иногда, не имея достаточно опыта, ребёнок по-своему объясняет то, с чем он сталкивается в жизни, и эти объяснения часто кажутся взрослым неожиданными и оригинальными. Но если перед ребёнком поставить специальную задачу что-нибудь сочинить, придумать, то многие дети теряются и отказываются это сделать или выполняют задание традиционно и неинтересно. Только очень немногие дошкольники могут выполнить задание творчески. Вот почему воображение ребёнка необходимо развивать, и наиболее чувствительный, «сенситивный», возраст для развития воображения, как отмечал Л. С. Выготский, – это дошкольное детство.

Для поддержания познавательной активности младших школьников, обеспечивающей достижение целей обучения, в практической деятельности школ используются разнообразные методы и формы организации деятельности учащихся, а также различные средства обучения. Ведущее место среди последних принадлежит дидактическим играм.

В дидактических играх младшие школьники учатся подчинять своё поведение правилам, формируются их движения, внимание, умение сосредоточиться, то есть развиваются способности, которые важны для успешного обучения в школе. Одним из развивающих мышление и воображение заданий для учеников может быть следующее: детям предлагается написать текст, предварительно восстановив смысл каждого слова и предложения в целом.

Змиа.

Впыа снге. В лсеу тхио. Мдвдееи злглаеи в брлгеоу и сптя. Блкеи сдтия в дплуе и грзтыу рхоеи. Зйкаи злзлаеи пдо кстуы. Лзые влкои бгтеаю оп лсеу.

На уроках русского языка можно написать сочинения-сказки о частях речи и небольшие рассказы с использованием фразеологических оборотов и крылатых выражений, например: «заруби себе на носу», «уши развесить». Наиболее благоприятным материалом для творческого сочинения являются наблюдения за природой и окружающей жизнью. Дети пишут свои сочинения, используя собственные наблюдения, переживания.

Обучение грамоте должно начинаться с сознания у детей общих представлений о строении языка, с организации наблюдений за происходящими процессами, со знакомства с особенностями русской письменности, то есть со строительства системы лингвистических знаний учащихся. Такое обучение не может обойтись без освоения специальных лингвистических понятий.

«Современные школы Казахстана признаны воспитывать творческую личность, способную к активной трудовой и умственной деятельности в различных областях общественной, государственной жизни», – так отмечено в Государственных стандартах начального образования [2]. Актуальность вопроса развития творческих способностей учащихся прослеживается во многих трудах современных психологов и педагогов. Во-первых, государству и обществу требуются творческие работники высокой квалификации [5]. Во-вторых, цель педагогического процесса школы – это развитие нравственной и творческой личности [1]. В-третьих, целью образования, как подсказывает само слово, должно быть созидание, формирование образа человека сознательного, человека совершенного характера.

Библиографический список

1. Бухвалов В. А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 144 с.
2. Государственные стандарты начального образования Республики Казахстан. – Алматы : Республиканский издательский кабинет Казахской академии образования им. Ы. Алтынсарина, 1998. – 223 с.
3. Кожахметова К. Ж. Поликультурное образование в условиях моноэтнического Казахстана: проблемы и перспективы // Поликультурное образование в

условиях моноэтнического Казахстана: проблемы и перспективы : сб. науч. тр. – Алматы, 2007 – С. 10–19.
4. Пичугин С. С. Роль и место интеграции в развитии творческих способностей младших школьников по образовательной системе «Школа 2100» // Начальная школа до и после. – 2003. – № 1. – С. 35–39.
5. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникативных средств. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
6. Я – Человек: пособие для занятий по духовно-нравственному развитию личности / сост. А. К. Даутова. – Алматы : Дауыр, 2000. – 128 с.

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

А. Оразбаева, С. С. Сейтенова
Актюбинский государственный педагогический институт, г. Актобе, Казахстан

Summary. The article examined the methods of forming primary classes pupils' speech culture. Discloses the concept of "speech culture." Analyzes the writings of scholars on teaching language. Describes the most effective forms of oral culture of primary school pupils. Are examples of some of the exercises and assignments.

Key words: speech culture; primary classes pupils; modern school.

Современная школа ставит перед собой задачу – воспитание подлинно культурных людей, а культура невозможна без общечеловеческих правил речевого общения. Речь человека – это показатель его интеллекта и культуры. Чем речь точнее, образнее выражает мысль, тем значительнее человек как личность и тем ценнее он для общества. Самая важная задача учителей – воспитать настоящего гражданина, любящего свой язык, развить его культуру речи. Реализация её начинается с первых лет обучения в школе.

Современная школа должна подготовить человека думающего и чувствующего, который не только имеет знания, но и умеет использовать эти знания в жизни, умеет общаться и обладает внутренней культурой. Овладение языком, речью – необходимое условие формирования социально активной личности. Научиться ясно и грамматически правильно говорить, обладать хорошо поставленным голосом, излагать собственные мысли в устной и письменной форме, уметь выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами, соблюдать речевую культуру и развивать умение общаться необходимо каждому.

Язык – средство общения между людьми, позволяющее обмениваться мнениями, выражать чувства, понимать друг друга. Речь свойственна только человеку. А. Байтурсынов писал: «Язык – главная функция человека, его оружие» [1, с. 173]. Язык – основа

народной культуры. Различные произведения, литературное наследие на родном языке – достижение этой культуры.

В. А. Сухомлинский в своей книге «Сердце отдаю детям» писал: «Речевая культура человека – это зеркало его духовной культуры». Важнейшими средствами воздействия на ребёнка, облагораживания его чувств, души, мыслей, переживаний являются красота и величие, сила и выразительность родного слова. Роль этого средства в начальной школе, где каждая встреча с новым явлением окружающего мира пробуждает в сердцах детей чувство изумления, невозможно переоценить [2].

Работу по повышению речевой культуры учащихся нужно начинать с младшего школьного возраста. В этот период дети наиболее восприимчивы ко всему новому. В начальной школе учитель постоянно находится рядом с детьми, и это позволяет ему ежедневно наблюдать и корректировать речь учеников.

Л. С. Выготский и другие учёные-психологи в своих трудах доказали, что в младшем возрасте дети лучше осваивают язык в силу своей восприимчивости и познавательной активности.

Различные аспекты методики обучения правильной речи отражены в трудах выдающихся лингвистов и методистов (Л. А. Введенской, Б. Н. Головина, А. И. Дунева, Т. А. Ладыженской, М. Р. Львова, С. И. Ожегова, Т. Г. Рамзаевой, Г. Я. Солганика, В. Я. Стоюнина и др.). Однако, как показывают наблюдения, младшие школьники довольно часто допускают ошибки в произношении слов, постановке ударения, словообразовании, словоизменении, употреблении слов, что свидетельствует о достаточно низком уровне их речевой культуры.

Под речевой культурой вслед за профессором А. Н. Ксенофонтовой мы понимаем правильность речи, то есть соблюдение литературных норм, воспринимаемых говорящими и пишущими в качестве «идеала» или общепринятого и традиционно охраняемого обычая, образа, а также речевое мастерство – то есть не только следование нормам литературного языка, но и умение выбирать из соответствующих вариантов наиболее тонный в смысловом отношении, стилистически и ситуативно уместный, выразительный и т. п. [3, с. 48].

В трудах А. Байтурсынова, И. Алтынсарина, К. Жубанова, Ж. Аймауытова, Т. Шонанова, Г. Бегалиева определены структура уроков казахского языка, оновные методы и требования к учителю. Эти учёные оставили бесценное наследие в изучении методики преподавания казахского языка и внесли большой вклад в её формирование как отдельной отрасли науки. Их труд продолжили такие ученные, как А. Садуакасов, С. Жиенбаев, Р. Амиров, Ш. Сарыбаев, М. Жубанова и другие.

Сейчас много учебников нового поколения, учебных пособий и дидактических материалов по изучению казахского языка в начальных классах. Учёные и методисты всё чаще обращаются к новым методам и технологиям преподавания. Формирование культуры устной речи учащихся – одна из основных задач современных педагогов.

Культуру речи необходимо воспитывать путём сознательного отношения к языку на базе хотя бы элементарных языковедческих знаний. В начальном звене школы работа по культуре речи должна быть направлена не столько на сообщение определённых знаний, сколько на развитие языкового чувства детей, языковой интуиции, на накопление ими положительного речевого опыта.

Как показала практика, наиболее эффективными в формировании речевой культуры учащихся начальных классов являются следующие методы:

1) метод диалогового обучения;

2) игровые технологии;

3) метод работы в группах (кейс);

4) технология поэтапно комплексного анализа обучения.

Все эти методы эффективны только при комплексном использовании.

Метод диалогового обучения предполагает активную деятельность и ученика и учителя. Во время диалога развивается способность учащихся правильно выражать своё мнение, формулировать и задавать вопросы, делать выводы.

В ходе игры учащиеся овладевают опытом деятельности, сходным с тем, который они получили бы в действительности. Учебная игра позволяет учащимся самим решать трудные проблемы, а не просто быть наблюдателями. Игры создают потенциально более высокую возможность переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации в реальную. Они психологически привлекательны для детей.

Метод кейсов стал впервые применяться во второй половине 19 века в Гарвардском университете. Кейс-метод предполагает групповую дискуссию, ориентирован на обучаемого. Кейс-методы вносят большой вклад в процесс обучения. Их достоинства:

1) учат обучаемых не приходить к быстрым выводам;

2) показывают, что нет одного «лучшего решения»;

3) демонстрируют, как одни и те же события могут истолковываться по-разному;

4) поощряют участников обсуждать различные вопросы с другими и позволяют увидеть ценность общения;

5) подчёркивают значимость практического мышления.

При технологии поэтапно комплексного анализа обучения (Н. А. Оразакынова) ставятся определённые цели, задачи, способы,

и таким образом даётся возможность обучающимся получить знание поэтапно, системно, комплексно, на научной основе. Эта технология обучает оцениванию национальных ценностей и умению использовать данные навыки, формирует у учащихся само содержание и систему учения казахского языка, представления о его грамматической структуре и составе слова, раскрывает богатство разговорной речи, а также обучает нормам литературного языка, умению правильно разговаривать, навыкам грамотности [5, с. 168–169].

В рамках статьи рассмотрим некоторые задания и упражнения, направленные на развитие речевой культуры учащихся.

1-е задание. Составить рассказ о своей семье.

Цель: формирование устной речевой культуры учащихся, привитие навыков выступления перед аудиторией.

Результат: отвечая на вопросы, учащиеся учатся правильно использовать слова и составлять предложения.

2-е задание. Составить рассказ по картине.

Цель: формирование устной речевой культуры учащихся, увеличение словарного запаса.

Результат: развитие наблюдательности и воображения учащихся.

3-е задание. Подберите и запишите к существительным мужского рода (где это возможно) соответствующие существительные женского рода. Например:

Учитель, санитар, чемпион, массажист, секретарь, ученик, адвокат, бригадир, доктор, генерал, солист.

4-е задание. Определите род существительных. Составьте словосочетания, подобрав подходящие по смыслу прилагательные.

Эффективным приёмом, позволяющим изучить и закрепить слова, которые вызывают трудности у младших школьников при образовании форм рода, числа, падежа, является применение опорных таблиц-помощников. Учитель может расположить их в грамматическом уголке «Учимся говорить и писать правильно». Для составления таблиц используются справочные материалы о трудных случаях употребления имён существительных. Слабоуспевающим детям следует предложить таблицы-памятки, включающие материал, актуальный для изучаемой на данный момент темы (например, правильные формы слов, которые вызывают затруднения, и т. д.).

Таким образом, системное и целенаправленное применение заданий подобного характера будет способствовать развитию памяти, внимания детей, будет содействовать формированию у младших школьников интереса к языку, активизации умственной деятельности, что в целом будет эффективно для совершенствования речевой культуры младших школьников в процессе изучения грамматических норм казахского языка.

Библиографический список

1. Байтурсынов А. Тіл тағылымы. – Алматы : Родной язык, 1992.
2. Киржинова С. А. Развитие речевой культуры учащихся начальных классов : метод. разработка победителя конкурса лучших учителей Российской Федерации в рамках приоритетного национального проекта «Образование». – Кошехабль, 2010.
3. Ксенофонтова А. Н. Речевая культура – основа речевой деятельности школьников. – Оренбург, 1999. – 48 с.
4. Маджуга А. Г., Саипов А. Б., Пусурманова Г. Ж. Использование традиционных и активных форм и методов обучения в педагогическом процессе. – Шымкент : Изд-во ЮКГУ им. М. О. Ауезова, 2004. – 64 с.
5. Сейтенова С. С. Введение новых педагогических технологий в учебный процесс высших учебных заведений // Международный научный альманах. – 2010. – № 9. – С. 166–169.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г. Е. Воробьева
Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия

Summary. The article provides analysis of the traditional organization of the educational process in the context of inclusive education, which creates the students permanent stress overload, resulting in damage to the mechanisms of self-regulation of physiological functions and contribute to the development of chronic diseases. In addition considered health-preserving directions in terms of inclusive education. The role of student-based learning, as part of maintaining the health of all children. Since using the lessons of health technologies is the guarantee of success of the educational process.

Key words: health-preserving technologies; project activities; differentiated learning; learning in partnership; a variety of gaming technology.

В мире существует две главные проблемы: здоровье нашей планеты и здоровье людей, живущих на ней. От решения этих проблем зависит настоящее и будущее человечества. Применение в работе здоровьесберегающих педагогических технологий повышает результативность воспитательно-образовательного процесса, формирует у детей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья.

Здоровьесберегающие технологии учитывают специфические для каждого ребёнка природные возможности, использование которых направлено на стимуляцию компенсаторно-адаптивных процессов, совершенствование саморегуляции, мобилизацию резервов функциональных систем, что составляет сущность адаптации к фак-

торам среды. Поэтому важное значение здоровьесберегающих технологий определяется способностью с помощью внешних воздействий противостоять отрицательному влиянию внутренних факторов, а именно нарушениям центральной и вегетативной нервной системы, психоэмоционального состояния, нарушениям функции сна, состоянию стресса, нарушениям активности и снижению жизненных сил, избыточному весу, гиподинамии, нарушениям метаболизма. Важно, что правильно организованный учебно-воспитательный процесс побуждает к здоровому образу жизни. При этом образование в интегрированном классе осуществляется по индивидуально ориентированным учебным планам и программам, разрабатываемым совместно педагогами класса и членами консилиума на основании общеобразовательных программ, рекомендованных ПМПК, и данных углубленного динамического психолого-педагогического обследования.

Здоровьесберегающие педагогические технологии в условиях интеграции должны обеспечить развитие природных способностей ребёнка: его ума, нравственных и эстетических чувств, потребности в деятельности, овладении первоначальным опытом общения с людьми, природой, искусством. Среди здоровьесберегающих технологий можно особо выделить группу технологий личностно ориентированного обучения, учитывающих особенности каждого ученика и направленных на возможно более полное раскрытие его потенциала. При этом необходимы: создание положительного эмоционального настроя на работу всех учеников в ходе урока; использование проблемных творческих заданий; стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий; применение заданий, позволяющих ученику самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую); рефлексия [1].

Итак, здоровьесберегающие технологии, реализующиеся на основе личностно ориентированного подхода в условиях инклюзивного образования, осуществляемые на основе личностно развивающих ситуаций, относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым учащиеся учатся жить вместе и эффективно взаимодействовать.

Кроме того, необходимо отметить следующие особенности применения здоровьесберегающих технологий в условиях инклюзивного образования.

1. Использование данных мониторинга состояния здоровья учащихся, проводимого медицинскими работниками, и собственных наблюдений в процессе реализации образовательной технологии, её коррекция в соответствии с имеющимися данными.

2. Учёт особенностей возрастного развития школьников и разработка образовательной стратегии, соответствующей

особенностям памяти, мышления, работоспособности, активности и т. д. учащихся данной возрастной группы.

3. Создание благоприятного эмоционально-психологического климата в процессе реализации технологии.

4. Использование разнообразных видов здоровьесберегающей деятельности учащихся, направленных на сохранение и повышение резервов здоровья, работоспособности.

Таким образом, на сегодняшний день очень важно вводить вопросы здоровья в рамки учебных предметов. Это позволит не только углубить получаемые знания и осуществить межпредметные связи, но и показать ученику, как соотносится изучаемый материал с повседневной жизнью, приучить его постоянно заботиться о своём здоровье. У каждого ребёнка надо стараться сформировать ответственность за своё здоровье, только тогда он реализует свои знания, умения и навыки по сохранности здоровья.

Библиографический список

1. Советова Е. В. Эффективные образовательные технологии. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 285 с.

СОЦИАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБЩЕСТВА

М. А. Лыгина
Пензенский государственный университет,
г. Пенза, Россия

Summary. The article is devoted to studying of the major public determinations of social work in a society system. The basic attention is given to the judgement of a parity and an interaction of social work by a culture.

Key words: social work; socialization; social adaptation.

Важную роль в формировании культуры населения играет образовательно-воспитательная система общества. От качества и эффективности её функционирования в значительной степени зависят процессы социализации и социальной адаптации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Известно, что главная цель социальной работы – способствовать нормальной жизнедеятельности человека, удовлетворению и гармонизации его социальных потребностей. Что же касается цели современного образования, специалисты трактуют её как главное условие, при котором индивид усваивает социальную традицию,

получает возможность обрести субъектность (ответственное отношение к собственной жизни) и самореализоваться в определённой деятельности.

Однако воплотить эту идею на практике пока не удаётся. Отчуждённость и разобщённость субъектов учебно-воспитательного процесса, его абстрактность и отстранённость от реальной жизни, деятельности и личности создают дефицит духовности и гуманности, что, в свою очередь, проявляется в формах девиантного и деликвентного поведения подрастающего поколения, жизненной несостоятельности значительной части молодёжи.

Современная молодёжь с трудом интегрируется в социальные структуры. Значительная её часть связывает личный жизненный успех с материальной стороной жизни и не готова рассматривать его как условие для дальнейшего духовного развития собственной личности. Очевидно постепенное прекращение как преобразовательной функции образования в духовной сфере общественной жизни, так и его прогностической функции, то есть возможности влиять на процесс формирования общественных идеалов и ценностей. Перечисленные симптомы социального неблагополучия могут быть сняты посредством усиления демократизации и гуманизации в системе образования, более тесной связи её с жизнью, усиления личной значимости для учащихся содержания изучаемого материала, а также путём привлечения в сферу образования специалистов в области социальной работы.

Традиционная для социальной философии проблема гуманистического содержания образования приобрела новое социальное звучание: можно ли с помощью гуманизации образования корректировать мировоззрение, миросозерцание, утверждать систему ценностей и нормы поведения человека? Способно ли образование удовлетворить потребность гуманистического проектирования человека как субъекта социальной практики?

В образовательно-воспитательной деятельности с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, особенно недопустимы пренебрежение к личности человека, идеологический униформизм и догматизм, а, наоборот, необходимо выдвижение на первый план гуманистических идей, выражающих уважение к личности, заботу о развитии всех её сущностных сил.

Как уже отмечалось, образование является наиболее значимым социокультурным детерминантом процесса социальной адаптации детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. К концу XX века в полной мере проявилась глубокая зависимость современной цивилизации от тех способностей и качеств личности, которые закладываются в процессе образования.

Деятельность специалиста по социальной работе в учреждениях системы образования зависит, с одной стороны, от возрастных

особенностей обучаемых, а с другой – от научных представлений о необходимых условиях, способствующих благополучному включению обучаемого в систему образования. Поэтому предметом заботы социального работника являются потребности учащихся и возможности их родителей, особенно в тех случаях, когда поведение обучаемого и его учебная деятельность создают проблему для сверстников и педагогов или он терпит материальные и социальные лишения. В таких ситуациях социальный работник становится участником кампании по разработке мер профилактики и устранению симптомов неблагополучия в судьбе учащегося, берёт на себя роль посредника и коммуникатора между образовательным учреждением и семьёй, ребёнком и родителями, учащимся и воспитателями. Это особенно важно, если учащийся часто болеет или не посещает образовательные учреждения без объяснения причин.

Уже более десяти лет в российском обществе обсуждается проблема смены образовательных парадигм. Будучи инициированной главным образом логикой политической борьбы за смену общественного строя в России, эта проблема продолжает нести в себе значительное идеологическое содержание. Основной приоритет в официальных кругах отдаётся американской модели образования, являющейся далеко не лучшей в современном мире. Возможно, эта модель привлекает своих сторонников стремлением к упрощению, ориентацией на интерес и прагматические устремления обучающихся. Думается, что эти установки, при прочих равных условиях, играют положительную роль, однако, будучи абсолютизированы, они начинают выполнять деструктивные функции по отношению к системе образования.

Традиционная концепция образования подчинена развитию рационального, преимущественно логико-вербального, мышления, овладению основами наук. Главное внимание в ней обращается на логическое распределение и последовательность в предметах преподавания. Процесс обучения заключается в составлении учебников, разделённых на логические части, расположенные в известной последовательности, и в преподнесении этих частей обучаемым таким же определённым и последовательным образом, что проявляется в жёсткой регламентации жизни учебных заведений, в догматизации преподаваемых знаний, в формальном вопросно-ответном методе обучения. Характерный для этой парадигмы авторитарный стиль отношений между учителем и учащимися гасит познавательную инициативу ребёнка. Это неотвратимо ведет к жёсткой регламентации деятельности обучаемого. В результате преподаватель, исполняющий свой гражданский и профессиональный долг, становится частью учебной машины, её передающим устройством. Его инициатива и творчество строго нормированы, что ограничивает возможности стимуляции познавательных интересов обучаемых. В

таких условиях внедрение инноваций происходит только централизованным путём, а педагогическая наука и педагогическая практика оказываются в значительной мере лишёнными самостоятельности, что лишает их способности к саморазвитию.

В отличие от традиционного понимания образования, инновационные концепции строятся по принципу самоорганизующейся системы, основанной на нелинейности протекающих в ней процессов и ориентированной на придание обучению творческого характера. Можно выделить четыре основных направления выхода из кризиса современной образовательно-воспитательной системы: ценностную ориентацию образования на формирование культуры во всех сферах жизнедеятельности личности; гуманизацию процесса образования; введение инноваций лишь при тщательном сохранении традиций воспитания и использование интуитивных возможностей восприятия в процессе обучения.

Необходимость развития такого инновационного направления, как ценностная ориентация образования на формирование культуры во всех сферах жизнедеятельности личности, обусловлена разрушением прежних, традиционных общественных идеалов, что привело к образованию своеобразного духовного вакуума. Школа, потеряв идейные ориентиры, всё чаще и чаще отказывается от своей воспитывающей функции. В таких условиях создаются опасные предпосылки для формирования отклоняющегося поведения учащихся, особенно подросткового возраста, когда, с одной стороны, они начинают чувствовать себя «взрослыми», а с другой – ещё не вполне владеют опытом жизни, не понимают её глубинной сущности. Подростки объективно оказываются в ситуации информационного и ценностного отчуждения как от национальных, так и от общечеловеческих приоритетов, что порождает проблемы, затрудняющие социокультурную адаптацию личности ребёнка, продуцирует необходимость оказания ему соответствующего вида социальной помощи.

II. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПРИОРИТЕТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

М. С. Лалаян, А. Г. Саакян
Российско-Армянский (Славянский) университет, г. Ереван, Армения

Summary. This article observes the development of the system of education in the XXI century. The Bologna system of education with its advantages had become one of the pattern of imitation, and the states try to be included into it. The national systems of education need to be modified.

Key words: modernizacion; traditional identity; transborder education; European system of education.

В статье 2 Первого протокола Европейской Конвенции о защите прав человека и основных свобод (3 сентября 1953 года) говорится следующее: право на образование является одним из основных прав человека «второго поколения»[1]. В обществах с высокой степенью цивилизованности человек наделяется данным правом с самого рождения и при его реализации улучшает не только свой социальный статус, но и материальное благосостояние. Вот почему образование рассматривается как движущая сила социально-экономического прогресса и представляет собой одну из важнейших областей человеческой жизнедеятельности.

Существует множество определений понятия «образование». Так, например, в законе РФ «Об образовании» (1992 г.) оно определяется как «целенаправленный процесс и достигнутый результат воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)» [1]. Образование играет существенную роль в формировании системы ценностей, без которой общество превращается в «хаотичную толпу, в сборище атомизированных индивидов» [2]. В свете сказанного представляется целесообразным обращение к определению «образования» в техническом смысле, звучащему следующим образом: образование – «это процесс, посредством которого общество через школы, колледжи, университе-

[1] Под вторым поколением прав человека имеются в виду социально-экономические и культурные права, появившиеся в результате борьбы народа за улучшение своего положения.

ты и другие институты целенаправленно передаёт своё культурное наследие – накопленное знание, ценности и навыки – от одного поколения другому (между поколениями)»[3].

В процессе образования человек проходит определённые ступени, позволяющие ему переходить на новый уровень знаний и навыков. Первая ступень начинается с начального образования в возрасте 5–7 лет и занимает до семи лет. Оно является базой для последующих ступеней образования и специализации и этим отличается от других, высших форм образования. Для пояснения вышеизложенного приведём ряд простых примеров. Среднее специализированное образование (парикмахер) не может быть базовым для получения высшего образования по другой специализации (по искусствоведению). В свою очередь, высшее специализированное образование, в частности гуманитарное, не может служить базой для обучения в аспирантуре по специальности, связанной с техническими науками. Таким образом, можно констатировать, что начальное образование является общим, а точнее неспециальным.

В ряде развитых стран всеобщим и обязательным считается и вторая ступень образования. Она именуется средним образованием, возраст окончания которого обычно приближен к наступлению совершеннолетия, после чего образование либо завершается, либо продолжается в высших образовательных учреждениях. Третья ступень процесса образования (высшее образование) рассматривается индустриальными странами со стратегической точки зрения, так как система высшего образования является значимой отраслью экономики, источником научных знаний и квалифицированных работников для прочих отраслей. Связав экономическое благополучие государства с модернизацией системы образования, страны Восточной Азии за последние 10–15 лет смогли приблизиться к уровню промышленно продвинутых стран. Ещё в 1996 году президент университета в Токио проф. Х. Охаси в докладе на международной конференции по инженерному образованию заявил: «...наука и техника – ключевые факторы для поддержания конкурентоспособности и нормального развития отраслей промышленности... Вследствие этого японское правительство начало улучшать качество университетского образования, укреплять исследовательскую деятельность университетов и привлекать молодое поколение к науке и технике» [4].

Что касается четвёртой и пятой ступеней образования (аспирантура, докторантура), то они становятся выбором индивида. Подведём итог: отмеченные ступенчатые формы образования выражаются термином «базовое образование», которое означает предыдущую ступень завершённого (подтверждённого документом) обучения при получении дальнейшего образования. Понятие «базовое образование» – главный элемент в системе понятий, связанных с преемственностью и системностью образования.

Образование определяет систему безопасности государства всех уровней. Экономическая и военная безопасность невозможны без высококвалифицированных кадров; технологическая безопасность немыслима без научных разработок; культурная безопасность – без системы ценностей. В концепции иерархии потребностей безопасность – первичная потребность, требующая постепенного удовлетворения [5]. Под безопасностью понимается состояние защищённости личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз [6]. К основным объектам безопасности относятся:

– личность – её права и свободы;

– общество – его материальные и духовные ценности;

– государство – его конституционный строй, суверенитет и территориальная целостность.

В своей статье «Образование в контексте национальной безопасности Российской Федерации и Республики Армения» П. С. Аветисян добавляет к трём объектам безопасности и четвёртый – систему образования, поскольку она охватывает пятую часть населения страны и является важной составляющей совокупности потребностей, которая, в частности, гарантирует гражданам возможность получения образования, для чего государство обеспечивает соответствующие социально-экономические условия [7]. Помимо обязательного государственного финансирования последний объект нуждается также в поддержке средств массовой информации, которые играют немаловажную роль в выявлении его нужд.

В наше время образование занимает значительное место среди важнейших факторов в развитии человечества. Это связано с переходом цивилизации в постиндустриальную стадию, которую иногда определяют как информационно-технологическое общество. Оно уникально тем, что в нём доминируют новые формы технологий, применяемые во всех сферах, и особенно в сфере образования. Это объясняется следующими причинами:

– во-первых, это массивный объём информации, систематизация, обработка и освоение которой невозможны без современной компьютерной техники;

– во-вторых, это потребность в пожизненном обучении современного работника посредством использования многообразных форм образования, вставшая сегодня перед обществом во всей полноте;

– в-третьих, это технический прогресс, позволивший человеку употреблять и передавать учебные знания в интерактивном режиме и способствующий появлению такого феномена, как трансграничное образование – ТГО (transborder education).

Под трансграничным, или транснациональным, образованием подразумеваются «все виды программ высшего образования или курсов обучения, или образовательных услуг, включая дистанцион-

ное образование, при осуществлении которых обучаемые находятся в другой стране, нежели та, где расположен вуз, присваивающий квалификацию. Программы могут принадлежать образовательной системе зарубежной страны или быть реализованы независимо от какой-либо национальной системы образования» [8]. ТГО можно рассмотреть как результат процесса интернационализации системы образования, по программе которого, как ожидается, к 2025 году будут обучаться 7,2–7,3 млн человек.

Транснациональное образование может воплощаться в самых разных формах. Гленн Р. Джонс, один из основателей Международного союза транснационального образования, приводит следующие образцы транснационального образования:

– онлайновые и дистанционные программы образования: программы дистанционного образования, представляемые через Интернет, по сети, через спутники, компьютеры, почту или с помощью других технологий – через государственные границы;

– кампусы-филиалы: кампусы, которые открываются учебным заведением в другой стране для обучения иностранных студентов по своим учебным программам;

– по лицензии: ситуация, когда учебное заведение А даёт разрешение на открытие учебного заведения В в другой стране в качестве провайдера одной или более программ учебного заведения А студентам учебного заведения В, находящегося в другой стране;

– сочленение: признание на постоянной основе учебным заведением А особой разработки учебного заведения В в другой стране в качестве частичного зачёта по программе учебного заведения А;

– учебные заведения – побратимы: заключение соглашения между учебными заведениями разных стран по проведению совместных программ;

– корпоративные программы: многие большие корпорации предлагают программы с зачётными единицами, полученными в учебных заведениях; в этот процесс вовлекается учёт зачётных единиц, полученных, невзирая на государственные границы [9].

На данный момент лидерами транснационального образовательного бизнеса являются США, Великобритания и Австралия. Данный бизнес составляет серьёзную конкуренцию на мировом рынке образовательных услуг. В последние годы многие европейские страны начали проявлять активность в сфере транснационального образования. Среди них можно выделить Францию и Германию, для которых ТГО стало источником перспективных доходов, а также дорогой распространения государственного языка и национальной культуры. В 2000 году Федеральный департамент исследований Германии анонсировал проект по экспорту образовательных программ и выделению значительных средств на создание для их реализации независимых центров за рубежом. Совет по финансиро-

ванию высшего образования Великобритании в 2002 году инициировал широкую программу обучения зарубежных граждан через Интернет [10].

Однако многочисленные дискуссии вокруг развития ТГО в Европе сводятся сегодня к вопросам поддержания качества образования в случае его интернационализации, сохранения национальных традиций и культуры, развития процедур аккредитации на международном уровне. В определённом смысле видны уже результаты, а именно: в Европе появились разработки и документы в области ТГО (Лиссабонская декларация, Кодекс образцовой практики для транснационального образования), на уровне ЮНЕСКО принято решение о разработке соответствующих принципов развития образования.

Основываясь на Лиссабонской конвенции, Кодекс гласит:

– академическое качество и стандарты транснациональных образовательных программ должны соответствовать стандартам институтов, присвоивших квалификацию, а также институтов принимающей страны;

– институты, присваивающие квалификацию, и институты, предлагающие программу, должны доказать свою надёжность и нести полную ответственность за обеспечение качества;

– институты, присваивающие квалификацию, несут ответственность за присвоение квалификаций транснациональных учебных программ и обязаны предоставлять полную и исчерпывающую информацию об этих квалификациях, в частности, с помощью Приложения к диплому [11].

Вышеизложенное выявляет необходимость преодоления всех барьеров (в первую очередь, культурных), препятствующих распространению трансграничного образования в Центральной и Восточной Европе. Суть в том, что «все европейские страны обычно гордятся возрастом своих университетов. Любые усилия, направленные на объединение и, таким образом, на нарушение культурной уникальности высшего образования на любом европейском уровне, вызывают сопротивление и даже протест со стороны большинства населения. В некоторых странах культурный шовинизм настолько силен, что никакие изменения в системе высшего образования совершенно не приемлются» [12].

Ситуация усложняется и отсутствием законодательной базы для работы организаций-провайдеров транснациональных программ. В результате создаётся поле для распространения некачественных международных программ и деятельности недобросовестных поставщиков услуг. Для преодоления сложившихся реалий в транснациональной образовательной сфере очевидно нужно содействие со стороны всех международных акторов, усилия которых должны быть направлены на обеспечение, повышение качества

трансграничного высшего образования в ответ на усиливающуюся коммерциализацию высшего образования.

С целью сближения и гармонизации систем высшего образования в 1999 году представители 29 западных стран в Болонье подписали декларацию, в которой были сформулированы задачи и принципы реорганизации высшего общеевропейского образования. Все страны – участницы Болонского процесса взяли на себя обязательство повысить конкурентоспособность европейского пространства высшего образования (факт проигрыша Европы США был очевиден), подчёркивая необходимость отстаивания независимости и самостоятельности всех высших учебных учреждений. Все положения Болонской декларации были установлены как меры добровольного процесса согласования, а не как жёсткие юридические обязательства.

В Болонской декларации подчёркивается: «Жизнеспособность и эффективность любой цивилизации определяется притягательностью её культурных достижений, которые оказывают влияние на другие страны. Нам необходимо быть уверенными, что европейские системы высшего образования приобретают в мире такую же привлекательность, какими обладают европейские культурные и научные традиции» [13].

Суть декларации точно отражают конкретные задачи преобразований, сформулированные в ней на ближайшие годы. Перечислим основные из них:

– принятие системы общепонятных и легко сопоставимых документов о высшем образовании, важной частью которой явится единое Приложение к диплому;

– переход на многоуровневую систему высшего образования, в основе которой лежат два цикла (уровня) подготовки;

– внедрение общей системы учебных зачётных кредитов. Была принята хорошо зарекомендовавшая себя Система Европейского трансфертного кредита (ECTS – The European Credit Transfer System, т. е. Европейская система перевода и накопления кредитов). Предусматривается применение системы кредитов также и для послевузовских дополнительных форм образования;

– развитие европейского сотрудничества в сфере обеспечения качества высшего образования в рамках сопоставимых критериев и методов, внедрение децентрализованных механизмов аккредитации учебных учреждений и программ [14].

Выполнение перечисленных задач, по мнению экспертов, позволит до окончания текущего десятилетия осуществить первоначальную фазу формирования Европейского ареала высшего образования и обеспечить расширение экспорта образовательных услуг европейских вузов, что провозглашено основными целями Болонского процесса.

Преимущества Болонского процесса были подмечены многими странами СНГ, для которых присоединение к единому европейскому пространству высшего образования стало началом процесса модернизации системы внутригосударственного образования. Став членами Болонской системы в 2003–2005 гг., постсовесткие страны, такие как Россия, Армения, Грузия, Азербайджан, Украина, Молдавия, обязались выполнить следующие условия:

1) введение многоступенчатой системы высшего образования. Нижняя ступень – 3–4-летняя подготовка бакалавра; средняя – 2-летняя магистратура; высшая – степень доктора наук (аналог российского кандидата);

2) отказ от старых учебных планов и разбивка дисциплин на модули (отдельные учебные курсы или группы курсов). Какие из них слушать и сдавать, выбирают сами студенты. В итоге каждый учится по индивидуальной программе;

3) отказ от чисто знаниевого подхода в пользу компетентностного (на первый план выходят не теоретическая подготовка, а умения и навыки).

Как и у всякого процесса реформ, у Болонского есть и положительные стороны, и негативные. Начнём с плюсов:

– мобильность, означающая возможность студента учиться в любой стране, где введена Болонская система образования. Конечно, здесь необходимо принять во внимание отсутствие у студента языкового барьера;

– унифицированный характер Болонского процесса. Зачёты и экзамены по курсу признаются всеми странами процесса, а дипломы действительны на их территориях;

– профессионально-специализированный характер образования, позволяющий подготовку качественных выпускников;

– экспорт образовательных услуг;

– кредитно-модульная система, способствующая улучшению работоспособности и студентов, и преподавателей.

Негативные стороны Болонской системы следующие:

– экспорт чужеродных традиций на национальную почву, приводящий порой к нивелированию самобытности образования;

– «погоня за баллами», которая заключается в писанине, а не приобретении знаний;

– явная угроза нарастания «утечки умов»;

– Разрушение устоявшейся системы высшего образования и учёных степеней.

Для обобщения считаем целесообразным сделать ряд предварительных утверждений.

Болонский процесс стал во многих отношениях революционным для сотрудничества в европейском высшем образовании, выявив тенденции к регионализации в сфере образования. Он вызвал

растущий интерес и любопытство, а также некоторую тревогу в других частях света. Речь идёт о США, которые не только наблюдают за процессом европейской образовательной интеграции, но и достаточно активно участвуют в нём. В 1992 году при ЮНЕСКО была создана рабочая группа по разработке нормативной базы для обеспечения возможности взаимного признания документов об образовании стран Европы и Америки. Тем не менее за два года не удалось прийти к консенсусу, выяснилось, что одной из главных проблем на пути конвергенции двух образовательных систем является проблема сопоставления Европейской системы взаимного признания зачётных единиц (ECTS) с американской системой зачётных единиц (англ. credits). В США применяется более разнообразная и гибкая система учёта учебной нагрузки, состоящая из системы зачётных единиц (credits), подсчёта суммарных оценок по критериям количества (GPA) и качества (QPA), а также дополнительных баллов за успешную учебную и научную работу (Honors) [15].

Но можно ли назвать Болонский процесс закономерным следствием глобализации, и могла бы Европа избежать структурных изменений в образовательной области? В процессе изучения данный вопрос оказался самым примечательным, нахождение ответа на него позволяет обосновать актуальность проводимых на Европейском континенте реформ. Дело в том, что Болонский процесс – процесс интернационализации в высшей школе (создание Европейского пространства высшего образования). Он явился, прежде всего, ответом на глобализацию – европейским ответом. Важнейшим наследием Болоньи, как ожидается, будет смена образовательной парадигмы на континенте. Но Болонский процесс и сам обретает глобальный характер. Как отмечает Эва Эгрон-Полак, «...процесс привлёк и продолжает привлекать беспрецедентное внимание во всём мире. Можно сказать, что он, по крайней мере, частично достиг одной из своих целей – сделать европейское высшее образование привлекательным для других... Болонский процесс и его результаты видятся за пределами Европы в очень позитивном свете – даже в большей степени, чем в самой Европе» [16].

Но противоречие современного мира заключается в том, что существуют две силы, при столкновении которых нарушается баланс в системе образования. Это, с одной стороны, сила глобализации, а с другой, сила идентичности. Болонский процесс – это проявление глобализации, и страны-участницы осознают все преимущества в использовании глобальных перспектив и возможностей. Однако культурная и образовательная идентичность – сила, благодаря которой государство сохраняет своё национальное бытие. Может ли государство сделать свой выбор в пользу только одной силы и проигнорировать другую? Однозначно, нет. Глобализация – закономерный процесс и общемировой феномен, заключивший в свои сети

все страны мира с некоторыми исключениями. Государствам, с целью выживания, остаётся сделать один разумный выбор, который скорее будет иметь характер сочетания, нежели примирения: сохранить традиционные основы образования и вместе с тем модернизировать национальные системы, конечной целью является создание единого открытого образовательного пространства, где семья, школа, общественные и государственные структуры объединили бы свои усилия в достижении опережающего качества образования [17].

Обратимся к модернизации системы образования Российской Федерации. В настоящее время модернизация образования РФ является ведущей идеей и центральной задачей российской образовательной политики. Это перманентный процесс, который имеет два центральных направления – кардинальное обновление содержания и экономики образования. В определённом смысле этот процесс можно рассмотреть как продолжение незавершённого исторического действия, предпринятого в ходе образовательной реформы 1990–1992 гг. Последняя была начата после избрания главой государства Бориса Ельцина, который, как и обещал, издал указ № 1 «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР». Речь в нём шла о повышении материального благосостояния российских учителей и преподавателей вузов и об улучшении системы образования. На основе указа и принятых впоследствии нормативно-правовых документов в общеобразовательных школах вводился новый базисный учебный план, временные государственные образовательные стандарты, осуществлялся переход массовой российской школы на вариативное обучение. Образование в России приобретало гуманистический и дифференцированный характер. Разрабатывались программы и учебники нового поколения. Внедрялись новые формы организации учебного процесса, создавались новые образовательные комплексы типа «детский сад – начальная школа», «детский сад – гимназия (школа), школа – ПТУ», «школа (гимназия) – высшее учебное заведение» и т. д. Сеть образовательных учреждений становилась более разнообразной, в том числе и по форме собственности. К весне 1996 г. в России насчитывалось 525 общеобразовательных негосударственных учреждений (в 1991 г. – 85). Введены были новые гуманитарные предметы и курсы (история Родины, политология, человековедение и др.), способствующие воспитанию гражданственности. Программы массовой профессионализации молодёжи постепенно воплощались в жизнь. Был расширен приём в профтехучилища России, в том числе за счёт развития системы контрактов с предприятиями и переподготовки высвобождающихся при закрытии производств кадров. В педагогических учебных заведениях началась подготовка специалистов новых профилей, в том числе валеологов, социальных педагогов, учителей для работы в

сельской малочисленной школе. Были учреждены профессиональные газеты «Педагогический вестник», «Педагогический калейдоскоп», возобновлено издание журнала «Вестник образования». Несмотря на трудности экономического характера, система образования была сохранена и продолжала развиваться. В то же время остались проблемы, не нашедшие решения ни на федеральном, ни на региональном уровнях. За период действия указа правительство России не воспользовалось всеми его возможностями по социальной защите детей, учащихся, работников системы образования, по приоритетности финансирования образовательных учреждений [18].

Для восполнения пробелов первого указа министр общего и профессионального образования РФ В. Г. Кинелев в январе 1997 г. на заседании президиума заявил о необходимости проведения радикальных реформ в структуре, содержании, экономике системы образования. В результате 19 августа 1997 г. в газете «Первое сентября» появился обширный документ под названием «Основные положения концепции очередного этапа реформирования системы образования в Российской Федерации» – министерский «проект Кинелева – Днепрова». В данном проекте чётко была представлена суть предшествующих трёх этапов образовательной реформы (I этап – подготовительный (1987–1989 гг.), II этап – запуск реформы (1990–1992 гг.), III этап – переходный (1993–1997 гг.)) с целью избежания ошибок и экономии времени. Авторы проекта возлагали свои надежды на третий этап реформ, который должен был закрепить и продвинуть вперёд рубежи, достигнутые на предшествующем этапе. Но вскоре реформа затормозилась, и авторы пришли к следующему парадоксальному выводу: «в современном российском образовании происходят два основных разнонаправленных, противостоящих и даже противоборствующих процесса. Один – внешний по отношению к образовательной системе, подталкивающий её к обвалу: инвестиционный кризис, снижение уровня финансирования образования, его материально-технического, ресурсного обеспечения и т. д. Другой – внутренний, препятствующий этому обвалу: самодвижение, саморазвитие системы образования, рост её внутреннего потенциала, интенсивное расширение сферы образовательных услуг» [19].

Борьба за преодоление кризисной ситуации поставила перед Российской Федерацией задачу по созданию механизма непрерывного обновления образования, так как система образования – один из наиболее крупных социальных институтов, который органически связан с фундаментальными основами общественного устройства, его социально-экономической и политической организацией, с характером и доминирующей направленностью общественной жизни. Этот институт может идти на шаг впереди общества, но может и отставать, подчас значительно, от общественного развития. Такое от-

ставание, в силу внутренней инерционности и определённой консервативности образовательной системы, является её преимущественным состоянием в будничные периоды общественной жизни. Только тогда, когда общество мобилизует свои силы на задачи подъёма, на осуществление качественного сдвига в своей политической, социально-экономической, технологической жизни, оно перенастраивает свою образовательную систему. Оно делает эту систему способной ответить на вызовы времени. И с этой целью переводит её в режим опережающего переустройства и опережающего развития [20].

Проект «Кинелева – Днепрова» был одним из прогрессивных проектов в истории России. Важным пунктом проекта считался тезис о финансовой самостоятельности учебных заведений, а среди конкретных мер он предусматривал сокращение обязательной аудиторской нагрузки на 10–20 %. К сожалению, в то время проекты концепций реформирования системы образования сменяли один другой, не доходя до утверждения, что в итоге и приводило к ухудшению системы образования. С февраля 1998 г. начали расти долги по учительской зарплате. Недофинансирование образования составило 35 %. В условиях острого социально-экономического кризиса необходимо было не дать системе образования пойти ко дну, и для этого нужна была радикальная её модернизация. Но как перестроить систему образования, чтобы она начала отвечать на вызовы времени? Задача не потребовала головоломки. Учреждённая ЕС Болонская система образования выступила моделью для подражания, присоединение к ней спасло бы Россию от краха в образовательной среде и создало бы условия для вступления в Европу.

Как полагают многие специалисты, предпринятая в конце сентября 2003 г. реформаторская деятельность министра образования В. М. Филиппова закончилась огромной удачей для РФ, ведь с подписанием Болонской декларации появилась надежда вхождения к 2010 г. сначала в европейское образовательное сообщество, а в дальнейшем в ЕС. Российские государственные деятели осознавали последствия модернизации образования по западному образцу, означающей, в конце концов, не что иное, как европеизацию. Однако «европеизация образования» расценивалась как интеграция национальных систем образования в единое европейское образовательное пространство, основанное на такой саморефлексии национальных систем образования, которая, базируясь на национальной идентичности и своеобразии, включает в качестве компонента европейское самосознание [21].

С целью приближения к европейским стандартам министром образования был разработан план. Он выглядел следующим образом:

– информатизация школьного образования;

– разработка новых стандартов общего среднего образования;

– начало изучения иностранных языков со второго класса; овладение двумя иностранными языками по итогам полной средней школы;

– введение профильного обучения в старших классах полной средней школы;

– оптимизация сети сельских школ и реализация программы «Школьный автобус»;

– упорядочение издания школьной учебной литературы с целью повышения её качества;

– введение многобалльной системы оценок знаний учащихся;

– разработка нормативно-подушевого финансирования общего среднего образования с учётом специфики малокомплектных и специализированных видов школ;

– оснащение всех средних школ России спортивным инвентарём и художественной литературой;

– перевод всех школ России в статус юридических лиц;

– введение новых статусов образовательных учреждений;

– создание попечительских советов в общеобразовательных школах и вузах;

– улучшение организации питания обучающихся в общеобразовательных учреждениях;

– введение ЕГЭ – Единого государственного экзамена и создание системы приёма в вузы на основе региональных, вузовских и общероссийских олимпиад;

– введение целевого приёма в высшие учебные заведения;

– существенное увеличение средств на ремонт и содержание студенческих общежитий для расширения возможностей приёма иногородних студентов;

– стратификация учреждений высшего образования, выделение различных категорий ведущих вузов;

– разработка нового поколения стандартов всех уровней профессионального образования – начального, среднего и высшего профессионального образования [22].

Вполне очевидно, что присоединение России к Болонскому процессу было продиктовано внешними и внутренними интересами. Внутренние интересы России в приложении к Болонскому процессу связаны с общим комплексом задач в области модернизации, стоящих перед Россией сегодня. Они включают:

– реформу высшего образования, нацеленную на приведение высшей школы России к стандартам и требованиям информационного века и мирового рынка;

– повышение конкурентоспособности российской экономики, обеспечение устойчивого экономического роста и переход к экономике знаний, производящей товары и услуги с высокой добавленной стоимостью;

– либерализацию, перевод на рыночные рельсы и дерегулирование экономической и социальной сфер в России, ограничение избыточного влияния государства, освобождение общества от патернализма и паразитического отношения к государству;

– общественный плюрализм, развитие независимых общественных институтов (университетов, академических ассоциаций) и гражданского общества;

– сохранение национально-культурной образовательной идентичности, традиций российской высшей школы;

– воспитание нового поколения элиты, которая станет российской по наследию и культурной принадлежности и глобальной по уровню компетенции и перспективам [23].

Внешние интересы России в приложении к Болонскому процессу также разнообразны. Следование нормам и требованиям Болонского процесса расценивается Российской Федерацией как способ гармонизации отношений с ЕС. Помимо европейских интересов России, Болонский процесс также затрагивает её глобальные интересы. Прежде всего, он позволяет России проявлять свои преимущества в конкурентной борьбе и придать им международный характер. Речь идёт о высоких стандартах образования, динамизме городского населения и традициях классической российской культуры и интеллигенции. Другими словами, Болонский процесс может помочь России сделать эти национальные активы полностью конвертируемыми и обеспечить ей лучшие позиции в международном разделении труда, освободив от роли поставщика сырья. Последнее означает, что Болонский процесс может максимально помочь использовать «мягкую власть» в России в тот момент, когда традиционные элементы «твёрдой власти» не оправдывают себя в России, СНГ и по всему свету. Соответственно, российская высшая школа может стать гораздо более перспективной и надёжной основой для создания привлекательного международного имиджа и престижа страны, чем ракеты, территория или нефть [24].

Хотя для РА процесс трансформации сферы высшего образования начался искусственным путём, т. е. посредством механического внедрения болонской модели [25], тем не менее он затронул все области функционирования данной системы. При этом наши соотечественники могут любить или не любить Болонский процесс, как природу или погоду, но игнорировать его они не могут. Болонский процесс – это типичный феномен постмодернизма[2] [26], и Армении остаётся одно: действовать наступательно, определять свои интере-

---

[2] Постмодерн – состояние современной культуры, включающее в себя своеобразную философскую позицию, до-постмодернистское искусство, а также массовую культуру этой эпохи [26].

сы, оценивать риски и затраты своего участия и разрабатывать подходы к практическим действиям.

Результаты использования основных принципов Болонского процесса в форме кредитно-рейтинговой системы во многих учебных заведениях РА весьма внушительные. Как показывает эмпирическое исследование со студентами, проведённое в Российско-Армянском (Славянском) университете, кредитно-рейтинговая система помогает:

1) мобилизовать свои силы и в большей степени реализовать свой потенциал (63 %);

2) планировать время учебных занятий и регулярно заниматься (61 %);

3) выработать (или закрепить) привычку систематически посещать занятия (93 %) [27].

Но самая серьёзная проблема студентов нового поколения Армении заключается в отсутствии у них навыков самостоятельной работы, что приводит к торможению развития их личности. В своей работе «Тенденции развития высшего профессионального образования в Армении в контексте современных трансформационных процессов» А. С. Берберян предлагает, с целью решения данной проблемы и формирования у студента концепции «Я» – идеального, разработать и внедрить психолого-педагогические технологии, эффективность которых определяется тем, что «результатом психологического сопровождения профессионального становления является профессиональное развитие и саморазвитие личности, удовлетворённость трудом и повышение эффективности профессиональной деятельности» [28]. Можно предположить, что предлагаемый метод находится на стадии реализации, но его полнейшая реализация на практике, по нашему мнению, приведёт к достижению желаемых результатов в системе образования.

Итак, модернизация образования – требование времени. Её актуальность была выявлена в связи с переходом к рыночной экономике и нарастанием процессов глобализации, вызвавших в обществе необходимость переосмысления и переоценки сущности, предназначения, содержания и функций образования в новых условиях. Процессы модернизации образования в современном контексте имеют незавершённый характер, их конечным результатом должно стать обеспечение высокого качества всей образовательной системы. Модернизация системы образования определит в будущем также роль и место государства в системе международных отношений, так как степень независимости и суверенности государства определяется в глобализирующемся мире способностью традиционной системы образования перенять в качестве образцов инновации и вместе с тем сохранить свои национальные традиции, другими словами, осуществить модернизацию путём локализации – синтеза культур-

ных традиций и инноваций. Япония и Сингапур [29] – государства, с которых нужно брать пример.

Библиографический список

1. «Об образовании» : федеральный закон РФ. URL: http://www.consultant.ru
2. Аветисян П. С. Образование в контексте национальной безопасности Российской Федерации и Республики Армения // Вестник РАУ (гуманитарные и общественные науки). – 2008. – № 1. – С. 103.
3. George F. Kneller. Introduction to the Philosophy of Education. – New York : John Wiley and Sons, 1971. – P. 20–21.
4. Аветисян П. С. Образование в контексте национальной безопасности Российской Федерации и Республики Армения // Вестник РАУ (гуманитарные и общественные науки). – 2008. – № 1. – С. 104.
5. Кочетов И. А. Роль системы высших учебных заведений страны в обеспечении национальной безопасности // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. Общественные науки. – 2009. – № 12. – С. 63.
6. «О безопасности» : федеральный закон РФ № 2446-1 от 5.03.1992 г.
7. Аветисян П. С. Образование в контексте национальной безопасности Российской Федерации и Республики Армения // Вестник РАУ (гуманитарные и общественные науки). – 2008. – № 1. – С. 108.
8. Лукичев Г. А. Трансграничное образование // Высшее образование сегодня. – М., 2004. – № 4. URL: http://www.russianenic.ru/publications/6.html
9. Джонс Г. Р. Как перебросить мост от сложных проблем транснационального образования к аккредитации // Транснациональное образование: возможность доступа или создание препятствий. – 2000. – № 3. – Т. XXV. URL: http://www.aha.ru
10. Седунова С. Ю. Трансграничное образование: теория и практика, возможность и реальность. – С. 207. URL: http://pskgu.ru
11. Аветисян П. С. Влияние основных факторов глобализации на сферу образования. Трансграничное образование // Вестник РАУ (гуманитарные и общественные науки). – 2007. – № 1. – С. 98.
12. Храбинска М. Транснациональное образование в Словацкой республике: угроза или выбор // Высшее образование в Европе. – 2000. – № 3. – Т. XXУ. URL: http:// www.aha.ru
13. Лукичев Г. А. Болонский процесс – императив современного развития европейского высшего образования // Высшее образование сегодня. – М., 2004. – № 2. – С. 42–48. URL: http://www.russianenic.ru/publications/2.html
14. Там же.
15. Ембулаев. В. Н. Единый государственный экзамен (ЕГЭ). Бакалавриат и Магистратура. URL: http://www.pkokprf.ru
16. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с. – С. 15.
17. Аветисян П. С. Европеизация образования как инновационный фактор формирования единого образовательного пространства СНГ // Вестник РАУ (гуманитарные и общественные науки). – 2007. – № 2. – С. 64.
18. Короткевич В. И. История современной России. 1991–2003 : учеб. пособие. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. – 296 с. – С. 32–33.

19. Основные положения концепции очередного этапа реформирования системы образования в Российской Федерации : итоговый материал семинаров Рабочей группы Комиссии по реформированию образования. – М., 1997. – 168 с. – С. 9.
20. Там же. С. 5.
21. Европеизация образования как инновационный фактор формирования единого образовательного пространства СНГ // Вестник РАУ (гуманитарные и общественные науки). – 2007. – № 2. – С. 66.
22. Филиппов В. М. Модернизация российского образования на период до 2010 года. URL: http://ru.wikipedia.org
23. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе / Под ред. К. Пурсиайнена и А. Медведева. – М. : РЕЦЭП, 2005. –199 с. – С. 24.
24. Там же. С. 26.
25. Аветисян П. С. Проблема сочетания традиции и инновации в процессе модернизации в сфере высшего образования в странах постсоветского пространства // Вестник РАУ (гуманитарные и общественные науки). 2011. – № 1. – С. 100.
26. Новый философский словарь. Постмодернизм. – Мн. : Современный литератор, 2007. – С. 425.
27. Берберян А. С. Тенденции развития высшего профессионального образования в Армении в контексте современных трансформационных процессов // Годичная научная конференция : сб. науч. ст. – Ереван : Изд-во РАУ, 2007. – С. 465–472.
28. Там же.
29. Аветисян П. С., Айрапетян А. Г. Образование в свете политики государственного строительства (State-Building): к постановке проблемы сочетания традиций и инноваций в процессе модернизации // Вестник РАУ (гуманитарные и общественные науки). – 2012. – № 2. – С. 25.

РЕАЛИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ВНЕДРЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМОГО ПРОЕКТА «КАДЕТ»

И. А. Ефремова
Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа, г. Югорск, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, Россия

Summary. The analysis of a problem of availability of cadet training and education in the conditions of a small city is submitted in this article. The relevance of organization of preprofile training of teenagers within the realization of a state policy in the sphere of general education is considered through the introduction of the socially significant Cadet project. Carrying out a social order of our society, an evening school carries out an innovative approach to the education process.

Key words: cadet training, school carries, education.

От качества общего образования напрямую зависит развитие человеческого потенциала, качество будущих трудовых ресурсов

страны. Актуальность исследования проблемы модернизации общего образования с помощью механизмов государственной политики определяется тем, что система общего образования формирует, социализирует молодую смену в обществе.

С целью реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», создания условий для повышения доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики города Югорска, Управлением образования администрации города Югорска разработана и реализуется долгосрочная целевая программа «Развитие муниципальной системы образования города Югорска на 2011–2013 годы».

Основной стратегической целью Программы является обеспечение доступности и высокого качества предоставляемых образовательных услуг на основе комплексного инновационного развития муниципальной системы образования, эффективного использования материально-технических, кадровых, финансовых и управленческих ресурсов [8, с. 3]. С учётом выделенных проблем при анализе результатов деятельности системы образования за 2012 год, в 2013 году решаются следующие задачи:

1. Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения, включающих основные требования к результатам общего образования и условиям осуществления образовательной деятельности.
2. Развитие системы выявления, поддержки и сопровождения одарённых детей.
3. Развитие профильного обучения посредством создания сетевого взаимодействия образовательных учреждений города.
4. Совершенствование содержания и форм повышения квалификации педагогов с учётом их интересов и современных требований педагогической теории и практики.
5. Оснащение учебных помещений образовательных учреждений в объёме, позволяющем реализацию государственных образовательных стандартов.
6. Обеспечение безопасных условий функционирования образовательных учреждений.
7. Обеспечение доступности дополнительного профессионального образования через внедрение новых форм повышения квалификации педагогических и руководящих работников.
8. Разработка и внедрение муниципальной системы менеджмента качества образования.

Таким образом, в данной программе нашли отражение основные направления модернизации российского образования, такие как переход на новые образовательные стандарты; развитие системы поддержки талантливых детей; совершенствование учительско-

го корпуса; изменение школьной инфраструктуры; расширение самостоятельности школ.

Вечерняя школа во все времена выполняла социальный заказ. Гибко изменяя структуру, функции и статус по запросам общества, она всегда стремилась помочь стране в подготовке квалифицированных кадров, способствовала их приобщению к культуре. Главное же – она и теперь гарантирует социальную справедливость в реализации конституционного права каждого на получение качественного и доступного образования. Школа стремится, с одной стороны, максимально адаптироваться к обучающимся с их индивидуальными особенностями, с другой стороны – по возможности гибко реагировать на любые изменения социально-экономической ситуации в городе.

Актуальной инновацией в образовательном процессе становится внедрение социально-значимого проекта «Кадет», реализуемого в целях выявления и поддержки перспективных инновационных социальных проектов, совершенствования профессиональной деятельности в сфере профилактики социального сиротства, правонарушений и безнадзорности несовершеннолетних, повышения эффективности качества обучения «трудных» подростков [2, с. 37].

В последние годы кадетское обучение и воспитание становятся популярными как среди детей, так и среди родителей. В то же время остро встаёт проблема их доступности. Центрами кадетского обучения и воспитания являются большие города, и детям из сельской местности и малых городов оно становится доступным только при переходе на интернатную форму обучения [4, с. 47]. Это достаточно сложно для многих семей, которые хотели бы дать детям кадетское обучение и воспитание. В данной ситуации реальным и оптимальным выходом является создание и апробация модели кадетских классов как структур общеобразовательных учебных заведений. Данный подход позволяет повысить доступность кадетского образования и создать структуру для организации и реализации учебно-воспитательного процесса на принципах кадетского обучения и воспитания, предусматривающих формирование образованной и воспитанной личности для социально активной деятельности в различных сферах жизни общества, особенно в процессе военной службы и других, связанных с ней, видов государственной службы [7, с. 59].

Таким образом, создание кадетского класса ориентировано на создание модели школы, где должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, правовая, духовная и культурная жизнь обучающегося; она должно отвечать возрастным потребностям и интересам обучающихся; соответствовать социальному заказу на качественное дополнительное образование детей; создавать условия для непрерывности образования, усиления его практической направленности, для формирования определённых професси-

ональных компетенций обучающихся путём привлечения ресурсов широкого социума [6, с. 48].

Ожидаемый результат проекта (на уровне школы):

– разработана модель предпрофильной подготовки и профильного обучения по военно-спортивному направлению;

– созданы условия для развития воспитательного потенциала школы, воспитания личности обучающегося как гражданина-патриота;

– организовано качественное дополнительное образование;

– созданы условия для самореализации и творческого развития для обучающихся кадетского класса;

– улучшено качество достижений обучающихся;

– решена проблема «женского» воспитания;

– привлечены к работе с детьми специалисты, имеющие базовое непедагогическое образование, богатый профессиональный опыт;

– увеличена доля родителей, проявляющих активную позицию в организации образовательного процесса;

– повышен авторитет школы в местном сообществе;

– повышена конкурентоспособность школы;

– привлечены ресурсы социальных партнёров для расширения возможностей материально-технической базы школы;

– созданы условия для стабильного и эффективного сотрудничества с социальными партнёрами.

Ожидаемый результат проекта (на уровне города):

– предоставлены новые образовательные услуги, отвечающие интересам и запросам обучающихся: обучение в классах кадетской направленности;

– обеспечена вариативность образования;

– созданы условия для социальной поддержки семей в сложной экономической ситуации посредством предоставления бесплатных дополнительных образовательных услуг;

– уменьшена доля обучающихся, склонных к девиантным поступкам, снижено количество правонарушений.

Положительная динамика достижений учащихся и одобрение со стороны родителей и общественности доказывают эффективность реализации социально-значимого проекта «Кадет» в школе и позволяют наметить пути дальнейшего осуществления программы кадетского класса в рамках реализации государственной политики в сфере общего образования [10, с. 15].

В преддверии введения государственных образовательных стандартов нового поколения кадетское движение играет большую роль в воспитании и духовно-нравственной работе с подростками, ранней профилизации. Помимо собственно патриотического воспитания и углубленного изучения ряда предметов, кадетские классы

занимают подростков с утра до вечера, по сути, забирая их с улицы. Не стоит забывать и о вкладе кадетского движения в дело поддержки одарённых детей [1, с. 12].

Указанные обстоятельства объективно обусловливают необходимость превращения системы общего образования в развивающую и развивающуюся систему, способную обеспечить развитие личности и получение ею надлежащего уровня знаний.

Выделение проблемного ядра и соответствующей ему программы деятельности на местах означает, что сама система муниципального управления образованием предполагает свою особую структурно-функциональную организацию, действующую в рамках единой стратегии управления целостной системой развивающегося образования России.

Сегодня современная вечерняя школа ставит одной из приоритетных целей своей деятельности исследовательский подход к конечным результатам образовательного процесса, трансформацию традиционных типов и стилей взаимодействия педагогов, обучающихся и родителей (законных представителей) в управлении школой, установление связей между факторами и условиями, препятствующими и способствующими оптимальному достижению спрогнозированных результатов.

Дальнейшее развитие образования зависит во многом от позиции государства, его социальной политики, реального признания (не на словах, а на деле) приоритетности этой сферы. Но многое зависит и от конкретных образовательных институтов, общеобразовательных учреждений. Нужен активный поиск современных социальных и педагогических технологий развития образования. Прежняя традиционная позиция – ожидание указаний сверху – вряд ли сегодня принесёт успех. Проблема состоит в том, чтобы изучать, знать потребности субъектов образовательного процесса и создавать благоприятные условия для их удовлетворения.

Таким образом, предложенный проект «Кадет» способствует превращению процессов образования (приобретение знаний, социализация личности, её самореализация) в комфортную для всех социальных общностей сферу деятельности. И в этом его притягательная сила.

Библиографический список

1. Аптыкова Т. П., Дмитриева Л. В. и др. Как вырастить кадета (методический материал по работе с кадетами МЧС) // ОБЖ. – 2007. – № 11.
2. Галанин Ю. Г. Как создать в школе кадетские классы // ОБЖ. – 2005. – № 11. – С. 37.
3. Галанин Ю. Г. Кадетские учреждения – возрождение традиций // Стандарты и мониторинг. – 2007. – № 3. – С. 9–13.

4. Голиков Н. А. Социальное партнёрство в школе как фактор повышения качества жизни школы // Образование в современной школе. – 2006. – № 3. – С. 47.
5. Законодательная поддержка функционирования и развития кадетских образовательных учреждений в РФ // Официальные документы в образовании. – 2007. – № 17. – С. 66–71.
6. Кадетские классы – реализация профильного обучения // Профильная школа. – 2006. – № 1. – С. 48.
7. Кадетские классы: организация и занятия // ОБЖ. – 2005. – № 10. – С. 59.
8. Постановление администрации города Югорска от 13.11.2010 № 2055 «Об утверждении долгосрочной целевой программы «Развитие муниципальной системы образования города Югорска на 2011–2013 годы». URL: http://www.ugorsk.ru (дата обращения: 01.03.2013).
9. Современные кадетские традиции образования // Вестник образования. – 2005. – № 20. – С. 50.
10. Степанов М. И. и др. Современное кадетское традиционное образование: сравнительный медико-социальный анализ // Вестник образования. – 2005. – № 20.

HIGHER EDUCATION IN KAZAKHSTAN: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

G. M. Smagulova., B. A. Beisenbaeva
Academician Buketov Karaganda State University, Karaganda, Kazakhstan

Summary. The article deals with the challenges and prospects of training future specialists in the university. The authors also informs the readers of the existing state of education quality in Kazakhstan.

Key words: higher and postgraduate education; modernization of teaching methods; international accreditation, innovative research development policy.

Higher Education in Kazakhstan is facing opportunities and challenges as the country grows in importance in the international arena. Although in the first decade of transition the educational system of the country suffered much, since 2000 great efforts have been made at a national level to modernize the higher education system of the Republic of Kazakhstan. For example, Kazakhstan has entered the Bologna process and the government has prioritized international accreditation of universities, institutional capacity building, and greater access of tertiary education to overcome regional inequalities. Higher education is a vital resource for Kazakhstan's future, serving as a supplier of human and intellectual capital, as well as an engine of economic development. This article mainly aims to review higher education system of the Republic of Kazakhstan and considers what still needs to be done in terms of the country's goal to become one of the world's 50 most competitive economies by 2015.

After the republic got its independence Kazakhstan Ministry of science and education has done a lot of work in the way of developing the education system and science in the country. During the 20 years of independence Kazakhstan system of education has been reformed several times. Education and Science Ministry of the Republic purposefully works to develop higher and postgraduate education system in accordance with international tendencies. Strategic documents defining priorities of higher and postgraduate education development are:

The Law of the Republic of Kazakhstan "On Education" of 27 July 2007;

Strategic Plan of the Development of the Republic of Kazakhstan until the year 2020;

Long-term Program of Education Development till the year 2020 [1].

There have been important changes in the structure and content of education in accordance with the law adopted in 2007. Three-Cycle System of higher and postgraduate education (bachelor-master-PhD) has been legally affirmed. Credit system of education has been introduced. A transfer has been made from education quality control to creation of a system of quality assurance. The National Accreditation Center was founded in 2005. The process has been started to introduce democratic principles of higher educational institutions management through establishing Trustee Councils and introducing corporate management. Alliance of students of Kazakhstan operates in the country since 2003. This agency is actively engaged in all processes of local universities. Kazakhstan seeks to develop further student participation, preferably in cooperation with the European Students' Union. Some of Kazakhstan HEIs are members of the European University Association [2].

Reforming the educational system by training highly qualified professionals is always the key to making a society more progressive and democratic. In 1993, Kazakhstan was the first Central Asian country to launch a presidential scholarship program, Bolashak, meaning "The Future" in Kazakh. This program highlights the importance of educating and training Kazakhstan's most talented youth at the world's best universities. In his 2000 speech to Eurasia Economic Summit participants, President Nazarbayev explained his thoughts on the vital importance of improving educational systems within the Central Asian region.

As mentioned above, the Republic of Kazakhstan which is one of the newly founded states has started its nation-state and nation building process since its independence and all of the reforms made as well as methods used have been accelerating this process.

President of Kazakhstan Nursultan Nazarbayev said in his 2013 Address to the Nation that the success of implementation of the country's Modernization Strategy depended on the knowledge, social and physical well-being of the population. The State Program of Education Development is a new milestone in the promotion of the competitiveness of Ka-

zakhstan. President noted that knowledge and professional skills are key landmarks of the modern education training and retraining system.

He pointed out our priorities in education:

- developing engineering education system
- developing system of social responsibility in education
- modernization of teaching methods
- new innovative research development policy
- technology transfer
- cooperation of science and business [4].

We are developing a network of intellectual schools and world-class vocational colleges in Kazakstan. According to "Kazakhstan 2050" policy Kazakhstan is starting the development of engineering education system that provides education in modern technical specialties with international standard certification. Vocational and higher education should be oriented to the current and prospective demands of the national economy. This will assist in resolving employment issues for the population.

Higher education institutions should not limit themselves to purely educational functions. They should create and improve their applied science and R&D divisions. Developing system of social responsibility in education it is necessary:

• to create a network of the public-private partnership for development of the higher and medium education.

• to develop a multistage system of the education grants;

•to create a specialized education system of the R&D and applied education including regional specializations across the whole country.

We expect to implement modernization of teaching methods and actively develop online education systems, creating regional school centers. We should intensively introduce innovative methods, solutions and tools into the home, including the distance education and online education that is affordable for all. Implementation of the Education Development Program will allow to build an education system ensuring creation of competitive high-quality human capital. New generations of highly-educated Kazakhstan will successfully deal with the challenges of the upcoming decades.

Kazakhstan Ministry of Education and Science works on increasing of the prestige of the teaching profession. The basic complexes for upgrade of the professional development system are established in Kazakhstan. These are the National Center of Teachers Professional Development, "Education" department of the Nazarbayev University. Besides, the Center of Excellence is established under the Nazarbayev Intellectual Schools. The Intellectual Schools' teachers are already organizing online seminars for other teachers. New e-learning educational projects are launched in the country as well. The e-learning system is to be introduced in 44 schools in the pilot mode this year. Online lessons on natural and mathematical sciences for 9-11 grades are held on the basis of the

Nazarbayev Intellectual Schools. The legal framework of the e-learning was prepared in order to ensure equal access to the best educational resources. The Concept of academic mobility of university students was developed in order to improve the quality of the higher education. 350 students will receive an opportunity to study abroad for a semester at the expense of the national budget this year. Besides, 1493 foreign scientists and professors are expected to be attracted to work in 27 higher education institutions of Kazakhstan. [3]

As a result the implementation of social and economy reforms including the one in higher education sector indicated the following positive trends:

- democratization of higher education and decentralization of the management system;
- diversification of higher education institutions network and structure;
- establishment of new legislation and normative base;
- introduction of new state standards of higher education;
- increase in enrolments of contract students.

The mission of higher education institutions is no more understood as simple delivery of knowledge, but as educating of the all-round citizen capable of independent creative thinking and working toward self-development. During the years of independent statehood considerable work has been done in Kazakhstan for adapting of the local educational system to the needs and realities of civil society with market economy. Higher education system underwent fundamental changes. A new procedure of forming higher education institutions student body by independent testing of university entrants was introduced. Multilevel system of preparing specialists consistent with international standard specialties classifiers was developed. According to the priorities set by the government the next step is the internationalization of the higher education system through developing students and faculty exchange programs and modernization of educational process in accordance to the international practice. In order to assure quality of education universities have to deal with a number of tasks: international accreditation, international recognition of diplomas awarded, improvement of university management and democratization of educational process. Therefore the needs for an efficient and transparent tool enabling local educators to make study programs and curricula comprehensible to their foreign colleagues are obvious. It is especially critical for development of students exchange programs, as well as for development of joint educational programs, which would combine both the best western teaching practice and the local specificity. Being a system compatible with all existing credit systems, ECTS (European Credit Transfer System) meets requirements put for the reference system on the base of which qualitative assessment of educational programs could be done. Implementing of ECTS at Kazakhstan institutions of higher education is not aiming only to replace of the existing

credit system by another one. Local educational institutions would get a useful tool which helps to assure quality and compatibility of educational programs, provide students and faculty mobility and validate academic records.

Summing up, we can say that as quality of education is one of the factors of ensuring the social-economic and political development of any state, Kazakhstan higher educational institutions have also to implement new priority tasks. Having entered the XXI century education space with its scientific potential, strong steps and obvious plans for the future, Kazakhstan educational institutions are doing their best to carry out these tasks.

Bibliography

1. Kosherbaev K. E., Achmetov A. K. Higher Education Development strategy of Kazakhstan. – Almaty : «Bilim» Publisher, – 2010. – P. 161–170.
2. Law of Republic of Kazakhstan «Law on Education». Central Kazakhstan, 2004. – P. 11.
3. President Nazarbayev's Message to Kazakhstan People «Social- Economic modernization is the main vector of Kazakhstan development». // Kazakhstanskaya Pravda. – 2012.
4. President's Message to Kazakhstan People: «Kazakhstan Strategy-2050». – Egemendi Kazakhstan. – 2012.

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ УКРАИНСКИХ ВУЗОВ В ЕВРОПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Е. Е. Сук
Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, г. Харьков, Украина

Summary. The article deals with some problems of integration of Ukrainian higher education into the European educational space. The need for reform of the Ukrainian education system, with the possibility of own technologies «entry» into a single educational space.

Key words: educational space; the European educational space; the integration into the European educational space; the standards of education; reform of the educational system.

Европейская интеграция как часть мировой интеграции – инновационный процесс конца XX – начала XXI в., охватывающий все сферы общества, в том числе и образование, и являющийся следствием понимания необходимости сообща решать глобальные проблемы мирового сообщества. Глобализация социально-экономической и информационно-образовательной деятельности является одной из главных тенденций в развитии современного ми-

ра с определяющими последствиями не только в экономической, но и в политической, социальной, культурной жизни практически всех стран, в том числе и Украины. Поэтому анализ данного процесса в аспекте образования имеет не только теоретическое, но и практическое, причём очень важное для Украины, для её культурно-образовательной политики, значение.

В современном украинском обществе всё больше утверждается мнение, что важнейшим направлением модернизации, реформирования образования является интеграция Украины в европейское и мировое образовательное пространство. В связи с этим Украина оказалась перед необходимостью решения целого комплекса проблем социального и экономического характера, связанных с глобализацией и интеграцией её в Европейский Союз.

В связи с единством границ Украины с Евросоюзом, исторической, культурно-цивилизационной, территориальной идентификацией Украины, стратегическим курсом государства на интеграцию в Евросоюз, а также вхождением в единое европейское общеобразовательное пространство возникает потребность изучения процессов европейской интеграции и перспектив их развития для Украины.

В современных условиях формирования единого европейского образовательного пространства существует проблема интеграции сложившихся систем высшего образования отдельных стран, их обобщения и формирования единых стандартов, подходов, требований и условий подготовки специалистов с высшим образованием в разных странах. Стремление Украины присоединиться к этому процессу требует конкретных шагов, связанных с усовершенствованием, а особенно с внесением определённых новшеств в отечественное образовательное пространство. Категория «пространство» при этом может использоваться в различных контекстах. Одной из характеристик пространства является его амбивалентность, которая предполагает наличие взаимоисключающих свойств. Амбивалентность цивилизационного пространства проявляется и в области образования. С одной стороны, образование становится интернациональным. С другой – одновременно наблюдаются противоположные тенденции дифференциации, возрождения и обособления национальных культур, разнообразия научных школ и индивидуализации обучения.

В настоящее время в отечественной философии образования и педагогической науке очень активно используются понятия, связанные с пространством. Образовательное пространство, единое образовательное пространство, информационное пространство, пространство воспитания и т. п. исследуются в работах многих учёных (В. Г. Кременя [1], И. Д. Беха [2], В. С. Журавского М. З. Згуровского [3], В. И. Байденко [4], Ю. И. Якименко [5] и др.). Все они отмечают, что образовательное пространство – это особый вид пространства,

характеризующийся протяжённостью, структурностью и связью человека и среды в процессе их взаимодействия, результатом которого является рост культуры образующегося.

Анализ процесса интеграции высшего образования в единое пространство позволяет определить такие ключевые позиции, характеризующие введение европейского измерения в высшее образование, как европейская направленность образования, предполагающая выход учебных планов за национальные границы, европейский мультикультурализм, овладение во время обучения, как минимум, двумя европейскими языками, европейский профессионализм, приобретаемый в процессе обучения и дающий возможность работать в любой стране Европы, европейская гражданственность, опирающаяся на такие ценности, как права человека, демократия и свобода, европейская оценка качества.

Несмотря на это, в украинском социуме наблюдается сегодня неоднозначное отношение к интеграции украинских вузов в европейское пространство. В значительной степени это связано с опасениями, что, перейдя на европейские стандарты образования, Украина может утратить традиционное качество подготовки специалистов. Кроме того, есть опасения, что Украина не сможет обеспечить студентов (количество которых неизбежно возрастёт в едином пространстве) экспериментальным оборудованием, методическим обеспечением, поскольку вхождение в единое пространство потребует принципиально нового содержания методики образования. Наиболее существенными в методике станут такие изменения, как переход к интегрированному обучению в контексте предмета, который изучается, вместо изучения и рассмотрения отдельных тем, задач, вопросов; перенесение акцентов во время обучения с поиска верных ответов на развитие умения решать проблемы; замена пассивного типа обучения, при котором студенту отводится роль слушателя, активным обучением, для которого характерна активная роль студента при усвоении знаний, решений, информации; замена контроля над процессом обучения со стороны преподавателя контролем со стороны студентов [6].

Ещё один аспект, затрудняющий вхождение Украины в европейское и мировое образовательное пространство, – это процесс так называемой «языковой резервации» как политики пренебрежения ратифицированными раннее международными договорами, хартиями, консервирование социокультурных отличий языков меньшинств с исключением таких процессов, как развитие, эволюция и им подобных. Основные объекты проектирования образовательной программы высших учебных заведений Украины – образовательный стандарт, система учебных программ и система учебников и учебных пособий – построены исключительно на украинском языке,

который на сегодняшний день не является языком межнационального общения [7].

Очевидно, что сегодня Украина должна реформировать систему образования, так как это диктуют как внешние (интеграция в Европу), так и внутренние (экономический рост) факторы. Однако при этом не следует поддаваться соблазну скопировать западные стандарты в сфере образования и спешить менять «качество» подготовки на «количество» студентов. В связи с провозглашённым Украиной курсом на инновационное развитие граждане, казалось бы, вправе рассчитывать на улучшение качества образования. В действительности же наблюдается превращение процесса высшего образования в процесс оказания образовательных услуг.

Украинской высшей школе предстоит тщательно проверять предлагаемые как Западом (Европа и США), так и Востоком (Россия) наработки в сфере образования и выработать собственную технологию «вхождения», чтобы не стать проводником чуждых национальных интересов в ущерб собственному пути развития и не превратиться в поставщика талантливых молодых специалистов на европейский рынок труда. Нельзя также не учитывать и того, что в настоящее время, помимо европейского образовательного пространства и образовательного пространства стран СНГ, в литературе всё чаще анализируются азиатско-тихоокеанское и австралоновозеландское образовательные пространства.

В связи с этим, по мнению большинства отечественных исследователей, интеграция в европейское образовательное пространство должна проходить обязательно с учётом национальных особенностей образования. И одной из актуальных проблем вхождения Украины в общеевропейское образовательное пространство является формирование национальной системы квалификаций, адаптированной к европейской системе.

Следует отметить, что большинство учёных высших учебных заведений хорошо понимают, что присоединение к какому-либо образовательному пространству не сводится к механическому переводу объёмов учебных дисциплин в кредиты и созданию соответствующих курсов. Полноценное вхождение в образовательное пространство потребует глубокого переосмысления структуры и организации учебного процесса, обеспечения его гибкости, расширения возможностей для полноценной самостоятельной работы студентов, создания эффективных программ контроля и мониторинга качества подготовки специалистов.

Общество, власть и политические элиты понимают, что без современной эффективной системы высшего образования Украина не имеет достойного будущего в современном мире, не сможет интегрироваться в «общество знаний», обеспечить динамичное развитие экономики, права, свободы и благосостояния своих граждан.

Библиографический список

1. Кремень В. Г. Освіта та наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К. : Грамота, 2005.
2. Алексюк А. М., Бех І. Д., Демків Т. Ф., Єрмаков І. Г., Завадський І. О. Перспективні освітні технології : науково-метод. посібник / Г. С. Сазоненко (заг. ред.). – К. : Гопак, 2000. – 560 с. – (Сучасна освіта України).
3. Журавський В. С., Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К. : ІВЦ «Видавництво «Політехніка»», 2005. – 203 с.
4. Байденко В. И. Болонский процесс. – М. : Логос, 2004. – 208 с.
5. Якименко Ю. І. Якість освіти – головний принцип Болонського процесу // Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу : мат-ли першої Всеукраїнської наук.-практ. конф. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – С. 27–29.
6. Шахиджанян В. Учимся говорить публічно. URL: http://www.bologna.mgimo.ru/about.php
7. Колесниченко В. В. «Языковая резервация» меньшинств в образовательном пространстве Украины как проблема интеграции Украины в европейское и мировое сообщество // Матеріали І Міжнародного освітнього Форуму «Особистість в єдиному освітньому просторі». URL: http://www.ukrdeti.com/firstforum/b1.html

III. БАЗОВЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЗРЕЛОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ И НЕ ТОЛЬКО

А. П. Ковальчук
Анжеро-Судженский горный техникум,
г. Анжеро-Судженск, Кемеровская область, Россия

Summary. The personality represents both a subject and an object of research. The maturity and maturity, the social characteristic, the further way of development is the purpose and a problem of pedagogics.

Key words: personal; psychological; biological (physical); intellectual; social; moral; psychical; spiritual; emotional; civil; chronological; sexual; intellectual; labor; professional; ideological and political; moral; esthetic maturity; maturity of the subject of communication (cognitive).

Личность – субъект исторического процесса, общественного поведения, общения, познания, труда и творчества. Она развивается, самореализуясь в труде, общении, познании и творчестве. Её развитие – это, прежде всего, совершенствование её способностей и возвышение потребностей. Социальное развитие личности ведёт за собой её психическое совершенствование. Но и изменение её психики оказывает сильнейшее влияние на её социальное развитие, предвосхищает её будущее развитие. При этом психологические характеристики оказываются наполненными социально-историческим содержанием [1, с. 4].

Личностная зрелость личности характеризуется самостоятельной степенью взросления и описывает человека как личность, всесторонне развитую, образованную, отличающуюся от других уровнем культуры, набором определённых черт и качеств, сопутствующих её развитию.

Психологическая зрелость личности отражает устойчивость к стрессам, уравновешенное и ровное отношение к миру и его развитию [4].

Биологическая (физическая) зрелость личности заключается в становлении здорового организма, который физиологически готов к жизни и адаптации в определённых условиях.

Интеллектуальная зрелость личности проявляется в интеллектуальном уровне, соответствующем личности, наличию соответствующего образования.

Социальная зрелость личности заключается в приспособлении к обществу, его законам, статусе человека в нём.

Нравственная зрелость личности отражает морально-волевое становление и развитие личности благодаря нравственной этике и нормам морали.

Душевная зрелость личности становится отражением внутренней стороны воспитания человека.

Духовная зрелость личности становится отражением внутренней культуры человека

Эмоциональная зрелость личности проявляется в способности проявлять адекватно эмоции.

Гражданская зрелость личности наступает с момента выдачи паспорта и ознакомления с гражданскими обязанностями, которые нужно исполнять.

Хронологическая зрелость личности проявляется в поступательном развитии от ступени к ступени личности, приобретения опыта.

Половая зрелость личности заключается в половом созревании и способности размножаться.

Умственная зрелость личности отражается в формировании аппарата мозговой деятельности и управления им.

Трудовая зрелость начинается с приобретения права на труд [2, с. 28].

Профессиональная зрелость наступает с момента исполнения профессиональных обязанностей и утверждения их в обществе [3].

Зрелость субъекта общения (когнитивная) появляется с момента приобретения знаний: тактильных, речевых, жестикулярных и т. п.

Идейно-политическая зрелость личности наступает с осознанного выбора партии, идейных убеждений, выражается в следовании законам и нормам.

Моральная зрелость связана с нравственной зрелостью, заключается в уже сформированной этике и морали.

Эстетическая зрелость заключается в созерцании всего сущего, шедевров, творений, изобретений, продуктов интеллектуального, духовного творчества человечества.

Установки, мнения, взгляды ближайшего социального окружения интеллектуально зрелый человек преобразует в свою индивидуальную форму: уникальность его субъективности выявляет новое содержание в общественно принятых установках и предписаниях, дополняет и развивает их [2, с. 5].

Библиографический список

1. Основы философии : учеб. пособие для вузов / рук. автор. колл. и отв. ред. Е. В. Попов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 320 с.

2. Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова : журнал. Педагогика и психология. – 2010. – № 4.
3. Семенов М. Ю. Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Специальность 19.00.05 – социальная психология. – Ярославль, 2004.
4. Свириденко И. Н. Конфликтность личности с разными уровнями зрелости : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. – Екатеринбург, 2007. – 176 с. – РГБ ОД, 61:07-19/469.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ПРАВОСЛАВНОГО ДУХОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОСИИ В 20 ВЕКЕ

Т. А. Легасова
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, г. Н. Новгород, Россия

Summary. The article is devoted to the topic of the historical background of orthodox education development in Russia in the twentieth century. The author focuses on mostly primary periods of spiritual education in Russia and comes to the conclusion that after the period of governmental persecution The Russian Orthodox Church finally gets an opportunity to restore a traditional orthodox educational system.

Key words: the historical background of orthodox education development; The Russian Orthodox Church; spiritual education.

Большинство традиционных религий России имели богатейший опыт просветительской деятельности, располагали обширной сетью учебных заведений, прежде всего это относится к восточному христианству. В дореволюционной России изучение православия имело место на всех уровнях системы образования: в гимназиях и училищах, в высшей школе. «...К концу 19 века в России сформировалась целая сеть церковно-приходских школ, преследующих цели начального образования и религиозного воспитания обучающихся. Основной чертой приходского образования была «церковность», которая выражалась в том, что руководителями образовательного и воспитательного процесса в приходах были православные священники, а преподаваемый ими Закон Божий составлял центр учебной программы» [1, с. 320].

В начале 19 века комитетом об усовершенствовании духовных училищ были составлены уставы духовных учебных заведений России (до тех пор семинарии устраивались по обычаю и вкусу архиереев). Духовные учебные заведения были разделены на четыре разряда: 1) духовные академии для высшего духовного образования священнослужителей и наставников духовной школы; 2) духовные семинарии для приготовления священников; 3) духовные училища уездные для подготовки к семинарии; 4) духовные училища приход-

ские для подготовки к уездным училищам. В административном отношении низшие училища были подчинены высшим в последовательном порядке. Каждая академия была поставлена во главе своего академического округа [2, с. 507].

В 1870-х гг. в результате образовательных реформ императора Александра II произошёл быстрый рост числа духовно-учебных заведений. К 1881 году в России насчитывалось 4 духовные академии, 53 духовные семинарии и 183 духовных училища [3, с. 27]. В 1860 году появился новый тип школ, принадлежавших духовному ведомству, – епархиальные женские училища; по уставу 1868 года учебные программы училищ были рассчитаны на 6 лет. В конце 19 века в России было более 50 женских епархиальных училищ.

Обер-прокурор Победоносцев стремился расширить влияние духовенства на народ через развитие системы церковно-приходских школ, при государственной поддержке их число быстро росло: если в 1882 году всех церковных школ в России насчитывалось 4590, то к 1900 – уже 42,6 тысячи с 1,6 миллионов учащихся [3, с. 7].

В соответствии с Положением о церковных школах ведомства православного исповедания от 1 апреля 1902 года церковно-приходская школа являлась «одной из основных ячеек начального образования в России» [4, с. 320]. В 1913 функционировало 4 академии (около 1 тыс. студентов), 57 духовных семинарий (22 тыс. учащихся), 186 духовных училищ (24 тыс. учащихся), а также 85 женских духовных училищ [5]. Разумеется, это в значительной мере способствовало христианизации народа и нравственному воспитанию новых поколений. Более того, наряду с церковно-приходской системой в нашем отечестве развивалась государственная система образования, которая была также тесно связана с Православной Церковью. «Не случайно вероучительные предметы, и прежде всего Закон Божий, входили в состав общеобразовательных программ дореволюционных гимназий и училищ» [5]. Таким образом, знание закона Божьего в русском дореволюционном обществе во многом обуславливалось тем обстоятельством, что дети с малых лет усваивали основополагающие истины христианства и своевременно приобщались к церковной жизни. Правда, в этом процессе было много формализма, и это, разумеется, снижало эффективность приобщения населения к православным ценностям.

Роль церкви, и прежде всего РПЦ, в экономической и социальной жизни России была значительной на всём протяжении истории страны, вплоть до октября 1917 года. Поскольку духовенство представляло собой значительную общественную прослойку, «только в РПЦ насчитывалось в 1912 году 300000 лиц» [6, с. 38], оно существенно влияло на массы, прежде всего крестьянские, что сказывалось на процессах, происходящих в обществе. Революционные преобразования 1917 г. привели к отделению Церкви от государства и

школы от Церкви. Декрет Совета Народных Комиссаров «Об отделении Церкви от государства и школы от Церкви» (23.01.1918 г.) поставил религиозное образование вне закона и лишил академии и семинарии всех имущественных прав [7, ст. 263]. В ситуации, когда единственным дозволенным типом школы стали государственные учебные учреждения, старые духовные школы вынуждены были прекратить своё существование. 20 июня 1918 года вышло постановление Временного правительства о передаче церковно-приходских школ, «а их было в России около 37000» [8, с. 134], и учительских семинарий в ведение Министерства народного просвещения. Закон о свободе совести, опубликованный 14 июля 1918 года, провозгласил свободу религиозного самоопределения для каждого гражданина по достижении 14-летнего возраста. «Министерство просвещения поторопилось использовать это положение для того, чтобы низвести преподавание Закона Божья на уровень факультативного предмета» [8, с. 134].

Первой в конце 1918 г. закрылась Петербургская Духовная Академия, в 1920 г. – Казанская и Киевская академии. Московская академия существовала приблизительно до 1922 г.; сохранились свидетельства о занятиях студентов с преподавателями уже после закрытия академии. К январю 1919 г. было насильственно закрыто более 20 монастырей, а к 1921 г. у Церкви было конфисковано 573 монастыря, «то есть более половины всех действовавших монастырей дореволюционной России» [9, с. 242]. Практически с 1918 года «было прекращено духовное образование и научная церковная деятельность, издание христианской литературы стало невозможным» [10, с. 179].

Перед Русской Православной Церковью встала задача создания новой духовной школы. Попытки возродить богословское образование на новых правовых основаниях – в церковной школе, отделённой от государства, предпринимались профессорами и Московской, и Петроградской академий. В начале 1918 г. возник план соединения академии с Петроградским университетом в виде богословского факультета с сохранением академической автономии и всецелого подчинения Церкви. Со стороны властей последовал ряд условий, из-за которых слияние академии с университетом не смогло состояться. В апреле 1920 г. в Петрограде как преемник Петербургской Духовной Академии был открыт Богословский институт.

7 июня 1924 года состоялось совещание 17 архиереев, в результате которого была составлена «Памятная записка Соловецких епископов», адресованная правительству. В записке Соловецкие епископы выражают надежду на то, что Церковь «не будет оставлена… в бесправном и стеснённом положении, что законы об обучении детей Закону Божьему и лишении религиозных объединений прав юридического лица будут пересмотрены» [11, с. 142].

Однако правительство никак не прореагировало, и духовные школы продолжали закрываться. В 1925 году появляется Союз воинствующих безбожников (СВБ). Члены союза должны были от имени общественности, а не государства, вести борьбу с религиозными организациями. Они разрушали церковные здания, жгли иконы, устраивали антирелигиозные парады, так называемые комсомольские «пасхи» и «рождества». На втором съезде СВБ было принято решение о превращении школы из нерелигиозной в воинственно-антирелигиозную, учителей – в пропагандистов атеизма и изгнании из школ верующих педагогов. «На втором съезде СВБ принял на себя обязательства превратить Москву за 5 лет в безбожную столицу» [11, с. 143].

Итак, анализируя духовное образование в России в 20-е – 30-е годы, можно отметить, что Церковь делала попытки преобразования старой образовательной системы в новую, исходя из современных политических условий. В связи с изменениями государственной политики по отношению к Церкви иерархи РПЦ в первую очередь пытались решить вопросы, связанные с положением самой Церкви, а задачи религиозного образования оказались второстепенными.

Возрождение духовного образования внутри СССР началось после известной встречи И. В. Сталина с иерархами Русской Православной Церкви в сентябре 1943 г., в результате которой появилась возможность созыва Архиерейского Собора Русской Православной Церкви и избрания Патриарха. «Сталин принял в Кремле (04.09.1943 г.) трёх руководящих иерархов Русской Православной Церкви. В результате этих исторических переговоров Сталина с представителями Патриархии Церковь получила возможность для своего восстановления, хотя и в определённых официальных рамках – как «официальная», зарегистрированная Церковь» [12, с. 47].

Итак, Сталин решил изменить свою позицию по отношению к Церкви. Сделано это было, прежде всего, с политическими целями. «Церковь была нужна ему (Сталину) временно для психологических целей военной стратегии и внешнеполитической пропаганды» [13, с. 111]. РПЦ в дни Великой Отечественной войны стала необходимой силой, призванной поднять свою паству на священную защиту Отечества, обеспечивая победу. Многие иностранные государства не поддерживали антирелигиозную политику СССР, в том числе США и Великобритания. Это была ещё одна из причин «изменения государственной политики в отношении РПЦ в сторону потепления» [14, с. 207].

Уровень духовного образования в советские время всё ещё был предельно низок. Основной проблемой семинарий в СССР была богословская непросвещённость и неподготовленность абитуриентов. Отсутствие низшей ступени духовного образования – духовных училищ, недоступность в СССР религиозной литературы, «даже Свя-

щенного Писания, когда даже Словарь атеиста печатался небольшими тиражами, поскольку весь тотчас скупался „религиозниками" – всё это объясняло низкий уровень выпускников семинарии, едва возвышавшийся над уровнем дореволюционного духовного училища» [15]. Естественно, что при таком положении дел уровень выпускников духовных академий едва превышал уровень выпускников дореволюционных семинарий. Сама методика преподавания учебных дисциплин была устаревшей, воспринятой фактически без изменений от дореволюционных духовно-учебных заведений.

С приходом к власти Хрущёва начинается новая расправа над Церковью. Так называемый Совет по делам Русской Православной Церкви (СДРПЦ) начал принимать активные меры для того, чтобы способствовать уничтожению всякой религиозности в стране, что, естественно, не могло не сказаться на духовном образовании.

Времена Брежнева сильно не повлияли на ситуацию, связанную с положением религии в стране. «Брежнев не отменил ни одного репрессивного мероприятия Хрущёва, наоборот – число официально зарегистрированных приходов РПЦ уменьшилось приблизительно с 11500 (1964 г.) до 7 000 (1984 г.)» [12, с. 56].

Итак, мы видим, что в период с 50-х по 60-е годы возможности религиозного обучения были весьма ограничены. Церковь выступала в роли государственного «изгоя», для которого были закрыты все дороги. Государственные чиновники, прекрасно осознавая огромную роль образования в обществе, делали всё возможное, чтобы разрушить остатки религиозной образовательной системы, дабы освободить сознание народа от религиозных традиций, прививаемых веками. Ситуация начинает меняться лишь в 70-е годы, что, вероятно, было связано со сменой власти.

Радикальная смена церковно-государственных отношений происходит лишь в год 1000-летия Крещения Руси. Наиболее либеральные руководители страны готовы были сделать шаги навстречу Церкви, понимая, что её влияние на общество носит стабилизирующий характер. Вопрос о реформе духовной семинарии впервые был поднят руководителем Учебного комитета в год празднования 1000-летия Крещения Руси и активно обсуждался на Архиерейском Соборе РПЦ 1989 года.

Итак, система православного духовного образования в послереволюционный период подвергалась изменениям несколько раз, оказываясь всё в более и более сложных условиях государственных гонений. Результатом стало практически полное уничтожение системы духовного образования в России. С изменением политического режима в 80-х годах 20-го столетия Церковь получила возможность восстановления своих прав. Таким образом, мы видим, что Церковь наконец-то получает возможность развития всех своих институтов. Среди приоритетов в деятельности Церкви безусловно

находилось духовное образование. В процессе реформы стала очевидной необходимость преемственности новых духовных школ по отношению к старой школе при разумном изменении системы духовного образования в соответствии с современными государственными, церковными, политическими и общественными условиями.

Библиографический список

1. Русская Православная Церковь и право: комментарий / под ред. М. В. Ильичева. – М. : БЕК. – 1999. – С. 320.
2. Энциклопедический словарь. Христианство / под ред. С. С. Аверинцева. – М. : Большая Российская энциклопедия. – 1993. – С. 507.
3. Большая Российская энциклопедия в 30 т. Россия. – М. : Большая Российская энциклопедия. – 2004. – С. 27.
4. Русская Православная Церковь и право: комментарий / под ред. М. В. Ильичева. – М. : БЕК. – 1999. – С. 320.
5. Большая советская энциклопедия/ URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/86168/%D0%94%D1%83%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D1%8B%D0%B5
6. Шмелев Г. М. РПЦ и её деятельность и экономика до и после 1917 года // Вопросы истории. – 2003. – № 11. – С. 38.
7. Декрет СНК от 23.01.1918 «Об отделении церкви от государства и школы от церкви» // Собрание узаконений и распоряжений Рабочего и Крестьянского Правительства. 1918. Т. 18. Ст. 263.
8. Протоирей В. Цыпин. РПЦ в новейший период, 1917–1999 гг. // Православная энциклопедия. – М., 2000. – С. 134.
9. Поспеловский Д. В. Православная Церковь в истории Руси, России и СССР. – М. : Издательство библиотеки богословского института св. Апостола Андрея, 1996. – С. 242.
10. Игумен Дамаскин (Орловский). Гонения на РПЦ в советский период // Православная энциклопедия. – М., 2000. – С. 179.
11. Протоирей В. Цыпин. РПЦ в новейший период, 1917–1999 гг. // Православная энциклопедия. – М., 2000. – С. 142–143.
12. Штриккер Г. Русская Православная Церковь в советское время 1917–1991 гг. – М. : Пропилеи, 1995. – Т. 1. – С. 47.
13. Диакон Н. Бараблин. РПЦ в ВОВ 1941–1945 гг. // Труды Нижегородской духовной семинарии. Вып. 2. – Н.Н., 2004. – С. 111.
14. Сахарова Л. Г. Надзор местных органов государственной безопасности над РПЦ в годы ВОВ // Перспектива – 2. – Арзамас, 2002. – С. 207.
15. Журавский А. Проблемы религиозного образования в России. // Континент. – 2002. – № 114. URL: http://magazines.russ.ru/continent/2002/114/zhurav

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

А. А. Шилова, О. И. Шилова
Авторская федеральная школа «Унисон»,
Школа № 644, г. Санкт-Петербург, Россия

Summary. The article presents the main points concerning the features of personal and professional features of the teacher as that of a different, but interdependent areas of development: individual human characteristics and professional activities that affect the personal development of the individual, the development of his consciousness

Key words: personal and professional features of the teacher; secondary school; modern education.

В психолого-педагогической литературе выделяются несколько точек зрения на взаимосвязь личностной и профессиональной линий развития педагога. Согласно первой, профессиональное и личностное развитие – взаимообусловленные направления развития. Как утверждает М. М. Поташник, профессиональный и личностный рост тесно взаимосвязаны и влияют друг на друга, они могут усиливать или тормозить друг друга, помогать или мешать друг другу [4]. С другой стороны, Л. Н. Горбунова и Е. С. Манюкова отмечают, что личностное и профессиональное развитие педагога – это различающиеся, но взаимообусловленные направления развития: индивидуальные характеристики человека влияют на выбор профессии и профессиональную адаптацию, способствуя или препятствуя развитию профессионализма, а также профессиональная деятельность влияет на личностное развитие человека, на развитие его самосознания [1].

О влиянии профессиональной деятельности на развитие личности также заявляет Е. И. Рогов при исследовании личностно-профессионального развития педагога, отмечая, что «изменения личности происходят не в деятельности вообще, а в профессиональном пространстве в процессе выполнения конкретных задач и взаимодействия с объектами деятельности, достижения определённых целей» [10].

Ведущими исследователями выделяются такие закономерности личностно-профессионального развития педагога, как уровни, этапы, стадии личностно-профессионального развития (Н. В. Кузьмина Л. М. Митина, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, Е. И. Рогов, Л. Н. Горбунова и др.)

С точки зрения Е. А. Климова и Н. С. Пряжникова, восхождение человека к профессионализму означает непрерывный процесс становления личности специалиста и начинается ещё в рамках про-

фессионального самоопределения [2]: поиск своего места в жизни, самоопределение и получение образования; профессиональная адаптация, характеризуется формированием реального отношения человека к избранной сфере деятельности; становление в должности, характеризуется формированием соответствующих умений, повышается квалификация и компетентность, развиваются личностно-деловые, профессионально важные качества; человек оценивает свою карьеру как личностно значимый факт, удовлетворён результатами своей активности [2; 9].

В рамках концепции профессионального развития педагога Л. М. Митиной выделяются две модели профессиональной деятельности педагога. При адаптивном поведении (первая модель) в самосознании педагога доминирует тенденция к подчинению своей профессиональной деятельности внешним обстоятельствам, определяемым социальными нормами и требованиями.

Альтернативной, по сути, является вторая модель – модель профессионального развития педагога; фактором развития при реализации этой модели выступает внутренняя среда личности – её активность, потребность в самореализации [3]. Внешне поведение педагога при реализации первой модели характеризуется комформностью, пассивностью, стратегией «экономия сил».

Вторая модель позволяет педагогу творчески осмыслить прошлый опыт, искать новые пути совершенствования педагогического процесса, а значит, является конструктивной в условиях модернизации образования, отвечает её требованиям и запросам. Рассматривая особенности развития современного отечественного образования, Л. М. Митина подчёркивает, что для российской школы типична адаптивная модель поведения педагога, которая является неконструктивной на всех стадиях функционирования, особенно на стадии стагнации [7]. Преобладание адаптивной модели поведения затрудняет введение новшеств и инноваций в профессиональную деятельность педагога.

Личностно-профессиональное развитие педагога, как отмечают исследователи (А. К. Маркова, Э. Ф. Зеер, Л. Н. Горбунова, Б. С. Манюкова, И. П. Цвелюх и др.), сопровождается широким спектром эмоционально положительных и эмоционально отрицательных реакций, что позволяет говорить об эмоциональном фоне личностно-профессионального развития как одной из особенностей профессионализации педагога. При столкновении с противоречиями, профессиональными затруднениями, при вхождении в профессиональные кризисы педагог, не испытывая негативных последствий на уровне профессиональной деятельности, может переживать спектр неадекватных эмоциональных реакций на разном уровне, т. е. нейтральный или негативный эмоциональный фон личностно-профессионального развития.

Как констатирует Л. М. Митина, признаки стагнации (профессиональные трудности, деформации личности) обычно педагогами не рефлексируются. Накопленный «багаж» воспринимается педагогом как неотчуждаемый позитивный опыт. Поэтому любые призывы к личностному изменению, профессиональному развитию понимаются как «посягательство на этот опыт – по существу, на часть себя», как «угроза целостности личности», что вызывает «сопротивление педагогов, запускает механизмы психологических защит», в результате – педагоги предпочитают «оставить всё как есть» [7].

В исследованиях последних лет (В. Н. Максимова, Н. В. Козлова, Л. Е. Паутова и др.) отмечается, что не менее важными для прогрессивного личностно-профессионального развития являются субъектность педагога (его личностной активности), адаптивность (умения использовать условия окружающей действительности для личностного развития), стремление реализовать свой потенциал в социуме, желание самореализации; а также готовность личности к дальнейшему совершенствованию собственной профессиональной деятельности через управление ею, как следствие – ориентация этой деятельности на высокие достижения [5; 6; 8].

Анализ существующих подходов к личностно-профессиональному развитию педагога позволяет выделить существование закономерностей и особенностей в подобном развитии: непрерывность процесса личностно-профессионального развития, наличие противоречий и затруднений на пути развития; наличие профессиональных деструкций на профессиональном пути; векторность развития (прогресс и регресс) и наличие условий прогрессивного личностно-профессионального развития (развитое самосознание, рефлексивная компетентность, способность к сотрудничеству, зрелость личности педагога, субъектная позиция); наличие эмоционального фона личностно-профессионального развития педагога. Поэтому развитие профессионализма педагога следует изучать с учётом не только внешних показателей профессиональной деятельности, но и с учётом внутренних состояний личности, наличия постоянной специфической мотивации к высокопродуктивной деятельности.

Библиографический список

1. Горбунова Л. Н., Цвелюх И. П. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации : науч.-метод. пособие. – М. : АПКиППРО, 2006. – 196 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
3. Козлова Н. В. Психолого-акмеологические основания высшего образования : учеб. пособие. – Томск : Изд-во Томского политехн. ун-та, 2010. – 147 с.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.

5. Максимов Г. К. Акмеологические условия и факторы, обеспечивающие продуктивное развитие конкурентоспособности специалиста : автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2008.– 24 с.
6. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования. Кн. для педагога. – СПб., 2002. – 201 с.
7. Митина Л. М., Митин Г. В., Анисимова О. А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. – М. : Академия, 2005. – 287 с.
8. Паутова Л. Е. Акмеологические аспекты созидательной деятельности преподавателя высшей школы // Акмеология. – 2008. – № 1. – С. 22–32.
9. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2001. – 324 с.
10. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования : пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 496 с.

РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ВУЗА С ПРИМЕНЕНИЕМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Н. А. Чувилова
Армавирский механико-технологический институт,
г. Армавир, Краснодарский край, Россия

Summary. In this article the problem of intrinsic characteristics of physical potential of a person is considered. The concept of physical potential is given.

Key words: physical potential, health, approaches to human potential; intrinsic characteristics; reserve possibilities; valeology of education.

Физическое воспитание во всём своём многообразии форм и содержания представляет собой специализированный социально-педагогический процесс. Объектом данного процесса является организм человека – сложная саморегулирующаяся биологическая система, которая постоянно находится во взаимодействии с окружающей природной и социальной средой [1, с. 248]. К сожалению, в современных социально-экономических и экологических условиях здоровье населения, и в том числе подрастающего поколения, существенно ухудшается, что приводит к пересмотру вопроса о реализации процесса физического воспитания как обязательной составляющей валеологической политики в учебно-воспитательном процессе системы высшего образования. В настоящее время ведётся поиск и предпринимаются попытки создания такой системы образования, которая способствовала бы формированию у студента осознанной потребности в здоровье, пониманию основ здорового образа жизни, обеспечению практического освоения навыков сохранения и укрепления физического и психического здоровья, что в свою очередь бу-

дет способствовать саморазвитию физического потенциала в более полном объёме [2, с. 6–9].

Физический потенциал – это индивидуально присущая человеку система, которая позволяет производить целенаправленную физическую работу с максимально возможными количественными и качественными характеристиками, он объединяет такие важные категории теории и методики физического воспитания, как «физические способности», «физические возможности» и «энергетические ресурсы» [5, с. 7–8]. Для развития физического потенциала студентов вуза необходимо учитывать все его составляющие и обязательно уровень здоровья студентов. Следует уделять большое внимание организации и пропаганде здорового образа жизни, используя здоровьесберегающие технологии.

Под здоровьесберегающей образовательной технологией О. В. Петров понимает систему, создающую максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования (учащихся, педагогов и др.) [3, с. 172]. Здоровьесберегающие технологии реализуются на основе личностно ориентированного подхода. Осуществляемые на основе личностно развивающих ситуаций, они относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым студенты учатся жить вместе, эффективно взаимодействовать и развивать свой физический потенциал. Они предполагают активное участие самого обучающегося в освоении культуры человеческих отношений, в формировании опыта здоровьесбережения, который приобретается через постепенное расширение сферы общения и деятельности учащихся, развитие его саморегуляции (от внешнего контроля к внутреннему самоконтролю), становление самосознания и активной жизненной позиции на основе воспитания и самовоспитания, саморазвития физического потенциала, формирования ответственности за своё здоровье, жизнь и здоровье других людей [4, с. 21–23]. По характеру деятельности здоровьесберегающие технологии могут быть как частные (узкоспециализированные), так и комплексные (интегрированные).

По направлению деятельности среди частных здоровьесберегающих технологий выделяют: медицинские (технологии профилактики заболевания, коррекции и реабилитации соматического здоровья; санитарно-гигиенической деятельности); образовательные, содействующие здоровью и развитию физических качеств (информационно-обучающие и воспитательные): социальные (технология организации здорового и безопасного образа жизни: профилактики и коррекции девиантного поведения); психологические (технологии профилактики и психокоррекции психических отклонений личностного и интеллектуального развития) [3, с. 172–178]. К комплексным здоровьесберегающим технологиям относят: технологии

комплексной профилактики заболеваний, коррекции и реабилитации здоровья (физкультурно-оздоровительные и валеологические); педагогические технологии, содействующие здоровью, развитию составляющих физического потенциала, формирующие ЗОЖ.

Содержание концепции применения здоровьесберегающих технологий для развития физического потенциала студентов вуза должно включать в себя реализацию конкретных средств и методов (тестирование жизненных и нравственных ценностей; рефлексия поведения; специально организованные наблюдения; дискуссии, диспуты; конференции; социопроектные игры; коммуникативные тренинги) и представлять собой психолого-педагогическую систему (взглядов, ценностных ориентаций). Всё это направлено на формирование комплексных и систематизированных знаний о сохранении здоровья, их актуализации в курсе валеологии и, что самое главное, будет приводить к лучшим результатам процесса развития физического потенциала студентов вуза.

Таким образом, совершенно очевидно, что в процессе развития физического потенциала студентов вуза проблема укрепления здоровья, снижения заболеваемости требует расширения пропаганды здорового образа жизни (З.О.Ж.), усиления борьбы с вредными привычками, улучшения оздоровительной и спортивной работы в вузе.

Библиографический список

1. Апанасенко Г. Л., Попова Л. А. Медицинская валеология. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 248 с.
2. Баевский Р. М. Теоретические аспекты валеологии // Валеология: проблемы и перспективы развития : тез. докл. Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Н. И. Шлык. – Ижевск : Изд-во Удм. Ун-та, 1998. – С. 6–9.
3. Валеологическое образование: состояние и пути совершенствования : матлы Всерос. науч.-практ. конф. – Омск, 2007. – 172–178 с.
4. Глухов В. И. Физическая культура и формирование здорового образа жизни. – Киев : Здоровье, 1989. – С. 21–79.
5. Генисаретский О. И., Носов Н. Л., Юдин Б. Г. Концепция человеческого потенциала: исходные соображения // Человек. – 1996. – № 4. – С. 10–14.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ, СТРУКТУРА

Е. Б. Назаренко
Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия

Summary. The article is devoted to the problems of the main approaches to communicative competence of the foreign students. The problems of different interpretation of the term *communicative competence* are observed at the article, defined

the structure, given analyze of the components, and also advised the model of forming communicative competence of the foreign students.

Key words: competence approach; communicative competence; foreign students; Russian language as a foreign.

Термин «коммуникативная компетенция» является одним из базовых понятий современной методики преподавания русского языка как иностранного. В работах отечественных исследователей анализируется её компонентный состав, при этом разные учёные предлагают разные формулировки и их интерпретацию (М. Н. Вятютнев, Д. И. Изаренков, В. Г. Костомаров, Е. И. Пассов и др.). В процессе обучения иностранных студентов русскому языку основной является коммуникативная цель, т. е. практическое владение языком, что подразумевает умение понимать устную речь другого лица, говорить на изучаемом языке, читать с пониманием, а также письменно излагать свои мысли. Термин «коммуникативная компетенция» возник в связи с необходимостью закрепить терминологически новую постановку целей обучения в коммуникативно ориентированном образовательном пространстве. Сначала в трудах учёных можно было встретить понятия «рабочий механизм использования языка», «программа речевого поведения» (М. Н. Вятютнев и др., 1982), «речевое умение» (Л. В. Шипицо), «практическое владение языком» (Е. Н. Донченко). При этом коммуникативная компетенция определялась как «совокупность умений, позволяющих осуществлять коммуникацию на каком-либо языке, или шире – включая знания сведений о языке» [6, с. 19]. В психологии коммуникативная компетенция понимается как «ориентированность в различных ситуациях общения, основанная на знаниях, навыках, умениях, чувственном и социальном опыте индивида в сфере межличностного взаимодействия» [12, с. 65], а также как «способность человека адекватно ситуации общения организовать свою речевую деятельность в её рецептивных и продуктивных видах» [1, с. 109].

Современная лингвистика обладает целым рядом моделей коммуникативной компетенции. Разные методисты описывают грамматическую и языковую, предметную, профессиональную, страноведческую, стратегическую, прагматическую и другие компетенции как составляющие коммуникативной компетенции. Согласно модели, предложенной в документе Совета Европы (1997), коммуникативная компетенция состоит из трёх компонентов: лингвистического, социолингвистического и прагматического. Лингвистический компонент включает фонологические, лексические, грамматические знания и умения. Социолингвистический компонент, определяемый социокультурными условиями использования языка, представляет собой связующее звено между коммуникативной и другими компетенциями. Прагматический компонент, помимо об-

щих компетенций, включает экстралингвистические элементы, обеспечивающие общение (мимика, жестикуляция и др.).

Существуют исследования, в которых в составе коммуникативной компетенции выделяют четыре отдельные компетенции в соответствии с основными видами речевой деятельности: компетенции в говорении, чтении, аудировании, письме. М. В. Вятютнев выделяет две компетенции – продуцирования и восприятия, в соответствии с процессами порождения и рецепции речи [4, с. 72]. Ян Ван Эк выделяет такие компоненты коммуникативной компетенции, как лингвистический, социокультурный, социолингвистический, стратегический, дискурсивный, социальный (Ян Ван Эк, 1999), четыре компонента описывает Дж. Савиньон: грамматический, социолингвистический, компенсаторный и компетенцию речевой стратегии (Савиньон, 1997). В. В. Сафонова выделяет следующие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции: языковой (грамматический, лингвистический); речевой (прагматический, стратегический, дискурсивный); социокультурный (социолингвистический, лингвострановедческий) (Сафонова, 1993). Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез рассматривают такие компоненты коммуникативной компетенции: 1) знания о системе изучаемого языка и навыки оперирования языковыми средствами общения; 2) сформированные на основе лингвистических знаний и языковых навыков умения понимать и порождать иноязычные высказывания, комбинировать их в ходе одного акта общения в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением; 3) знания социокультурной специфики страны изучаемого языка, а также навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями этого языка в соответствии со спецификой и нормами, регулирующими вербальное взаимодействие в соответствующем лингвоэтнокультурном сообществе [5, с. 100].

Р. Т. Белл определяет коммуникативную компетенцию как «знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения, способность, формируемая во взаимодействии человека с социальной средой, в процессе приобретения им социально-коммуникативного опыта» [2, с. 50].

Вслед за И. А. Зимней мы определяем *коммуникативную компетенцию как способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексикограмматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, навыков и умений, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения* [7, с. 219]. В состав коммуникативной компетенции, на наш взгляд, входят языковая, речевая, лингвистическая и социокультурная ком-

петенции. Представляется целесообразным представить структуру коммуникативной компетенции в виде схемы (см. рис. 1).

Рис. 1. **Структура коммуникативной компетенции иностранного студента**

Ряд учёных (А. А. Вербицкий, И. В. Михалкина, Т. В. Самосенкова, А. Н. Щукин) рассматривают *языковую компетенцию* как совокупность знаний, присущих говорящему / слушающему и позволяющих распознавать грамматически правильные произведения. И. В. Михалкина определяет языковую компетенцию как «базисный компонент коммуникативной компетенции, предполагающий знание категорий и единиц языка всех уровней (фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического, синтаксического и текстового) и их функций, а также правил оперирования языковыми единицами для построения высказывания разных иерархических ступеней и их понимания, включающих в том числе и те, которые ранее никогда не встречались» [10, с. 60].

Для того чтобы иностранный стажёр умел выбрать для каждой ситуации необходимые средства общения, он должен владеть «иностранным языком во всём его объёме, проявляющемся в процессе вербальной коммуникации» [9, с. 13], то есть речевой компетенцией.

Социокультурная компетенция предполагает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования

этими знаниями в процессе общения. В состав *социокультурной компетенции* мы включаем *социолингвистический и страноведческий* компоненты. *Страноведческий компонент* определяется обладанием достаточным количеством знаний страноведческого характера о стране изучаемого языка. *Социолингвистический компонент* подразумевает «способность осуществлять выбор лингвистической формы и способа языкового выражения, адекватный условиям акта коммуникации, т. е. ситуации общения, целям и намерениям, социальным и функциональным ролям партнёров по общению» [5, с. 99].

Развитие разных видов речевой деятельности в целях достижения высокого уровня практического владения языком невозможно без ознакомления иностранных учащихся с различными сторонами жизни народа – носителя изучаемого языка. Значит, широкое привлечение в учебный процесс студентов-иностранцев страноведческой, социокультурной и социолингвистической информации о жизни в России, о научной, экономической и культурной сторонах действительности является непременным условием подготовки компетентных специалистов в различных областях будущей профессиональной деятельности, выступает как «соизучение культуры при изучении языка» [3, с. 34]. При этом необходимо отметить, что, развивая социокультурную компетенцию, мы решаем двойную практическую задачу: обогащая речь учащихся речевыми клише, уместными формулами речевого этикета, стандартными сведениями социокультурного характера, мы прогнозируем будущую возможность осуществлять профессиональную деятельность на изучаемом языке как в России, так и в родной стране и, собственно, в любой точке земного шара, меняя лишь лексическое наполнение речевых произведений. Кроме того, изучение страноведческого материала обеспечивает «получение фоновых знаний, обусловливает адекватное восприятие и понимание экстралингвистических реалий, их значения для информационной полноты передачи языковых знаний учащихся» [11, с. 180]. Таким образом, формирование социокультурной компетенции способствует достижению межкультурного понимания и становлению толерантного отношения иностранных студентов к культуре страны изучаемого языка.

Вслед за Д. И. Изаренковым мы рассматриваем лингвистическую компетенцию как «способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения, актуальных для языка той или иной специальности» [8, с. 56]. По мнению Н. И. Гез, коммуникативная компетенция также предусматривает владение лингвистической компетенцией, в которую она включает следующие составляющие: знание сведений о языке; наличие умений соотносить языковые средства с задачами и усло-

виями общения; умение организовывать речевое общение с учётом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

Таким образом, необходимым условием развития личности иностранного студента, способного к успешному применению теоретических знаний в практической работе в различных профессиональных ситуациях, к осуществлению речевого взаимодействия в соответствии с целью и условиями протекания коммуникации, обладающего профессиональными качествами, необходимыми для решения разнообразных речевых задач, мы считаем целенаправленное формирование у иностранного учащегося коммуникативной компетенции как многофакторного интегративного целого, подразумевающего овладение языковой, речевой, лингвистической и социокультурной компетенциями, определённым набором страноведческих и социолингвистических знаний и умений.

Библиографический список

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Белл Р. Т. Социолингвистика: цели, методы, проблемы / под ред. А. Д. Швейцера. – М. : Международные отношения, 1980. – 50 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. К проблеме объекта и объёма лингвострановедения // Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в процессе обучения. Доклады советской делегации на 4 Конгрессе МАПРЯЛ. – М., 1980.
4. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного. – М. : Русский язык, 1984. – 144 с.
5. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М., 2004. – 336 с.
6. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
7. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.
8. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – № 4. – С. 54–60.
9. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1 – С. 10–14.
10. Михалкина М. В. Коммуникативное и языковое сознание обучения профессиональному общению специалистов в области внешнеэкономических связей : дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 08. – М., 1994. – 205 с.
11. Самосенкова Т. В. Культура профессионального общения в системе подготовки специалистов-филологов для зарубежных стран : моногр. – Белгород : ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2008. – 352 с.
12. Трофимова Г. С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых : дис. ... д-ра пед. наук : 13. 00. 01. – С.-Петерб. гос. ун-т. – СПб., 2000. – 362 с.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Н. А. Кириллова, А. В. Тюмереков
Хакасский государственный университет
им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан, Республика Хакасия, Россия

Summary. The article refers to the development of the intellectual potential of pupils by means of the exercise of creativity. This requires the teacher to enrich the content of teaching mathematics jobs creative nature and purpose of the "real mathematics".

Key words: intellectual potential of the school student; education humanization.

В современных условиях возрастающих сложностей, противоречивой динамики общественной жизни необходимо, чтобы человек был достаточно зрелым в своих поступках, выборе пути, готовым к жизненным испытаниям. Именно гуманизация образования позволит сформировать такую личность. Ведь цель такого образования – личность, реализующая себя в качестве субъекта общества, культуры, творца.

При гуманизирующем образовании происходит ориентация образовательной системы и всего образовательного процесса на развитие личностного потенциала школьника (в том числе интеллектуального). Это гарантирует учащимся право выбора индивидуального пути развития, что является актуальным в свете введения ФГОС в общеобразовательную школу. Сегодня необходимо формировать у обучающегося готовность и способность к самообразованию и саморазвитию. Эта компетенция актуализируется через интеллектуальную активность самого учащегося.

Повышение наличного уровня умственных способностей и возможностей, обеспечивающих саморазвитие школьника, предполагает в процессе обучения осуществление им творческой деятельности. Педагогу необходимо содержание обучения обогатить комплексом задач, проектов и т. п., направленных на формирование интеллектуального потенциала обучающихся. Учитывая тот факт, что интеллектуальные и креативные возможности у учащихся индивидуальны, то в арсенале учителя должно быть достаточное количество методического материала. В этом отношении школьный курс математики может внести существенный вклад в развитие интеллектуального потенциала личности школьника.

В подавляющем большинстве учебников и дидактических пособий для средней школы практически отсутствуют задачи, которые способствовали бы подготовке учеников к деятельности творческого характера и формированию у них соответствующих креативных математических способностей. Учителю приходится самостоятельно подбирать и методически обрабатывать материал для таких заданий.

Однако при этом можно решить одну из главных проблем традиционного обучения – формальное усвоение учащимися математических знаний, которые оказываются невостребованными в жизни.

Таким образом, обогащение содержания обучения математики заданиями креативного характера и задачами «реальной математики» позволит не только преодолеть формальный подход к усвоению математических знаний, но и актуализировать интеллектуальный потенциал обучающегося. Это позволит достичь главной цели компетентностного подхода к обучению – формирование готовности школьника проявлять усвоенные ЗУНы в различных (том числе жизненных) ситуациях.

Любой ученик способен к творческой деятельности, поэтому учителю необходимо уметь организовать такую деятельность, которая побуждала бы каждого школьника к раскрытию своих творческих способностей, активности и самостоятельной деятельности. Нужно уметь заинтересовать ученика, создать условия стимулирования его интеллектуального потенциала.

МЕНТАЛЬНОСТЬ ЖЕНЩИНЫ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ

Г. Ю. Ямалетдинова
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия

Summary. The mentality of each person is formed under the influence of the factors influencing the general development of the person, including on a mental condition of the personality. Change of living conditions influence consciousness of the individual, at women the relation to motherhood as to the unconditional value of mankind changes. Through public values the general orientation of the personality is formed, thereby defining her mentality.

Key words: mentality; mentality of motherhood; value of the person; social conditions; personality.

Ментальностью считают особенность индивида, выраженную в комплексе с интеллектом, эмоциями, мыслями, культурой и реакцией на изменения внешней среды. Ментальность рассматривают с разных сторон социальной сферы, при этом анализируют определяющие факторы, способствующие её формированию. А. Я. Гуревич писал: «Когда мы говорим о ментальности, то имеем в виду, прежде всего, не какие-то вполне осознанные и более или менее чётко формулируемые идеи и принципы, а то конкретное наполнение, которое в них вкладывается, – не «план выражения», а «план содержания», не абстрактные догмы, а «социальную историю идей». Чело-

век способен ответить на вопрос о том, каковы идеи, которыми он руководствуется...» [4, с. 454–456].

Не каждый человек может дать ответ на вопрос, каких идей он придерживается, но бессознательно он содержит в себе определённые ценности, которые выделяют его индивидуальную ментальность.

У женщины, беременной или матери малолетнего ребёнка, находящейся в условиях изоляции от общества особая ментальность, которая имеет несколько граней, включающих индивидуальные, социальные особенности, а также ментальность материнства и ментальность закрытого от социума человека. В сознании такой женщины отражается картина мира, включающая в себя: роль матери, Я – в социуме; модель поведения человека в условиях свободы и несвободы; понимание чести, добра и зла, семьи, жизни и смерти и т. д.

Менталитет каждого человека формируется под влиянием факторов, влияющих на общее развитие человека, в том числе и на психическое состояние личности. Имеются в виду предпосылки, условия развития и внутренняя позиция самого индивида.

С. Л. Рубинштейн утверждает, что «ценности и идеалы человека формируются под непосредственным влиянием семьи». «Они в значительной мере определяются идеологией, миросозерцанием. Каждая историческая эпоха имеет свои идеалы, ценности – свой идеальный образ человека. Воплощаясь в идеале, через общественные ценности формируется общая направленность личности».

Механизм обособления и идентификации в психике женщины и их выстраивание в отношении к вынашиваемому плоду и новорожденному ребёнку являются предпосылками в развитии женщины как матери. Способность к идентификации может развиваться в сторону материнской чувствительности, а доминирование тенденции к отчуждению оказывать влияние на развитие материнской холодности и агрессивности.

Рассматривая социальный вопрос о развитии женщины как матери, необходимо изучать не только тип семьи, в которой она росла и формировалась, но и тип её собственных семейных взаимоотношений, социальных изменений среды.

Когда условия жизни негативно влияют на человека, природные и исторически сложившиеся безусловные ценности меняются, тогда изменяется и самосознание участника «новой» жизни. В нашем случае у женщины меняется отношение к материнству как к безусловной ценности человечества.

Изменяющиеся социальные условия жизни создают современные поколения людей, мужчин и женщин иной формации и типа поведения.

В наше время высоких технологий, эмансипации, социальной нестабильности, деградации человека в обществе, примитивизации интеллекта человека чудо вынашивания, рождения и воспитания

ребёнка обесценивается. Особенно это выражено в социально запущенных слоях общества, где происходит постоянное обесценивание ценностей обыденной жизни, деятельности, моральных устоев.

Женщины как уникальные личности теоретически могут сами определять отношение к материнству. Но при трудных жизненных обстоятельствах женщине может быть сложно принять себя как мать. Смысл и значение материнства могут меняться вместе с изменением культуры.

Проблема материнства в условиях изоляции от общества остаётся актуальной. Данная категория женщин нередко подвержена стремлению отказаться от своего ребёнка, они часто проявляют отчуждённость, агрессивность, раздражительность, нередко являются поставщиками отказных детей, лишённых попечительства и материнского тепла. Риск развития делинквентного ребёнка и будущего преступника в этой ситуации чрезвычайно велик [2].

В период материнства, беременности, родов, кормления и воспитания ребёнка женщина находится в особом состоянии. При нормальном протекании беременности мать сопровождает своего ребёнка чувством любви и ответственности, способна к рефлексии физических и психических изменений состояния ребёнка, а также к психологическому сопровождению. В. Г. Эйдемиллер отмечает роль матери как социально-психологическую форму организации жизнедеятельности семьи и говорит о том, что «от любви матери ожидается, что она будет заботиться о своих детях». В роль «матери» входит и комплекс чувств, важнейшее из которых – любовь к детям.

Мать – это не только определённые чувства и поведение, но и цели, к достижению которых она должна стремиться, а именно – воспитывать своих детей, вырастить из них достойных людей [5, с. 31–36].

В результате эмоционального отвержения матерью ребёнка, его неприятия или лишения родительской ласки и попечения, в его психике бессознательно формируются тревожность, беспокойство, боязнь потерять себя, своё «Я», своё положение в жизни, неуверенность в своём бытии, ощущение враждебности, даже агрессивности окружающего мира. Эти качества из-за отсутствия надлежащих воспитательных воздействий или, напротив, негативных влияний закрепляются в ходе общения матери и ребёнка [1].

Для нормального развития материнства как феномена женского поведения требуется ряд условий, содействующих потребностям и мотивации. Полноценное материнство предполагает сохранение любви и привязанности к отцу ребёнка. Каждая женщина является носителем материнского потенциала как биологическая и социальная единица, а также как уникальный субъект, прошедший свой индивидуальный путь на всех этапах развития потребностно-мотивационной сферы материнства.

В современном мире материнство как основная ценность часто уступает место каким-либо другим ценностям. Изменения нормальных условий социальной среды женщин однозначно приводят к утрате материнских ценностей. Женщина вынуждена принять «мужскую модель поведения», что неизбежно приводит её к внутреннему, душевному конфликту [3].

Проведённые нами исследования показали высокую степень социальной и медицинской заброшенности, правовой незащищённости женщин, находящихся в условиях лишения свободы.

Большинство из них происходят из неполных, неблагополучных семей либо воспитывались в детских домах, многие пережили в детстве и юности сексуальное и другие виды насилия, они часто лишены самого необходимого – жилья, работы, нормального социального окружения. Условия жизни в исправительных учреждениях созданы без учёта психологических, физиологических и других особенностей женского существа.

Многие из них больны психически и физически, наблюдается даже элемент обратного психического развития – инфантилизации.

У женщин после трёх-четырёх лет пребывания в условиях изоляции от общества происходит утеря социальных связей, здорового социального окружения, психологическая деформация. Всё это является помехой в адаптации к нормальным социальным условиям, обществу вообще.

Необходимо использовать все психолого-педагогические возможности с целью повышения социального и психологического статуса женщины, сделать её более зрелой, так как забота о ребёнке и осознание своей необходимости для его существования, безусловно, способствуют взрослению и социальному становлению человека.

Библиографический список

1. Альперн Л. И. Женщины в российской тюрьме. – М., 2001.
2. Альперн Л. И. Женские тюрьмы Европы. – М., 2002.
3. Антонян Ю. М. Преступность среди женщин. – М. : Росс. Право, 1992.
4. Гуревич А. Я. Ментальность // Опыт словаря нового мышления / под ред. Ю. Афанасьева, М. Ферро. – М., 1989. – С. 454–456.
5. Филиппова Г. Г. Образ мира и мотивационные основы материнства // Проблемы изучения и развития личности дошкольника. – Пермь, 1995. – С. 31–36.

GENDER GAPS IN TEACHING AND STUDY PROCESS

M. A. Abduvahabova
The Uzbek State World Languages University,
Tashkent, Uzbekistan

Summary. The given article is intended to compare the teaching and study processes in which gender gaps revealed productively. Gender differences are evident at all stages of schooling. Teaching styles of men and women determine whether gender differences vary by context (disciplinary area and other course characteristics).

Key words: Gender role; gender differences; gender equality; gender inequality.

One of the main important purposes of conducting decrees in education system is to create strong gender role in terms of class environment. The nature of gender inequalities in education has changed profoundly over recent decades and, with regard to attainment in particular, has become more complex. Apart from the injustice inherent in all gender stereotyping, gender differences in education can also negatively affect economic growth and social inclusion. For example, women remain a minority in the fields of maths, science and technology, but on the other hand evidence shows that boys are more likely to be amongst the poorest performers in reading ability. These two examples illustrate the very focus of my purpose, notably gender differences in education system must be taken into account when developing policies and strategies to improve educational outcomes.

Gender equality is a complex issue for schools, writes Michele Paule in her article entitled "Achieving gender equality in teaching and learning". Gender differences are evident at all stages of schooling. Higher levels of attainment by girls compared to boys have been identified at preschool and primary stages.

There is conflicting evidence as to whether boys catch up with girls in the postcompulsory stages.

More boys than girls are identified as needing learning and behaviour support.

Nine out of ten primary school teachers are female, and slightly over half of secondary teachers are female.

Males are disproportionately represented in the promoted grades in both primary and secondary schools.

As Uzbekistan is in the Expanding Circle, more recent, and particular studies are carried out since the early 1990s, gender has been reconceptualised to a significant extent. Studies on gender differences on the said country have explored different discourses associated with femininity and masculinity. And there has been valuable discussion of methodological issues –what different gender features can bring to the study of language and gender (including interactional sociolinguistics, linguistic

ethnography, conversation analysis, discursive psychology, and corpus linguistics).

From the classroom observations it was found that the boys in Year 7 were:

- Twice as likely to be asked questions than girls; four times more likely to be asked open, explorative and analytical questions (using high order thinking skills) than girls (who, in contrast, were asked closed questions which predominantly tested simple, low order recall skills).
- Approximately five times more likely to interrupt another pupil's answers than a girl.

The pupil interviews identified that:

- Seven out of the ten pupils identified by their peers as 'the best speakers in class' (in debates, discussion and teacher led question and answer sessions) were boys
- All pupils preferred working in groups with their own gender
- Boys were more confident of their classroom speaking ability

It was also found that teachers:

- Associated filled pauses and hesitancy with girls' speech
- Believed those who labeled themselves as 'lazy/disruptive' were boys
- Associated 'helpful and co-operative' attitudes to the teacher with girls.

As E. Isaacs said, “Teaching requires skill, insight, intelligence, and diligence, and faculty struggle and succeed in a variety of ways to meet the challenges of the classroom” [3, p. 20]. While apparently both men and women faculty members exhibit these traits, research suggests that they may meet the challenges in different ways. Understanding how and why men and women teach differently is critical to assisting faculty in their efforts to improve their teaching. Research has shown that students’ evaluations can be significantly influenced by the gender of their instructors. Many studies reveal that students tend to rate female faculty members’ differently than male faculty members [1]. Such a gap may be attributable to the disciplinary area; some fields, like education or nursing, for example, have many more female faculty members on average than other fields. It is also possible, however, that students are accurately assessing the difference between teaching styles that is attributable to the gender of the faculty member.

A study by Bhana [2, p. 33] revealed that students perceived female instructors to be more sensitive and considerate of student ideas whereas male instructors were believed to be more knowledgeable. If students are, even in part, picking up on real differences, understanding the effect of gender on teaching styles is important. Outside of the literature on student evaluations, a limited amount of research on gender differences in teaching styles has been conducted.

The development of good teacher-pupil relations is a key factor in generating gender change in schools and, in particular, encouraging teachers to be non-discriminatory towards and respectful of their pupils. This may be achieved in a number of ways: for example, through the development of whole-school policies on gender equality, the monitoring of classroom dynamics and levels of attention and support given to pupils. The attitudes of teachers and teacher educators to gender issues are often conservative and reproduce traditional gender stereotyped ideas and expectations. Therefore, all teacher education programmes should have a core module on gender equality. Teachers should be assessed in their equality practices during pre-service and inservice education programmes. Concerning the potential advantages of having more male teachers in schools, there is no clear evidence of the beneficial influence of a more balanced gender distribution in numerical terms among teachers on pupil performance. Only (female and male) teachers challenging their own gender roles as well as their pupils' might trigger change.

Bibliography

1. Bernice R. S. The Chilly Classroom Climate: A Guide to Improve the Education of Women. – Washington, D. C.: The National Association for Women in Education, 1996.
2. Bhana, D. I'm the best in maths. Boys rule, girls drool. Masculinities, mathematics, and primary schooling. – Perspectives in Education, 2005.
3. Emily Isaacs. Learning to Value Our Different Teaching Styles. – Washington Press, 1995.

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА

А. Г. Епифанова
Южно-Уральский государственный университет,
г. Челябинск, Россия

Summary. Article is devoted the analysis of problems the esthetic function the political design from the philosophical point of view.

Key words: design; political design; esthetic function.

На протяжении более двух тысячелетий в условиях напряжённого созревания дизайна, технологий, моды и методов формообразования эстетическая теория формировалась, довольствуясь традиционным категориальным аппаратом.

Как никогда прежде, политическая культура обращает внимание на мир, непосредственно окружающий человека. Размывание границ между бытом и бытием способствует возникновению принципиально новой деятельности – политического дизайна.

Анализ проблем эстетической функции политического дизайна с философской точки зрения предполагает поиск глубинных оснований различных компонентов, этапов и направлений дизайнерского процесса. Без достижения этой степени знание бесчисленных реалий останется неполным, поверхностным.

Для дальнейшего понимания такого явления, как дизайн, необходимо проследить его историю. Однако обилие мнений и оценок, касающихся истории дизайна, заставляет нас остановиться лишь на некоторых основных подходах.

Технологический, искусствоведческий, культурологический подходы глубоко и разнообразно продемонстрированы в работах Ю. Соловьева, В. Аронова, Л. Безмоздина, Д. Азрикана, А. Иконникова, В. Сидоренко, Д. Щелкунова, В. Глазычева, Г. Минервина, Л. Переверзева, А. Рябушина, С. Хан-Магомедова, К. Кантора, Л. Кузьмичева, М. Федорова, Л. Новикова, О. Генисаретского, Г. Щедровицкого, В. Тасалова, А. Рябушина, Е. Волкова, Е. Розенблюма, Ю. Сомова, В. Пузанова, В. Рунге, В. Сеньковского и других. Информация о дизайне за рубежом десятки лет была ограничена отдельными работами З. Бегенау, В. Гропиуса, Г. Кола (английский художник, который в 1845 году изобрёл термин «художественная промышленность» (“Art Manufactures”); с 1849 г. по 1852 г. издавал «Журнал дизайна» (“Journal of Design”)), Г. Земпера, Корбюзье, Дж. Нельсона, Дж. К. Джонса. К скудному набору переводных монографий мы можем прибавить информацию в периодических изданиях ВНИИТЭ: популярные брошюры о некоторых практических разработках зарубежных дизайнеров (серия «Дизайн за рубежом») и краткие аннотации к изданиям и проектам на страницах «Технической эстетики».

Заметим, что наиболее верным понимание политического дизайна станет, когда мы проанализируем его эстетическую функцию в материальном мире как таковом.

В обыденной речи словом «дизайн» обозначают вещи и предметы, выполненные по основным законам композиции, отличающиеся от других вещей и предметов технологией создания. «Стильный дизайн», «классный дизайн» – общепринятые повседневные характеристики. Как правило, термин «дизайн» чаще относится к материально-вещественным объектам, где подчёркивается чистота решения и техническая точность исполнения вещи. В бытующей разноголосице мнений о природе эстетики, мы придерживаемся точки зрения, в соответствии с которой эстетическая функция связана с состоянием духовной гармонии и свободы, испытываемым человеком в отношениях с миром.

Политический дизайн – это не только простота и изящность процесса принятия политических решений, соответствующих ментальности граждан и особенностям политической культуры обще-

ства, но и качество функционирования политической системы. Мало говорить о структуре политической системы, политическом рекрутинге, подборе, избрании кадров, также необходимо говорить и о политическом антирекрутинге – удалении нежелательных отживших элементов системы. Политический дизайн – это не только и не столько стройность нормативной системы, способов её реализации, но и реальное, эффективное, конструктивное функционирование других элементов политической системы, в том числе и институтов гражданского общества [1, с. 52].

Эстетическая функция политического дизайна представляет собой не преодоление практического, а заключает в себе более широкий бытийный контекст. На этом основании мы можем сделать вывод, что почтенный «возраст» эстетической функции лишний раз свидетельствует о возможности причислить возникновение политического дизайна к первобытным временам. Со времён достижения относительной суверенности от природы (период верхнего палеолита) человеку, наряду с удовлетворением утилитарных нужд, требуется удовлетворение потребности в гармонии и красоте, в эстетическом изучении и переживании мира. Политический дизайн зарождается в ответ на потребность в целесообразности и гармонизации предметной среды, но при этом утилитарное не отрицается, а приводит к диалектическому единству с эстетическим.

Поскольку вещь способна переносить информацию, то в рамках выполнения эстетической функции дизайнер, являясь работником фирмы, компании, государства в целом, прогнозирует возможные тенденции развития человека и его предметного мира, которые будут соответствовать мечтам и надеждам современников и потомков.

Библиографический список

1. Леонтьев А. Н. Политический дизайн // А. Н. Леонтьев. Сборник Волгоградского государственного техн. ун-та. – 2008. – С. 52–55.

IV. ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

ИННОВАЦИОННЫЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. М. Новак
Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет им. Григория Сковороды, г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

Summary. This article analyzes the establishment and operation of innovative secondary schools in the modernization of higher education reveals the nature, content and structure of copyright schools as part of an innovative educational system.

Key words: innovation development; innovative learning environment; innovative general education; the author.

На современном уровне развития системы образования особенную роль играет инновационный потенциал общества, которое требует людей, способных системно и конструктивно мыслить, быстро находить нужную информацию, принимать оптимально конструктивные решения, создавать принципиально новые идеи в разных областях знаний. А это, в свою очередь, формирует социальный заказ на новые подходы в системе образования, новое педагогическое мышление. Тенденция личностной ориентированности образовательных систем проявляется и в педагогическом образовании. Одной из важных заданч должно стать создание такой образовательно-развивающей среды, в результате взаимодействия с которой у будущих учителей формируется готовность к работе на основе знания современных педагогических технологий, понимания своей индивидуальной сущности, на основе которой производится личностная педагогическая концепция. Авторское учебно-воспитательное заведение играет важную роль в становлении и развитии личности благодаря созданию оптимальных условий для реализации и самореализации её потенциальных возможностей. Это сложная социально-педагогическая система, которая взаимодействует с внешней и внутренней средой.

Исследованием феномена авторских школ занимались отечественные и зарубежные ученые Н. П. Дичек, Л. М. Калинина, Н. М. Островерхова, Н. С. Побирченко, О. В. Попова, М. М. Поташник, А. Я. Савченко, К. Г. Селевко, О. В. Сухомлинская, О. Н. Тубельский, Е. М. Хриков, Т. В. Цирлина, Е. А. Ямбург и др.

Интеграция Украины в мировое пространство требует постоянного совершенствования национальной системы образования, направленной на возрождение национальной культуры, воспитания образованных граждан, способных её развивать и приумножать; на формирование творческой личности, становление её физического и морального здоровья, поднятие образования на Украине на уровень мировых стандартов. Авторское заведение образования в системе высшего образования выступает как форма реализации социальных превращений и общественных отношений. Оно призвано обеспечить благоприятные условия для реализации и самореализации субъектов учебно-воспитательного процесса, интеллектуального, морального, эмоционального и физического развития учеников, формирования их мировоззрения, гуманных и демократических отношений на основе общечеловеческих ценностей.

Исследователь Г. К. Селевко предлагает авторской школой считать такое учебно-воспитательное заведение, деятельность которого построена на оригинальных (авторских) идеях и технологиях и являет собой новую образовательную практику (или вообще, или для данных условий) [9, с. 63]. Понятие «авторское заведение образования» (школа, лицей, гимназия, колледж, коллегиум) указывает на то, что оно работает на основе инновационной педагогической системы, разработанной отдельным автором или группой авторов [4, с. 14].

Если педагогическая система, на основе которой создаётся и функционирует авторское заведение образования, базируется на принципиально новой методологической основе, то она является рационализаторской. Основателю авторского заведения образования ещё на этапе его создания необходимо чётко определить характер научных идей, подходов, педагогических систем, которые будут служить основой деятельности. На этапе развития национальной системы образования на Украине подавляющее большинство авторских заведений образования создаются и функционируют на основе внедрения инновационных педагогических идей: гуманизации, гуманитаризации, демократизации, дифференциации и интеграции, внедрения новейших технологий в учебно-воспитательный процесс.

Изучение отечественной и зарубежной литературы по отмеченной проблеме позволяет сделать вывод, что перед каждым авторским учебно-воспитательным заведением ставится специфическая, оригинальная авторская цель. Например, обеспечение всестороннего развития ребёнка, создание условий для реализации и самореализации потенциальных возможностей каждого ребёнка, для самоопределения личности, возобновления психического здоровья ребёнка (школа Б. Беттельгейма), подготовка учеников к жизни (школа С. Френе) и др. [4, с. 15].

Авторская школа является сложной разветвлённой педагогической системой, или, другими словами, полисистемой. То есть она состоит из целого ряда обязательных подсистем, соответствующих конкретным задачам развития личности ученика. В качестве таковых обычно выступают учебная, трудовая, художественно-эстетическая, духовно-религиозная, спортивная, научная и другие подсистемы. Каждую инновационную школу отличает доминирующее положение одного или нескольких из указанных элементов, а также нетрадиционные формы взаимосвязи между ними [2, с. 138].

Примером сочетания учебной и религиозной доминанты является педагогическая технология современной зарубежной авторской школы, основанной американским учёным и педагогом Д. Ховардом, под названием Школа Завтрашнего Дня (г. Луисвилл, США). Школа является своеобразным сочетанием библейских принципов воспитания и современных компьютерных учебных технологий. Главными своими целевыми ориентирами она считает развитие личности до наивысшего индивидуального уровня достижений; формирование Я-концепции активного предпринимателя; воспитание законопослушного гражданина, веры в Бога [6, с. 193]. Агрошкола О. О. Католикова является школой полного дня, режим и организация в которой построены по аналогии с моделью трудового воспитания коммуной А. С. Макаренко (г. Сыктывкар, Россия). Примером сочетания учебного, эстетического, физкультурно-спортивного и трудового образования учеников является педагогическая технология авторской экспериментальной школы-комплекса М. Гузика (г. Южный, Одесская обл.). Украинский колледж им. В. Сухомлинского является авторской школой В. Хайрулиной, педагогическая система в нём основывается на авторской концепции выдающегося педагога В. Сухомлинского. Также известными на Украине и вне её пределов являются школа адаптационной педагогики (Е. А. Ямбург, Б. А. Бройде), модель «Русская школа» (И. Ф. Гончаров), технология авторской Школы самоопределения (О. Н. Тубельской), Центр дистанционного образования «Эйдос» (А. В. Хуторской, Г. А. Андрианова), Сахнивская средняя школа (О. А. Захаренко), украиноведческая школа «Трывита» (М. Чумарна) и т. п.

Для объективного анализа инновационного опыта авторских школ исследователь Г. К. Селевко предлагает такую систему качественных критериев:

1. Инновационность: наличие оригинальных авторских идей и гипотез, соответствующих изменениям педагогического процесса.

2. Альтернативность, то есть отличие каких-либо основных компонентов учебно-воспитательного процесса (целей, содержания, методов, средств и т. п.) от традиционных, принятых в массовой школе.

3. Концептуальность учебно-воспитательного процесса, что заключается в осознании и использовании в авторской модели философской, психологической, социально-педагогической или другой научной основы.

4. Системность и комплексность учебно-воспитательного процесса – координация всех его звеньев и всех этапов развития ребёнка в соответствии с основной педагогической целью.

5. Социально-педагогическая целесообразность: соответствие целей школы социальному заказу.

6. Наличие признаков или результатов, которые определяют реальность и эффективность авторской школы [8, с. 583].

В научной литературе предлагаются три возможных пути создания авторских учебно-воспитательных заведений.

1. Суть эволюционного пути в том, что функционирующее типичное заведение образования постепенно перерастает в авторское. Этим процессом последовательно и целеустремлённо руководит директор. Он из года в год усложняет цель, модернизирует содержание учёбы и воспитания, реорганизует структуру учебно-воспитательного процесса, формирует авторский стиль деятельности учебного заведения и управления им, способствует накоплению передового педагогического опыта, развитию творческого потенциала учителей, поиску инновационных педагогических идей, разработке новых методик и технологий учёбы и воспитания учеников

2. Автократичный путь создания авторского учебно-воспитательного заведения заключается в том, что по собственной инициативе или по предложению соответствующего органа управления образования руководитель выдвигает инновационные педагогические идеи, разрабатывает пути их реализации в учебно-воспитательном процессе, ставит цель, создаёт рациональную систему обучения и воспитания учеников, а также концепцию деятельности и устав.

3. Демократический путь создания авторского заведения образования заключается в том, что к выдвижению инновационных идей, разработке соответствующих документов, системы обучения и воспитания учеников привлекается широкий круг компетентных лиц (учителя, учёные и т. п.). В этом случае в качестве автора выступает коллектив.

Демократический путь создания авторского заведения образования базируется на таких основных этапах: определение стартовых возможностей образовательного заведения (анализ и оценка учебно-материальной базы, возможностей её укрепления и обновления, профессионального и творческого потенциала педагогических кадров, контингента учеников); разработка оригинальной идеи, определённой педагогической концепции, которая обязательно имеет личностный смысл и даёт возможность достичь весомых результа-

тов деятельности; формирование цели деятельности авторского учебного заведения и его педагогического кредо; разработка содержания инновационной педагогической концепции, средств, форм и методов её реализации (определение типа отношений в школе, системы требований, прав и обязанностей всех участников учебно-воспитательного процесса, меры руководства, системы наказаний и поощрений, общего стиля и тона жизни коллектива; определение моральных, общественных, научных и других ориентиров в реализации содержания авторской идеи; выработка оригинальных методических форм относительно урочной и внеурочной работы, сферы клубной деятельности и т. п.); разработка общей стратегии создания кадрового потенциала школы; создание сценария опережающих ситуаций, которые являются наглядным образом будущего школы; разработка авторских или модернизация государственных программ и учебных планов, создание альтернативных курсов и спецкурсов, подготовка авторских учебных пособий, учебников, кабинетов и т. п.; создание широкой сети школьных традиций (девиза, праздников, системы ценностей, обрядов, ритуалов и т. п.) [5, с. 193].

Необходимым условием существования авторского учебного заведения на Украине является обязательное государственное лицензирование, для чего при управлениях образования областных государственных администраций созданы специальные комиссии и разработаны соответствующие нормативные положения. Педагогическая политехнология авторской (инновационной) школы – чрезвычайно динамическое явление, поэтому педагогическая целесообразность любого из её элементов не может быть адекватно оценена без учёта этапа развития всей школьной системы и конкретных условий её деятельности.

Библиографический список

1. Дичкивская И. М. Инновационные педагогические технологии : науч. пособ. – К. : Академиздав, 2004. – 352 с.
2. Киричок И. И. Современные педагогические технологии : науч. пособ. – Нежин : НГУ им. Н. Гоголя, 2011. – 241 с.
3. Нисимчук А. С. и др. Современные педагогические технологии : науч. пособ. – К. : Изд. центр «Просвещение», 2000. – 365 с.
4. Осторверхова Н. М. Парадигмы управления авторскими заведениями образования. – К. : Глобус, 1998. – 267 с.
5. Педагогические технологии. Опыт. Практика : справочник / за ред. П. И. Матвиенко. – Полтава : ПОІПОПП, 1999. – 376 с.
6. Педагогические технологии: теория и практика : науч.-метод. пособ. / ред. М. В. Гринева. – П. : АСМІ, 2006. – 230 с.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Т. 2. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

9. Селевко Г. К. Педагогические технологии авторских школ. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 192 с.

БЛОЧНО-МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРИАТА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

В. Д. Баширов, В. А. Солопова
Оренбургский государственный университет,
г. Оренбург, Россия

Summary. Summary. The essence of a block and modular method is that the maintenance of a course "Health and safety" is structured in the separate blocks which volume varies depending on the profile and level differentiation of students. This training method allows to reduce the course of classroom training, and also to realize teacher`s advisory coordinating functions on the basis of an individual approach to each student.

Keywords: training; module; contents; material assimilation.

В современных условиях реформирования системы высшего профессионального образования при переходе на двухуровневую систему обучения и сокращении количества аудиторных часов особенно остро встаёт проблема активизации самостоятельной деятельности студентов и внедрения в связи с этим новых инновационных методов в образовательный процесс. Одним из таких методов является блочно-модульная технология, которая предлагает наиболее рациональный способ перевода научных положений на язык практических педагогических действий. С целью развития индивидуального творческого мышления студентов на основе ритмичной работы в течение семестра была предложена и разработана блочно-модульная технология обучения по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности», в которой функции педагога постепенно сводятся к консультативно-координирующей составляющей.

Сущность дидактического процесса на основе блочно-модульной технологии состоит в том, что содержание обучения структурируется в автономные организационно-методические блоки (модули). Содержание и объём модулей в свою очередь варьируются в зависимости от профильной и уровневой дифференциации обучающихся и дидактических целей. Студент может самостоятельно выбирать методы и пути усвоения материала, опираясь на свой личный опыт, что позволяет осуществлять индивидуально-личностный подход к обучению.

Проектирование процесса преподавания безопасности жизнедеятельности в высшей школе на модульной основе позволяет:

– осуществлять в дидактическом единстве интеграцию содержания курса путём группировки проблемных модулей учебного материала в полном, сокращённом и углубленном вариантах, что помогает решить проблему уровневой и профильной дифференциации;

– перенести акцент в работе преподавателя в сторону консультативно-координирующих функций управления познавательной деятельностью обучаемых;

–сокращать курс обучения без особого ущерба для полноты изложения и глубины усвоения учебного материала на основе адекватного комплекса методов и форм обучения.

Цель разработки модулей – расчленение содержания курса или каждой темы курса на компоненты в соответствии с профессиональными и педагогическими задачами, определение для всех компонентов целесообразных видов и форм обучения, согласование их во времени и интеграция в едином комплексе. С этой точки зрения обучающий модуль представляет собой интеграцию различных видов и форм обучения, подчинённых общей теме курса. Границы каждого блока-модуля определяются установленной при его разработке совокупностью теоретических знаний и навыков, необходимых будущим специалистам для постановки и решения научно-технических задач данного класса.

Соответствующие федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования и учебные планы по направлениям подготовки технических специальностей не диктуют жёстких требований к объёму содержания отдельных разделов дисциплины и последовательности их изложения и тем самым предоставляют возможность варьирования конкретных разделов дисциплин в аспекте содержания учебного материала и времени его изучения. Это оптимально реализуется в модульном обучении путём профильной и уровневой дифференциации содержания модулей.

На основании вышеизложенного весь курс дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» разделён на модули, соответствующие основным разделам предмета: человек и техносфера; идентификация и воздействие на человека вредных и опасных факторов среды обитания; защита человека и среды обитания от вредных и опасных факторов природного, антропогенного и техногенного происхождения; обеспечение комфортных условий для жизни и деятельности человека; чрезвычайные ситуации и методы защиты в условиях их реализации; управление безопасностью жизнедеятельности.

Основная задача первого модуля состоит в том, чтобы научить студента понимать современное состояние техносферы и техносферной безопасности, а также определять виды и источники основных опасностей техносферы и её отдельных компонентов.

После изучения второго модуля будущие бакалавры должны знать параметры и характеристики основных вредных и опасных

факторов среды обитания, особенности их воздействия на человека и их предельно допустимые уровни.

Основная задача третьего модуля состоит в том, чтобы научить студента методам защиты от вредных веществ, физических полей, информационных потоков, опасностей биологического и психофизического происхождения.

После изучения четвёртого модуля будущие бакалавры должны знать взаимосвязь условий жизнедеятельности со здоровьем, комфортом и производительностью труда, а также психофизиологические и эргономические условия организации и безопасности труда.

Основная задача пятого модуля состоит в том, чтобы научить студента методам защиты населения и персонала в условиях реализации чрезвычайных ситуаций. При этом студенты должны знать в первую очередь поражающие факторы источников чрезвычайных ситуаций техногенного характера, принципы и способы повышения устойчивости функционирования объектов экономики в чрезвычайных ситуациях. Отличительной особенностью пятого модуля является то, что базовые знания для него студенты выносят ещё из школы, а задача вуза в данном случае – задавать контекст будущей профессиональной деятельности и прививать навыки поведения в потенциальных чрезвычайных ситуациях на будущем месте работы.

После изучения шестого модуля студенты должны знать современные системы законодательных и нормативно-правовых актов, регулирующих вопросы экологической, промышленной, производственной безопасности и безопасности в чрезвычайных ситуациях.

Каждый модуль обеспечивается необходимыми дидактическими и методическими материалами, перечнем основных понятий, навыков и умений, которые необходимо усвоить в ходе обучения. Такой перечень служит основой для составления программы предварительного контроля, который выполняется в виде специально разработанной системы тест-контроля, включающей в себя вопросы по всем модулям. В результате такого контроля студент не только получает оценку, но имеет возможность выяснить степень своих знаний, получить рекомендации по дополнительной проработке тех или иных вопросов. Внутри одного курса завершающая контрольная работа по окончании каждого модуля служит предварительным контролем для следующего.

Каждый блок-модуль снабжается списком рекомендуемой литературы, необходимым набором справочных материалов, комплектом мультимедийных материалов. Студенты переходят от модуля к модулю по мере усвоения материала и проходят этапы текущего контроля независимо от своих товарищей.

Таким образом, модульное формирование курса даёт возможность осуществлять перераспределение времени, отводимого учеб-

ным планом на его изучение, по отдельным видам учебного процесса, расширяет долю практических и лабораторных занятий, а также самостоятельной работы студентов.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

С. А. Бегунова, М. И. Зубилевич
Ровенский государственный гуманитарный университет, г. Ровно, Украина

Summary. Effective psychological and pedagogical principles of the culturally orientated education of students of the foreign language are developed in the article. It is shown that the organization of the culturally orientated creative activity by a teacher taking into account psychological and pedagogical principles of its efficiency stimulates the increase of the cognitive complication of students' personality and enriching of its valued-semantic sphere.

Key words: culturally orientated education; intercultural competence; intercultural consciousness.

Новый социальный заказ общества сегодня заключается в том, чтобы научить иностранному языку как средству межкультурной коммуникации, как способу познания достижений отечественной, европейской и общечеловеческой культуры, подготовить личность студента к толерантному восприятию проявлений чужой культуры, эмпатии, к пониманию условностей национальных стереотипов и предрассудков, признанию равноправия и равноценности культур, существования общечеловеческих ценностей. Как пишет Г. Д. Томахин, «тот, кто овладевает иностранным языком, остаётся носителем родной культуры, но его фоновые знания обогащаются элементами культуры страны изучаемого; тем самым в личностном плане он становится в какой-то мере носителем мировой культуры и начинает лучше понимать и ценить культуру родного народа» [4].

В современном мире проблема взаимопонимания между народами остаётся нерешённой, поэтому очень важно научиться побеждать недоразумения, возникающие при столкновении двух культур, обусловленные различиями в историческом, политическом и культурном развитии [1; 2].

Согласно современным методическим принципам, основной акцент в преподавании иностранных языков должен быть сделан на культурологично ориентированном и коммуникативном подходах. А что же такое «культурологично ориентированный подход»? Впервые этот термин был употреблён в книге Р. Ладо "Language Teaching. A Scientific Approach" (1964 г., Нью-Йорк), где автор утверждает, что

изучение иностранного языка неразрывно связано с проникновением в культуру его народа [3, с. 177–187].

Учитывая все вышеизложенные факты и проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы выделили следующие дополнительные психолого-педагогические принципы организации культурологически ориентированного обучения иностранному языку:

1. Принцип приобщения к культурным ценностям народа, язык которого изучается, в сопоставлении с культурными ценностями своего народа. Актуальность указанного принципа связана с новым подходом к цели обучения иностранным языкам, а именно к развитию способности к осуществлению межкультурной коммуникации.

2. Принцип учёта особенностей родного языка. Формулируя этот принцип, мы исходим из того, что страноведческой информацией студенты овладевают через два канала: а) через родной язык – на уровне межпредметных связей иностранного языка с другими учебными предметами; б) иностранный язык как предмет изучения (в первую очередь безэквивалентная лексика, требует семантизации как на иностранном, так и на родном языках).

3. *Принцип формирования социокультурной компетентности* с акцентированием на том, что студент должен быть посредником между двумя культурами, используя при этом изучаемый иностранный язык как средство контакта с носителями данного языка.

4. *Принцип формирования иноязычной коммуникативной компетентности*, которая включает следующие структурные компоненты:

– лингвистический – способность к созданию и интерпретации значимых высказываний в соответствии с законами языка;

– социолингвистический – способность к адекватному выбора языковых форм и выражений, которые обуславливаются такими условиями, как окружение, отношения между партнёрами, напряжённость ситуации во время совершения акта коммуникации;

– дискурсивный – способность пользоваться соответствующими стратегиями в процессе построения и интерпретации текстов, особенно тех, которые обеспечивают связь слов в предложениях с целью построения логических рассуждений;

– стратегический – способность пользоваться как вербальными, так и невербальными коммуникативными средствами (стратегиями) для компенсации нехватки языковых знаний или предотвращения прекращения процесса коммуникации по любой другой причине.

5. Принцип активной коммуникации заключается в том, что студенты учатся не языку как системе, а речевому общению средствами языка, т. е. овладевают навыками и умениями использовать иностранный язык в важнейших ситуациях межкультурного общения.

6. Принцип многомерности модели общения предусматривает отражение в учебных речевых ситуациях максимально возможного разнообразия жизненного общения согласно социальному и культурному контекстам страны, язык которой изучается.

7. Принцип формирования личностного социокультурного опыта. Данный опыт включает такие составляющие: экзистенциальный опыт (рождение, существование, неизбежность смерти); опыт личностной идентификации; опыт, связанный с принадлежностью к социальному микросообществу (семья, «мы») и макросообществу; опыт знакомства и дружбы; опыт, связанный с помещением (домом или квартирой); опыт, связанный с окружающей средой (природа, цивилизация); опыт, связанный с работой и средствами существования; опыт, связанный с обучением и образованием; опыт, связанный с отдыхом и искусством; опыт, связанный с обеспечением продуктами питания и одеждой; опыт, связанный с мобильностью в пространстве; опыт, связанный с ощущением времени; опыт, связанный с общением и средствами массовой коммуникации; опыт, связанный со здравоохранением (самочувствие, болезнь, гигиена); опыт, связанный с этическими нормами и моральными ценностями.

Учитывая вышеперечисленные принципы, с целью эффективной реализации культурологически ориентированного обучения иностранному языку необходимо подготовить преподавателей, которые могли бы:

– привлекать студентов к диалогу культур и воспитывать положительное отношение к представителям других культур;

– сообщать знания о стране изучаемого языка (история, география, экономика, государственный строй, обычаи, традиции, литература, искусство и т. д.);

– воспитывать студентов через систему личностного отношения к иноязычной культуре;

– владеть приёмами перевода значений реалий родного языка на иностранный и наоборот;

– сообщать важные для общения знания об особенностях речевого и неречевого поведения носителей языка;

– воспитывать студентов на основе общечеловеческих ценностей, веры в их приоритет;

– обучать культуре общения, принятой в современном цивилизованном мире;

– быть посредником между родной культурой студентов и культурой изучаемого языка, принимая во внимание этническую неоднородность как родной культуры, так и культуры изучаемого языка;

– быть примером толерантного отношения к проявлениям иноязычной культуры, непредвзятого отношения к информации; культурного релятивизма и т. д.;

– учить находить информацию социокультурного плана с помощью различных источников, включая международные информационные технологии.

Таким образом, благодаря эффективному взаимодействию преподавателя и студентов в процессе культурологически ориентированного обучения создаётся качественно новая атмосфера, максимально приближенная к условиям реальной коммуникации.

Библиографический список

1. Бим И. Л., Миролюбов А. А. К проблеме уровня обученности иностранным языкам выпускников полной средней школы // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 4.– С. 3–9.
2. Кушнир А. Природосообразная модель обучения иностранному языку // Народное образование. – 2001. – № 5. – С. 119–128.
3. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / И. В. Рахманов, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, С. К. Фоломкина, И. Я. Шайкевич. – М. : Педагогика. – 1972. – 320 с.
4. Томахин Г. Д. Лингвострановеденье: что это такое? // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6 – С. 22–27.

КАЙЗЕН КАК МЕТОДИКА ВНЕДРЕНИЯ ОТКРЫТОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В. Ф. Жиров
Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, Россия

Summary. The article deals with the practical issues of implementing open distance learning through application of kaizen. Describes the sequence of steps of implementation, problems and possible solutions.

Key words: open distance learning; implementing open distance learning; application of kaizen.

Введение

Когда Майкл Colenso [8] прибыл в колледж Великобритании, открытый в 1990 году, эта организация нуждалась в новом направлении.

Изменения были необходимы.

Майкл Colenso рассказывает: «Я постоянно сознавал, насколько трудно безболезненно осуществлять перемены. Но я также понимал, насколько необходимо формировать гибкие организации, способные умело и уверенно осуществлять перемены.

Организация будущего должна конструироваться так, чтобы она постоянно и быстро адаптировалась к меняющейся среде. Некоторые воспринимают это как ускоренный дарвинизм, доведённый до опасной скорости. Адаптирующаяся организация поможет преодолеть бесплодность и ограниченность этой дискуссии и построить организацию нового типа. Кайзен служит превосходной основой для такого рода организации».

1. Последовательность шагов при создании и внедрении ОДО

1.1. Шаг 1. Определите цель проекта

Первой задачей является принятие решения о цели проекта [1]. Она может быть огромной (например, создать ОДО университета) или гораздо более скромной (например, создание ОДО версии нашей программы курса X).

Цель проекта – увеличение количества студентов и повышение качества обучения, летом 2013 г. осуществить набор абитуриентов на специальности экономика и менеджмент на дистанционное обучение.

Потенциальных потребителей услуг систем открытого и дистанционного обучения (ОДО) можно классифицировать на 11 основных групп [2]:

1) школьники старших классов (10–11 кл.), готовящиеся к поступлению в вуз;

2) студенты иногородних вузовских филиалов;

3) военнослужащие, желающие получить гражданскую специальность;

4) лица, желающие получить второе высшее образование;

5) лица, желающие повысить квалификацию на краткосрочных курсах;

6) работники крупных предприятий;

7) работники сферы образования;

8) студенты столичных и зарубежных вузов;

9) инвалиды;

10) заключённые;

11) русскоязычное население в Казахстане и Средней Азии.

Проект призван расширить возможности доступа к информации и обучению современным информационным технологиям находящихся сегодня в невыгодном социально-экономическом положении групп населения, таких как малообеспеченные, безработные и частично занятые граждане, люди с инвалидностью, а также люди пенсионного возраста.

1.2. Шаг 2. Определите последовательность введения информационных технологий

Современные технологии ОДО можно классифицировать на 7 основных видов [3]:

Face-to-face (лицом-к-лицу). Применение традиционных методов, основанных на непосредственном, очном общении преподавателей и учащихся. Идеальный дидактический метод в случае индивидуального обучения. Но дидактически и экономически он неэффективен при большом количестве учащихся. Целесообразно применять для обзорных и установочных занятий, индивидуальных консультаций в особо трудных ситуациях.

Аудио, видео. Использование аудио- и видеозаписей учебного назначения, учебного телевидения, учебного радиовещания. Технически доступно, учебный материал легко доставляется, может использоваться для больших аудиторий, видео обладает высокой степенью наглядности. Нет моделирования, средств автоматизации, интерактивность и коммуникативность возможны лишь при использовании специальных и дорогостоящих технических средств. Целесообразно использовать для первоначального знакомства с учебным материалом, формирования в мышлении учащихся графических образов изучаемых объектов или процессов.

Печатные материалы. Применение различных видов учебной полиграфической продукции (учебников, учебных пособий, методических рекомендаций и т. п.). Такие учебные материалы легко доставляются, удобны и комфортны для применения в любых условиях. Нет интерактивности, коммуникативности, моделирования, средств автоматизации, графические иллюстрации статичны, трудно корректировать и вносить оперативные изменения. Рекоменда-

ция по применению – первоначальное знакомство с учебным материалом, использование для справок.

CD. Оффлайновое использование учебных материалов, прежде всего, компьютерных интерактивных обучающих программ, систем тестирования, программ для моделирования изучаемых объектов или процессов, программ для автоматизации вычислений, проектирования и т. п. Легко доставляются, интерактивны, возможны мультимедиа, моделирование, тестирование, автоматизация расчётов и проектирования. Трудно корректировать и вносить оперативные изменения, нет коммуникативности. Рекомендуется в качестве основного технологического средства доставки учебных материалов для большинства целевых групп.

E-mail. Использование электронной почты для коммуникаций, доставки учебных материалов. Технически и экономически доступно для большинства категорий учащихся, может использоваться при небольших скоростях сетевого доступа. Нет интерактивности, моделирования, средств автоматизации, при пересылке больших объёмов учебных материалов с элементами мультимедиа теряет свои достоинства. Рекомендуется как эффективный способ коммуникации преподавателей и учащихся.

WWW. Онлайновое использование учебных материалов с помощью технологий World Wide Web. Легко размещать учебные материалы, вносить в них оперативные изменения. Технически и экономически доступно не всем категориям учащихся, особенно при размещении мультимедийных материалов, трудно реализовать интерактивность, нет моделирования, средств автоматизации. Рекомендуется для размещения и оперативной доставки учебных материалов, прежде всего текстовых, корректировки и оперативных дополнений к основным учебным материалам на CD.

LMS. Применение онлайновых систем управления обучением (Learning Management Systems), реализующих как функции организации учебного процесса (электронный деканат), так и дидактические функции доставки учебных материалов, тестирования, коммуникации (электронная почта), совместной учебной работы (электронные форумы, виртуальные классные комнаты) и т. п. Интегрирует в электронном виде все основные организационные и дидактические функции процесса обучения. Требует дорогостоящих аппаратных и программных средств, специальной службы для сопровождения, технически и экономически доступно не всем категориям учащихся. Целесообразно использовать в университетских интранет-системах, в системах корпоративного обучения, комбинировать с другими средствами доставки учебных материалов.

1.3. ШАГ 3. Написать бизнес-план

Возможно, понадобится помощь [5] специалиста для выполнения этой задачи, бухгалтеров или опытных менеджеров бизнеса.

После того как план написан, необходимо выделить какое-то время для анализа. Вам нужно будет рассмотреть такие вопросы, как:

• Является ли план осуществимым?

• Должны ли мы быть более оптимистичными относительно численности студентов?

• Можем ли мы производить материал курса в то время, когда мы говорим?

• Что произойдёт, если у нас будет на 10 %, 20 % или 30 % меньше студентов?

2. Изменения в организации

Чтобы внедрить ОДО на практике, требуются изменения в организации [6]. В этом разделе предлагаются некоторые шаги, которые можно предпринять, чтобы увеличить шансы успешного управления изменениями.

2.1. Опыт: необходимо убедить персонал

Жизненно важно получить хорошую оценку доказательств необходимости изменений. Открытый Университет Великобритании [4] ввёл массовое использование вопросников для этой цели.

2.2. Сопротивление переменам естественно

Большинство людей в большинстве организаций являются стойкими в своём неприятии предлагаемых изменений [7]. Итак, если вы объявите переход к ОДО, вы не должны удивляться, что многие из ваших сотрудников не проявят особого энтузиазма. Для того чтобы преодолеть это сопротивление, важно сначала понять, почему сотрудники могут отрицательно относиться к переходу к ОДО (или к любой другой инновации, которую вы предлагаете).

2.3. Страх опасности

Учителя, которые привыкли работать традиционно и уверенно преподают в классе, могут опасаться, что они мало знают об ОДО и оно требует навыков, которыми они не обладают. Например, они могли слышать, что ОДО включает в себя написание материалов, обучение на расстоянии и онлайн-конференции. Если они никогда не занимались этим и мало в этом разбираются, их естественная реакция может быть похожа на панику: «Я никогда не буду в состоянии сделать это».

Одно из свойств обучения при непосредственной работе с учениками и коллегами – многочисленность контактов, которые значительно уменьшаются при ОДО. Например, школьный учитель, который обучает 100–200 учащихся и общается с широким кругом коллег каждую неделю, при ОДО в значительной степени может работать в одиночку по написанию ОДО-материалов. Для более социально ориентированных учителей это изменение может привести к чувству социальной потери.

ОДО даёт широкие возможности использования внештатных сотрудников, особенно в письменной форме обучения, и, конечно, в большей степени, чем это обычно бывает при обучении лицом к лицу. Естественно, тогда, когда учителя узнают о переходе к ОДО, они могут опасаться, что их полный рабочий день находится в опасности.

Как правило, учителя имеют широкую степень автономии в их работе, по крайней мере, в том, как они учат, если не в том, чему они учат. ОДО обязательно предполагает высокую степень центральной организации на обоих направлениях – чему учат и как учат, т. к. в основе ОДО лежит идея материало-ориентированного обучения. Многие учителя воспримут этот сдвиг в сфере контроля как угрозу.

Всё, что неизвестно, пугает, люди часто представляют себе худшее о неизвестной ситуации. Так что, если ваши сотрудники не имею знаний или опыта ОДО, они, как правило, боятся его.

Мы все ценим наши возможности влиять на наших коллег и нашу организацию. Учителя обладают как формальным влиянием (например, зав. кафедры), так и неофициальным влиянием (например, потому, что коллеги уважают их идеи и суждения), и эти формы воздействия являются встроенными в рамки официальной и неформальной систем организации. Для учителя естественно опасаться, что влияние других будет расти.

Все организации полнятся слухами. Слухи растут, когда информация удерживается, и умирают, когда она реализуется. Чем меньше информации ваши сотрудники имеют о любой предлагаемой инициативе относительно ОДО, тем больше будут циркулировать слухи, страхи и обиды между ними.

3. Преодоление сопротивления изменениям

Чтобы преодолеть сопротивление введению ОДО, необходимо рассмотреть, какие существуют заинтересованные стороны в организации и почему они могут сопротивляться введению ОДО. Затем можно начать предпринимать активные шаги, чтобы преодолеть их сопротивление.

3.1. Выявление заинтересованных сторон

После того как вы определили, кто может сопротивляться и по какой причине, вы можете планировать, как преодолеть это сопротивление. По существу, это связано с применением следующих основных принципов изменения управления:

• признавать страхи – не отказывать им;

• информирование – никогда не скрывать информацию;

• сбор и распространение информации о преимуществах изменения, например, сбор данных из других систем ОДО рядом с вами, чтобы показать, насколько успешным может быть ОДО. Распространить эту информацию широко;

• консультации – всегда предполагается, что вашим сотрудникам есть, что предложить, даже если предложения носят негативный характер;

• создать структуры, которые занимаются планированием и осуществлением изменений;

• предлагать поддержку, в частности, в обучении и развитии;

• предоставлять возможности для ассимиляции – предложения визитов к другим провайдерам;

• вовлечение сотрудников в новую систему, например, путём создания комитетов, рабочих групп и т. д.;

• организовать ряд мероприятий для сотрудников, чтобы испытать ОДО, например:

– организовать посещение другого провайдера ОДО,

– организовать для сотрудников разработку короткого курса ОДО,

– организовать для сотрудников короткие репетиторские курсы по ОДО, конечно, в сотрудничестве с другим учреждением;

• сбор доказательств эффективности ОДО – попробуйте использовать данные из институтов, как географически близких к вашему, так и максимально схожих с учебной точки зрения;

• консультации сотрудников об их обязанностях в новой системе;

• определить будущие обязанности далеко вперёд, насколько это возможно;

• избегать неполной информации;

• обеспечить регулярное обновление информации;

• создание каналов связи между сотрудниками и основной группой планирования ОДО.

3.2. Организационные принципы успешного управления изменениями

В дополнение к преодолению сопротивления существуют определённые организационные принципы [6], которые помогают достичь успешного управления изменениями. Некоторые из них, основные, приведены ниже.

Агентом изменения является лицо, чьё присутствие и рост помогают сделать конкретные изменения приемлемыми для других. При выборе агента (или агентов) изменения вам необходимо определить тех из ваших сотрудников, профессиональным опытом которых наиболее восхищаются их коллеги. Если эти люди согласятся возглавить процесс перемен, то за ними последуют и другие. Агентом перемен может быть выбран человек, который:

• является уважаемым учителем;

• открыт для изменений;

• апробирует новые идеи;

• его слушает и уважает широкий круг сотрудников;

• хорошо работает с другими.

Такой человек может быть поставлен во главе рабочей группы для планирования всех или части положений ОДО, или он может запустить пилотный курс.

При создании новой системы ОДО вы создаёте оболочку, в которой может быть представлен широкий спектр курсов. Вначале важно использовать эту оболочку для создания курсов, направленных на целевую аудиторию, что позволит заинтересованным сторонам убедиться в приоритетности вашего проекта, – если вы не сделаете этого, то они могут потерять интерес в том, чем вы занимаетесь, и, возможно, снять финансовую и другую поддержку.

Также важно, чтобы заинтересованные стороны были хорошо информированы о прогрессе в разработке системы ОДО.

Чем больше первоначальная ОДО-программа, тем труднее будет преодолеть сопротивление, так что лучше начать с небольших масштабов – с одного курса или с одного отдела. Кроме того, целесообразно начать с краткого курса, тогда вам не придётся ждать долгое время, чтобы выяснить, насколько хорошо различные части системы работают.

Если вы начнёте с малого, вы будете в состоянии использовать людей, которые добровольно согласятся участвовать в проекте, тем самым создавая ощущение, что работать в системе ОДО является привилегией.

Последний общий принцип – убедиться в том, что ваш первый опыт (например, экспериментальный курс) является успешным. Необходимо показать, что система ОДО работает для того, чтобы преодолеть некоторые из сопротивлений, упомянутых выше. Таким образом, важно выбирать предмет и целевую аудиторию первого экспериментального курса с осторожностью. Например, лучше начать с курсов для учителей (которые принимают с готовностью ОДО).

3.3. Управление изменениями лучше всего строить на плановой и систематической основе

Сотрудники ожидают, что новый директор придёт и скажет и им, что должно быть сделано. Вместо этого Майкл Colenso [8] провёл первую неделю, разговаривая с каждым сотрудником: со старшими сотрудниками – вне помещений, со всеми остальными – на своих рабочих местах. Он просто слушал.

Затем он организовал серию семинаров по изменениям для каждого отдела колледжа. Опять же он выслушал и спросил, ожидая, пока участники каждого из семинаров убедятся в правильности направления, по которому колледжу придётся идти, для этого потребовалось 3 месяца.

Библиографический список

1. Athabasca University Canada's Open University. – URL: http://www.athabascau.ca/aboutau/index.php (дата обращения: 27.03.2013).
2. Hodgson B. (1993) Key Terms and Issues in Open and Distance Learning London: Kogan Page Hot potato. – URL: http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/ (дата обращения: 27.03.2013).
3. Imperial College Wye (2002). – URL: http://www.wye.ic.ac.uk/EP/newsd5.html (дата обращения: 27.03.2013).
5. The Open University UK. – URL: http://www.open.ac.uk/ (дата обращения: 04.04.2013).
6. Rumble G. (2001) The Costs and Costing of Networked Learning // Journal of Asynchronous Learning Networks. – 5 (2), October 2001. – P. 75–96. – URL: http://php.auburn.edu/outreach/dl/pdfs/Costs_and_Costing_of_Networked_Learning.pdf. (дата обращения: 27.03.2013).
7. UNESCO the Education for All Global Monitoring. – URL: http://www.unesco.org /new/en/education/themes/ leading-the-international-agenda/efareport/ (дата обращения: 27.03.2013).
8. Walden University Founded in 1970, Walden University is a global leader in student-centered online education. – URL: http://international.waldenuniversity.com/about-walden (дата обращения: 27.03.2013).
9. Коленсо Майкл. Стратегия кайзен для успешных организационных перемен. 2002 г. – URL: http://books.pchelov.com/business-and-psychology7.html (дата обращения: 04.04.2013).
10. Международный проект Европейского Союза Делфи «Развитие образовательных связей и инициатив в области высшего и профессионального образования». – URL:http://www.delphi-project.ru (дата обращения: 04.04.2013).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

О. М. Зырянова
Исилькульский педагогический колледж,
г. Исилькуль, Россия

Summary. Operates a variety of organizational forms of education: lectures, practical classes and their varieties. Leading organizational form in this system is a lecture. There are both traditional and non-traditional forms of lectures. The article describes the surveillance methodology for such lectures.

Key words: Lecture; "lecture together"; "lecture press conference"; "lecture-provocation."

Функционируют разнообразные организационные формы обучения: лекции, практические занятия и их разновидности. В дидактике эти формы трактуются как способы управления познавательной деятельностью для решения определённых дидактических задач.

Ведущей организационной формой в этой системе является лекция. С неё начинается первое знакомство студента с дисциплиной, именно лекция закладывает основу научных знаний.

Лекция – главное звено дидактического цикла обучения. Её цель – формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала. В жизни лекцию часто называют «горячей точкой». Слово «лекция» имеет латинский корень, от латинского «lection» – чтение. Лекция появилась в Древней Греции, получила своё развитие в Древнем Риме и в Средние века. Яркие страницы в историю развития лекционной формы обучения вписал основатель первого в России университета М. В. Ломоносов, по достоинству ценивший живое слово преподавателя. Он считал необходимым систематически и настойчиво учиться красноречию, под которым разумел «искусство о всякой данной материи красно говорить и тем преклонять других к своему об оной мнению».

Существуют как традиционные, так и нетрадиционные формы проведения лекционных занятий. К нетрадиционным можно отнести следующие:

a) «лекция вдвоём»,
b) лекция «пресс-конференция»,
c) «лекция-провокация».

Рассмотрим обзорно методики проведения таких лекций.

В такой нетрадиционной форме, как «лекция вдвоём», реализуются принципы проблемности и диалогического общения. Данная форма представляет собой работу двух преподавателей, читающих лекцию по одной и той же теме и взаимодействующих на проблемно организованном материале как между собой, так и с аудиторией.

Методика чтения подобной лекциям предполагает, прежде всего:

– выбор соответствующей темы, в содержании которой есть противоречие, разные точки зрения или высокая степень сложности;

– подбор двух преподавателей, совместимых как с точки зрения стиля мышления, так и способа мышления;

– разработку сценария чтения лекции (блоки содержания, распределённые по времени).

«Лекция вдвоём» фактически представляет собой мини-игру «Театр двух актёров», что создаёт эмоциональный, положительно окрашенный фон и повышает заинтересованность студентов. Она предполагает высокую степень импровизации в поведении преподавателей, их выступление должно быть естественным и непринуждённым. В качестве одного из методических приёмов достижения этой цели предлагается одному из них вводить в лекцию неожиданную, новую для другого информацию, на которую тот должен реагировать. Это ставит лектора в условия естественной импровизации, а у студентов вызывает доверие и принятие подобной формы обучения.

Одна из нетрадиционных форм, которая применима на математических занятиях, – лекция «пресс-конференция». В основу этой формы легло желание студентов задавать вопросы. Преподаватель должен уметь ориентироваться в вопросах студентов и с их учётом строить взаимоотношения с аудиторией. Особенно в настоящее время необходимо владеть дискуссионным умением в молодёжной аудитории, так как именно она не желает слушать традиционные лекции.

Методика состоит в следующем: преподаватель называет тему лекции и просит письменно за 2–3 минуты задать ему интересующий каждого студента вопрос по данной теме. Затем в течение 3–5 минут он их систематизирует по содержанию и начинает читать лекцию.

Обязательным условием является ответ преподавателя на каждый вопрос и итоговая оценка типов вопросов как отражение знаний и интересов обучающихся по данной теме. Структура лекций должна быть не вопросно-ответной, а представлять собой единое целое, то есть связное изложение проблемы.

Возможны две формы подобных лекций:

– материалы представляются одним преподавателем;

– изложение осуществляется двумя преподавателями.

Эта лекция может проводиться в начале раздела, темы (цель – выявление круга интересов и потребностей обучаемых, уровня знакомства с темой); в середине (цель – акцентирование внимания на узловых моментах, проблемах) и в конце (цель – подведение итогов, определение перспектив развития темы).

Ещё одна разновидность лекции, которая выигрышна при проведении математических занятий, – лекция с запланированными ошибками, или лекция-провокация. Она содержит проблемность, так сказать, в чистом виде.

Методика состоит в следующем: после объявления темы преподаватель сообщает, что в ней будет сделано определённое количество ошибок различного типа, например, на математическом занятии ошибки могут быть методические, речевые, вычислительные и так далее. При этом преподаватель должен иметь перечень этих ошибок на бумаге, который он обязан предъявить в конце лекции. Только в этом случае обеспечивается полное доверие аудитории к преподавателю. Количество ошибок зависит от их характера и содержания, а также подготовленности студентов по данной теме. Они должны в конце лекции назвать эти ошибки. Для этого преподаватель оставляет 10–15 минут.

Исходная ситуация создаёт условия, как бы вынуждающие студентов к активности: надо не просто воспринимать информацию, чтобы запомнить, а воспринимать так, чтобы проанализировать и оценить. Немаловажен и личностный момент: интересно найти у

преподавателя ошибку и одновременно проверить себя: могу ли я это делать? Всё это создаёт своего рода азарт, активизирует психологическую деятельность студентов. После вводной информации преподаватель читает лекцию на объявленную тему. Вполне возможно, что в конце, когда проводится анализ ошибок, студенты найдут их больше, чем было запланировано. Преподаватель должен их честно признать (а подтверждением будет перечень ошибок). Однако искусство преподавателя заключается в том, что он и эти незапланированные ошибки использует для целей обучения.

Важно подчеркнуть, что подобная лекция выполняет не только стимулирующую, но и контрольную функцию, поскольку позволяет преподавателю оценить качество освоения предшествующего материала, а студентам – проверить себя и продемонстрировать своё знание предмета, умение ориентироваться в нём. Поэтому её целесообразно проводить как итоговое занятие по теме или разделу после формирования базовых знаний и умений. Лучше такую лекцию проводить в аудитории с определённым уровнем подготовки по данной теме (с целью контроля) или в неподготовленной аудитории (с целью диагностики того, чего она не знает или не умеет).

Характер ошибок зависит от темы, содержания лекции, от целей, которые ставятся преподавателем, от контингента обучаемых.

Научить людей мыслить, давая им всё время «правильную», кем-то утверждённую информацию, практически невозможно. Нужно противоречие, спор, борьба мнений, альтернатива. Именно эти условия создаёт лекция с запланированными ошибками.

В качестве наглядного примера предлагаю технологическую карту «лекции – провокации» по теме «Многочлены», которая была разработана и апробирована в Исилькульском педагогическом колледже.

Библиографический список

1. Управление личностно-ориентированным процессом обучения в учреждениях СПО : мат-лы курсов повышения квалификации при ИПКРО г. Омска. – 2006.

Таблица 1

Технологическая карта занятия по теме «Многочлены»

Форма: лекция-провокация.
Цель: обобщение и систематизация знаний по теме.

№ п/п	Этапы занятия	Цель этапа	Время	Содержание деятельности		Средства обучения	Формы обучения	Измерители
				учителя	учащихся			
1	Вступление	Настроить аудиторию на восприятие учебного материала. Разделить аудиторию на группы	5 минут	Постановка темы, сообщение плана лекции. Создание мотивации на написание лекции	Принятие темы. Деление на группы	План	Монолог	Активность студентов
2	Основная часть	Знать: основные понятия, определения, алгоритмы, свойства и теоремы темы. Уметь: приводить многочлены к стандартному виду, находить их степень, раскладывать на множители, делить, использовать теорему Безу при решении задач	50 минут	Читает лекцию. Наблюдает за процессом принятия информации. Организует фронтальную и самостоятельную работу	Слушают. Конспектируют. Отвечают на вопросы	Слайды с основной информацией по теме	Фронтальная работа. Самостоятельная работа	Активность студентов

3	Заключение	Систематизировать знания по теме. Уметь найти ошибки разных видов в изложении материала. Уметь представить и обосновать результаты выполненного задания	20 минут	Организует групповую работу по поиску запланированных ошибок. Анализирует найденные ошибки. Рефлексия	Выполняют групповое задание по поиску предложенного вида ошибок. Представляют найденные ошибки. Рефлексия	Конспект лекции, карточки, ватман, маркеры, карточки с вопросами	Групповая работа. Презентация. Беседа	Метаплан. Активность студентов

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ACCOMPANY TO LEARNING–EDUCATIONAL PROCESS IN AN INTERNAT ORGANISATION

M. P. Asylbekova
Candidate of pedagogical sciences
Eurasian National University named. L. N. Gumilev
Kazakhstan, Astana

Summary. The article deals with the psychological and educational support of the educational process in institutions.

Key words: development of orphan children; deviant and delinquent behavior of orphans.

It is a fact that nowadays a sufficient overall level of material well-being of all sectors of the Kazakhstan society in infant homes, children's homes and boarding schools children are constantly receiving, passing into the care of the state at the behest of their parents. Analysis of the composition of children's contingent revealed that among children in boarding Institutions dominate children from families where the parents are deprived of parental rights (68 %), where single parents do not educate their children (8 %). Gave up their parental rights at birth in 7 % of cases, children whose parents are not capable of illness (7 %) have parents who are in prison (in 4 % of cases), orphans (6 % of cases). Society must ensure that every child deprived of parental care rendered favorable conditions for the full and proper development. That's why the last decades educators and psychologists are concerned about the

improvement of educational and educational process in boarding schools [1, p. 52–55].

Currently, we have to state that in his mental development children growing up without parents, are different from their peers raised in a family environment. Slow pace of development of the first. Their development and health are a number of quality of negative features that have been observed at all age levels – from infancy to adolescence with next. Developmental and health in different ways and to varying degrees find themselves at each stage of development, all of which have serious consequences for identity formation. Children of the first year of life, growing up in an orphanage, are different from their peers who are brought up in a family environment: they are sluggish, apathetic, lack of cheerfulness, they have reduced cognitive activity, flattened emotional displays, etc. Internal psychological structures that occur in children in the first year of life and are the basis for the formation of the child's personality, the pupils of the child, usually deformed. They did not have the attachment to an adult, they are suspicious, closed, passive, depressed mood dominates. The children of the second and third year of the listed features are added: reduced curiosity, retarded speech development, delays in learning object actions, no need to act independently, etc.

Many preschoolers three – seven years from orphanages marked passivity in all the activities (especially in the game), it is not sufficiently developed, reduced rates of attention, memory efficiency, says conflict in relationships with peers. Psycho-educational studies revealed specific deviations in the development of intellectual and motivational-need areas of children in residential care.

These specific deviations occur in the delay or in some cases the absence of formation of visual-image thinking, which leads to difficulties in the consistent rise of the academic content [2, p. 178–181].

During the first three years of training much of the students (50 %), transferred to special remedial training programs. Children characterized by a delay in arbitrary behavior, self-regulation, planning actions. Continue the delay speech development delay in learning the skills of writing, reading, counting, etc.

In adolescence, especially the development of children in boarding institutions appear in the first place in the system of their relationship to themselves and the world around them. So to 10-11 years in such relationship is established teenagers to adults and sversinikam based on their practical utility for a teenager, the child avoids long-term attachment, emotional pereivaniya they are superficial, there are installation izhdvenchestvo. In addition, the complications observed in the formation of identity, manifested, for example, in the experience of their inferiority. Significantly greater difficulty in learning the material being studied, which is associated with the appearance of grave violations of discipline in terms of care, vagrancy, breach of school discipline, and in

some cases of theft (up to 30 % of adolescents) and other forms of deviant and delinquent behavior.

For all children in residential institutions, characterized by distortions in communication with adults. On the one hand, children exacerbated need for attention and good adult in the human warmth, affection, positive emotional contact, and on the other - complete frustration of this need: a small number of complaints of adults to children (4–10 times less likely than their peers being raised in a family). Deficiency in these contacts - personal, intimate appeals, their emotional poverty and monotony of content, mainly aimed at regulating behavior, frequent changes of adults interacting with children, students transfer from one group to another, and from one educational institution to another extremely negative impact on personal development of the child [3, p. 83–90].

These features of communication with older children deprived of an important experience for their relevance and value to others, self-confidence, the underlying form a complete individual. It is not formed by the experience of the value of the other person, the need for a deep affection for the people.

Early detection of abnormalities in the development and neuropsychiatric disorders in children is the basis of the effectiveness of psychological, educational, medical and rehabilitative measures to habilitation and rehabilitation of orphaned children to the school and wider - social maladjustment, in recent years the specialists are facing new and very significant diagnostic problems. Among the most significant are the following: early diagnosis of endogenous, exogenous and psychogenic forms of abnormal development, more accurate diagnosis can not be pronounced deviations in mental development, the definition of readiness for school children with developmental disabilities and in particular children with difficult and complex defects , behavior problems, retardation of [4, p. 65–69].

Each mental function in the process of its development, as indicated by LS Vygotsky, has its optimum stage of development that occurs during the dominant position of this function in the formation of the mind, so at each age stage the individual functions are most formed by comparison with others. This principle of national psychological and pedagogical sciences called heterochrony, that is, irregularity ripening of different functional systems. In the abnormal development of uneven formation of separate mental functions is more pronounced and usually pathological. In the process of forming a single mental function each age stage of development is closely linked to the previous one. Developmental disability at any age stage affects the whole of his subsequent course. Successful educational, medical and social support to orphans can not be realized without diagnostic studies, especially in the early stages of age. As the experience. Early diagnosis of congenital malformations most effectively implemented as part of the psychological, medical and pedagogical support of educational and educational process.

Support in our understanding – is a system of professional activity specialists, aimed at creating a psychological and pedagogical conditions for successful training, education and development of the child institutionalization. These conditions, in our opinion, should be the following:

- Subject approach in educational and learning process;
- Individual and holistic approach to each pupil;
- Creating and developing environment favorable psychological climate;
- Coordination of all services for the success of educational and educational process: administrative, methodological, pedagogical, psychological, medical.

Optimal organization of educational and educational process is not possible without respect for the principle of individual approach, which requires knowledge of the individual characteristics and peculiarities of the life experience of the child, understanding the motives of individual actions and activities of the child as a whole, predicting pedagogical implications are clear enough and without controversy among experts. Practice shows that it is much more difficult to implement in teaching activities. Often it is necessary to observe, that the diagnostic process becomes an end in itself in the work of the teacher, a psychologist. Results of the study are valid only when it becomes the basis for the correction and development activities when on the basis of diagnostic data is not just characteristic, but also specific recommendations for individualized training and education [5].

Thus, the issues of early psycho-educational assessment and support of orphans with developmental disabilities in residential institutions are timeless relevance and requires further scientific understanding.

Bibliography

1. Belyakov V. V. About some sources and reasons of contemporary orphanage: a collection of scientific wovks. – M. : Akademia, 2007. – 512 p.
2. Lisina M. I., Dubrovina I. V. Psychological development of an orphanage students. – M.: Prosveshenie (Literacy), 2007. – 490 p.
3. Zaiko E. V., Kreidun N. P., Yakiha A. S. Psychological characteristics of a teehager with deviant behavior // Psychology guestions. – №4. – 2006. – 83–90 p.
4. Psychological diagnostics of children and teenagers // Under the edition of L. I. Bozhevich. – M.: 2000. – 112 p.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО КЛАССА И ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ

О. А. Кирюхина
Армавирский институт социального образования (филиал РГСУ) г. Армавир, Краснодарский край, Россия

Summary. This article gives a detailed description of what a "creative class" is. It tells about specific features that represent members of this social class and shows the most common preferences and priorities of those people. It also explains how to recognize a creative person and brings up the question about what barriers are standing in the way of creative class's expansion in Russia.

Key words: creative class; creativity; intellectual property; economic power.

Что является определяющим для успешного экономического развития компании, сектора бизнеса, региона или страны в целом? Естественно, что, помимо множества различных факторов, успех любого предприятия зависит от действий каждого отдельного человека, принимающего участие в создании интеллектуальных или материальных ценностей. Но каким тогда должен быть этот человек? Неутомимым тружеником, честно отрабатывающим положенные восемь часов в день, или креативным сотрудником, для которого главное – творчество и свобода мысли? Американский экономист, создатель теории креативного класса Ричард Флорида считает, что на первый план в современной экономике выходит именно творчество.

Определяющим фактором экономического роста в современной экономике является широкомасштабное внедрение инноваций в производство и его интеллектуализация. Интеллектуальная собственность, знания, информация являются основной и обеспечивают экономический рост постиндустриальной экономики. При этом интеллектуальная собственность тесно связана с человеком, является главной производительной силой. Именно посредством человеческого труда по мере его совершенствования происходит развитие и улучшение производства и обеспечивается воспроизводственный процесс на всё более высоком уровне.

Секрет экономического роста заключается в способности привлечь креативный класс и воспользоваться соответствующим преимуществом для достижения экономических результатов в форме новых идей, нового технологичного бизнеса и регионального роста.

Главная задача креативного класса в современном обществе – порождать новые, необычные, нестандартные идеи, быстро и эффективно находить решения проблемных ситуаций, задач социально-экономического развития, основанных на нетрадиционных схемах мышления. Креативность превратилась в основной источник конкурентного преимущества. Поэтому работодатели ценят креативность всё выше и стараются поощрять и использовать её при по-

мощи различных приёмов. Согласно теории, представителей креативного класса отличает особая мотивация в профессиональной деятельности. Деньги для них не являются основным фактором удовлетворённости трудом, наиболее важным становится содержание работы, возможность испытать себя, добиться признания своих профессиональных заслуг. Одной из основных ценностей креативного класса является индивидуализм, свобода. Его представители стараются избегать таких отношений, которые требуют от них глубокого вовлечения или каких-либо обязательств.

Чаще всего представители креативного класса предпочитают не вертикальную карьеру, удаляющую их от интересной работы, а горизонтальную: из компаний, в которых их таланты уже не нужны, они переходят туда, где им могут предложить задачу по силам. Также они могут перемещаться не только из компании в компанию, но и из города в город, если там жизнь веселее и интереснее. Их привлекают культурные мегаполисы и центры с высочайшим потенциалом креативности.

Справедливости ради следует отметить, что креативность как экономическая сила существовала на протяжении всей истории человечества. Именно благодаря ей были совершены все открытия и достижения в различных сферах человеческой деятельности, в том числе и в экономике.

Экономическая потребность современного общества в креативном классе в постиндустриальную эпоху становится таким же объективным явлением, как и экономическая потребность индустриальной эпохи в инженерно-технических кадрах и менеджерах, в квалифицированных рабочих и техниках, а доиндустриальной – в ремесленниках, купцах, торговцах, крестьянах.

Основными признаками представителей креативного класса являются:

1) содержание трудовой деятельности в основном составляет творческий труд, берущий своё начало в творческом, нестандартном, нетрадиционном, оригинальном мышлении;

2) представители креативного класса демонстрируют индивидуальное своеобразие, самоутверждение, открытость;

3) в креативном классе высоко ценится и признаётся важность личных способностей и заслуг;

4) креативный класс своей деятельностью устраняет бюрократию и технократию;

5) представители креативного класса зарабатывают средства к своему существованию, создавая и разрабатывая новационный продукт самостоятельно, тогда как представители рабочего и обслуживающего классов главным образом выполняют работы в соответствии с доведёнными до них планами и заданиями.

Моделью современной классовой структуры постиндустриального общества могут служить США. В начале века креативный класс Америки составлял примерно треть всей рабочей силы. Превосходство американцев в креативных областях в гораздо большей степени, чем даже рост производительности труда, стало основной причиной усиления их позиций в международной конкуренции.

На пороге вхождения России в постиндустриальное общество к представителям креативного класса можно отнести около 20 млн человек. По абсолютному числу «креативных работников» нашей стране принадлежит второе место в мире после США.

Однако в российском обществе существуют реальные проблемы и помехи для развития креативного класса.

Одна из них – это миграция представителей класса, квалифицированных специалистов высокотехнологичных отраслей, творческой интеллигенции, талантливых менеджеров и финансистов за рубеж, которая приводит к серьёзной утрате Россией её интеллектуального, творческого, научного, научно-технического потенциала и обрекает её на дальнейшее развитие наиболее капиталоёмких топливно-сырьевых отраслей. По оценкам экспертов, только за период с начала рыночных преобразований страна потеряла примерно одну треть своего научного потенциала. Причём из страны уезжают, как правило, молодые учёные, что ведёт к существенному росту среднего возраста научных работников. Потеря высококвалифицированных специалистов креативного класса оборачивается тем, что российское общество, затратив значительные финансовые ресурсы на подготовку учёных, менеджеров, специалистов, банкиров, представителей творческой интеллигенции, не только не получило ожидаемой отдачи в виде возможности нормального развития страны и общества в будущем, но и безвозвратно потеряло затраченные средства.

Однако в стране происходят существенные мировоззренческие сдвиги, благотворно влияющие на формирование внутреннего потенциала общества, в том числе и креативного класса. Это должно стать магистралью развития, направленной на совершенствование и постоянный поиск баланса между динамично развивающимися и совершенствующимися средствами производства, с одной стороны, и умениями и возможностями работников эффективно использовать эти средства производства в целях удовлетворения всё возрастающих потребностей общества, с другой.

Библиографический список

1. Лэндри Ч. Креативный город. – М. : Издательский дом «Классика-XXI», 2006.
2. Мельников О. Н. От «материалистичности» к «человечности» экономики // Российское предпринимательство. – 2012. – № 2 (200). – С. 58–63.

3. Почепина А. С. Развитие креативного класса в современной России // Креативная экономика. – 2012. – № 12 (72). – С. 9–12.
4. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее / пер. с англ. – М. : Издательский дом «Классика-XXI», 2005.

ПРИМЕНЕНИЕ MS VISIO 2007 В ПРИЛОЖЕНИИ К ЗАДАЧАМ КОГНИТИВНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В УЧЕБНЫХ ПРОЕКТАХ

Т. Ю. Круковская
Омский государственный университет путей сообщения, г. Омск, Россия

Summary. The possibility of application of the cognitive approach to the analysis of the elements of the regional information society. Shows a fragment of the models of elements of the information society. Shows a snippet of the project training activities with the use of MS Visio 2007.

Key words: information society; the cognitive analysis of oriented graph; the matrix; ICT-competence of the graduate.

Современная ситуация характеризуется благоприятными предпосылками для повышения качества и доступности предоставляемых услуг населению и организациям, повышения результативности, качества и прозрачности работы государственного аппарата на основе широкого применения информационно-коммуникационных технологий. Это в первую очередь связано с реализацией масштабной государственной программы Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020 годы)».

В соответствии с целевыми индикаторами реализации инновационной стратегии в области развития информационного общества, место России в международном рейтинге стран мира должно к 2020 году существенно измениться. Так, например, по индексу развития информационных технологий Россия должна находиться в числе десяти ведущих стран мира, по индексу готовности к сетевому обществу – в числе двадцати ведущих стран мира и т. д. [6].

В информационном обществе претерпевают изменение уклад общественной жизни, система ценностей, главными продуктами производства являются информация и знания, информационные услуги, которые становятся доминирующими в экономическом развитии [2]. Каждому члену информационного общества приходится для себя отвечать на вопрос относительно собственного положения в системе координат информационного общества.

В свою очередь этот процесс способствует переходу к технологизации и информатизации учебного процесса как важного средства

совершенствования образовательной системы и обеспечения прогресса общества в целом.

В своё время были сформированы следующие направления: подготовка кадров для информационного общества; развитие электронных образовательных ресурсов; компьютеризация и коммуникационное обеспечение образования; поддержка региональных программ информатизации; развитие информационно-коммуникационных технологий управления образованием [10].

В системе информатизации образования особое место занимает подсистема методической поддержки проникновения информационных технологий в процесс обучения. В этом смысле среда профессиональной подготовки является наиболее оптимальной для использования существующих, базовых знаний в области информационных и коммуникационных технологий и последующего перехода к ресурсам и технологиям, формирующим соответствующие той или иной предметной области ИКТ-компетенции в различных формах учебных проектов.

Исходя из этого, стратегия организованного обучения студентов может быть направлена на подкрепление их профессиональных знаний умениями и навыками использования современных программных и аппаратных средств, ориентированных на информационную поддержку будущих выпускников, в том числе по направлению подготовки 080200.62 — «Менеджмент». Объектами деловой среды по этому направлению подготовки являются предприятия и организации различных отраслей народного хозяйства, видов деятельности и организационно-правовых форм и др. В области информационно-аналитической деятельности выпускники должны обладать способностью применять основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, владеть навыками работы с компьютером как средством управления информацией в профессиональной деятельности, работать с информацией в глобальных компьютерных сетях и корпоративных информационных системах и др.

Эти требования инициируют процесс формирования методических систем обучения, ориентированных на умения студентов осуществлять разнообразные виды учебной деятельности по обработке информации, в частности, в рамках организации изучения дисциплины «Системный анализ».

Практика показала наличие потребности в использовании простого и недорогого программного продукта, который позволяет быстро и качественно смоделировать различные аспекты деловой среды, например такого, как MS Visio 2007. Это средство визуального представления деловой информации позволяет выполнять работу с листами диаграмм, объектами и связями, поддерживает классическую технологию описания бизнес-процессов, предоставляет сер-

висные функции, в том числе связи с объектами приложения MS Excel, фактически являющимся стандартом в работе с табличными данными. Интеграция с данным приложением позволяет студенту работать в привычной среде электронных таблиц, повышая тем самым наглядность и упрощая восприятие учебных отчётов.

С помощью встроенных шаблонов MS Visio 2007, трафаретов и стандартных модулей предоставляется возможность создавать как простейшие схемы, так и достаточно сложные схемы организационных структур, которые могут быть использованы для визуализации и рационализации бизнес-процессов, отслеживания работы над проектами, оптимизации систем и др.

К эффективным методам моделирования систем уже можно отнести активно разрабатываемые в последние годы методы когнитивного анализа систем (ситуаций), теоретические основы которого были заложены изначально в психологии, а впоследствии нашли распространение в других отраслях знаний [3; 4; 5; 7; 8; 11].

Методы когнитивного анализа систем позволяют единой схемой в виде графа описать качественные и количественные элементы системы (ситуации) и связи между элементами. Формальное представление в виде графа формирует когнитивную карту, которая показывает только факт наличия влияний выделенных экспертами факторов (объектов) определённой предметной области: вершины когнитивной карты соответствуют факторам (объектам), а дуги интерпретируются как прямые причинные влияния между ними [3].

Продемонстрируем использование этих подходов на примере фрагмента когнитивной карты элементов информационного общества. Считаем, что данная карта оформлена ориентированным графом *G*, построенным в соответствии с процедурой: введены элементы в качестве вершин, значимые связи показаны дугами с приписанными им знаками. Матрица *A* ориентированного графа *G*: всего 5 вершин, при этом от вершины с номером по вертикали проведена связь к вершине с номером по горизонтали в точности тогда, когда соответствующий элемент матрицы равен 1. Для простоты рассматривается случай, когда у графа *G* нет петель, соответственно, у матрицы *A* нет 1 на её главной диагонали (рис.).

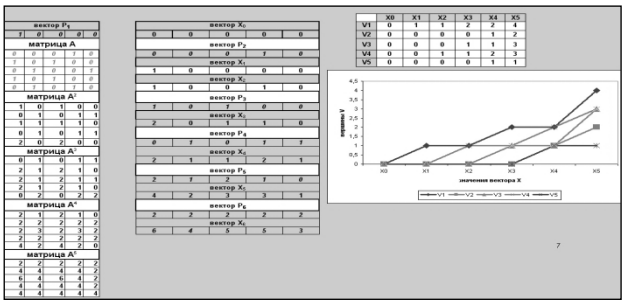


Рис. **Фрагмент отчета, содержащий результат выполнения учебного задания**

В качестве элементов (объектов) информационного общества, выступающих в виде вершин графической структуры, были выбраны отдельные существенные элементы, а именно: [1] – поддержка региональных органов власти; [2] – состояние деловой (экономической среды) региона; [3] – применимость элементов информационного общества в различных сферах деловой среды региона; [4] – развитие у граждан потребности быть членом информационного общества; [5] – повышение готовности граждан быть членом информационного общества.

Такая когнитивная карта формирует предварительное представление системы элементов информационного общества, позволяя выявить наиболее существенные особенности системы, в качестве которых могут выступать характеристики структурной устойчивости, сложность организации, значимость отдельных элементов и др.

В данной работе была выбрана одна из характеристик системы – автономная импульсная устойчивость структуры, индикаторами которой являются вектор значений $V(t) = (v_1(t), v_2(t), ..., v_n(t))$ и вектор импульсов $P(t) = (p_1(t), p_2(t), ..., p_n(t))$ [11].

В учебной работе сделано допущение о том, что основные данные (например, выделенные элементы, входящие в схему) известны лишь неточно, полученные выводы носят ориентировочный характер, в частности, для прогноза изменений в системе под воздействием управляющих воздействий. Проведение анализа осуществлялось с помощью известных алгоритмов когнитивного анализа [4; 11].

Полученные результаты позволили выявить возможные связи системы и перейти в дальнейшем анализе к структуре системы информационного общества с заданными свойствами, и создавать наглядные схемы с помощью динамических визуальных элементов MS Visio 2007.

Библиографический список

1. Авдеенко С. М. О приоритетных направлениях развития информационно-коммуникационных технологий в Омской области. URL: http://www.omskmintrud.ru/site/files/ii_%F1%FA%E5%E7%E4/4_avdeenko.doc (дата обращения: 04.01.2013).
2. Боуш Г. Д., Разумов В. И. Формирование систем понятий для изучения объектов в экономике: опыт применения теории динамических информационных систем к бизнес-кластерам // Вестник НГУ. – 2011. – № 4. – (Сер. Философия).
3. Горелова Г. В., Захарова Е. Н. Структурный анализ когнитивных моделей сложных систем // Когнитивный анализ и управление развитием ситуаций : тр. 6-й Междунар. конф. (CASC'2006). – М. : ИПУ РАН, 2006.
4. Горелова Г. В., Захарова Е. Н. Когнитивный анализ и моделирование социально-экономических систем : учеб. пособие. – Майкоп : Изд-во АГУ, 2010. – 199 с.

5. Горелова Г. В., Мельник Э. В., Коровин Я. С. Когнитивный анализ, синтез, прогнозирование больших систем в интеллектуальных РИУС. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/ii/2010_3/AI_2010_3%5C2%5C00_Gorelova.pdf (дата обращения: 26.12.2012).
6. Государственная программа Российской федерации «Информационное общество (2011–2020 годы)». URL: http://правительство.рф/gov/results/12932/ (дата обращения: 13.01.2013).
7. Гюльмамедов Р. Г. Когнитивная карта для анализа проблем региональной информатизации // Бизнес-информатика. – 2012. – № 2 (20). – С. 65.
8. Когнитивный анализ и управление развитием ситуаций (CASC'2006) : тр. 6-й Междунар. конф. / под ред. З. К. Авдеевой, С. В. Ковриги. – М. : ИПУ РАН, 2006.
9. Партнёрство для развития информационного общества в России. URL: URL: http://prior.russia-gateway.ru/content/view/1705/150// (дата обращения: 25.01.2013).
10. Прокудин Д. Е. Информатизация отечественного образования: итоги и перспективы. URL: http://anthropology.ru/ru/texts/prokudin/art_inf_edu.html
11. Робертс Ф. С. Дискретные математические модели с приложениями к социальным, биологическим и экологическим задачам / пер. с англ. А. М. Раппопорта, С. И. Травкина ; под ред. А. И. Теймана. – М. : Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1986. – 496 с.
12. Рыженко Л. И. Когнитивный инжиниринг. – Омск : СибАДИ, 2012. – 172 с.
13. Сизиков В. П. Теория принятия решений : учеб. пособие // Электронное издание № 24765. № гос. регистр. 0321103693, ФГУП НТЦ «Информрегистр». Омск, 2011.

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА К ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т. В. Петриченко, П. А. Белькова
Елецкий государственный институт им. И. А. Бунина, г. Елец, Липецкая область, Россия

Summary. A publication is devoted to the possibility of use of a method of projects for formation of practical readiness of a future teacher-musician to the educational activity. As an example we describe the development of the project of an excursion in the memorable places of Yelets connected with the well known composer`s name – T. N. Hrennikov. The project was made at the musical and pedagogical faculty of EGU named by I. A. Bunin.

Key words: musical education, musical and pedagogical competence, preparation of a teacher-musician, excursion, project, composer T. N. Hrennikov.

В нашем веке высоких технологий проблема просвещения не потеряла своей актуальности. Но в жизни современного человека всё меньше времени остаётся на занятия собственным музыкальным просвещением. В связи с этим возрастает роль педагога-музыканта, способного научить испытывать подрастающее поколение «духовную жажду» общения со всеми видами искусства, в частности с музыкой.

Речь идёт о сформированности у выпускника вуза музыкально-педагогической компетенции, являющейся средством профессионального и личностного самовыражения педагога и подразумевающей развитие этого качества в процессе педагогической деятельности. Считается, что теоретическая и практическая готовность и способность к просветительской деятельности должна быть сформирована в период обучения педагога-музыканта в вузе. Переход на двухуровневое высшее образование вызвал необходимость использования новых подходов к учебному процессу, в частности к формированию компетенций, связанных с просветительской деятельностью. При подготовке будущих педагогов-музыкантов их формирование можно связать с разработкой проектов, носящих исследовательский характер, направленных на приобщение подрастающего поколения к изучению истории, литературы, музыки и т. д. и являющихся тем фундаментом, на котором строится вся дальнейшая жизнь человека. В качестве примера мы предлагаем разработку проекта экскурсии по памятным местам г. Ельца, связанным с именем известного композитора Т. Н. Хренникова, выполненную на музыкально-педагогическом факультете ЕГУ им. И. А. Бунина.

По популярности и воспитательной эффективности традиционная экскурсия остаётся самой демократичной формой культурно-образовательного общения. Экскурсия – «форма организации обучения в условиях производства, музея, выставки, природного ландшафта с целью наблюдения и изучения учащимися различных объектов и явлений действительности. Содержание экскурсии определяется комплексным восприятием (визуальным, вербальным, эмоциональным) предлагаемых экскурсионных маршрутов с целью приобретения знаний и впечатлений» [1].

Профессионализм руководителя экскурсии, широкий диапазон исторических и художественных знаний, бережное отношение к фактам, доброжелательность имеют большое воспитательное воздействие. Вот почему расширение источников получения знаний, глубокое проникновение в содержание исторической эпохи, знание принципов реализации музейной педагогики, знакомство с наиболее значимыми историческими и художественными собраниями являются важными для формирования просветительских умений будущих педагогов.

Преимущества традиционной экскурсии определяются следующими аспектами:

– экскурсия опирается на подлинник;

– процесс обучения происходит в музейных залах или около маршрутно-туристических объектов улиц исторических мест (городов и населённых пунктов), являющихся наиболее органичной средой для восприятия музейных памятников;

– контакт с музейным работником, экскурсоводом-студентом – посредником в передаче знаний – обогащает восприятие, развивает способность к самостоятельному суждению и межличностному контакту.

В экскурсиях, как правило, присутствуют элементы образовательного характера. Наиболее частые участники таких экскурсий – учащаяся и студенческая молодёжь. Образовательные задачи таких экскурсий могут дополнять и расширять знания, полученные из программ школьного или вузовского исторического или культурологического курса. Ведущая цель предлагаемых нами экскурсий – расширение познаний, при которых акцент переносится с сообщения общей информации на более глубокое раскрытие содержания конкретной темы.

В ходе экскурсионного знакомства с историко-культурными памятниками г. Ельца Липецкой области ставятся следующие *познавательные, развивающие и воспитательные задачи*:

– выявить и актуализировать историческую память об объекте экскурсионного знакомства, определив соотнесение в ней реальных и мифологизированных эпизодов;

– показать место, роль и значение рассматриваемого события в судьбах нашей страны, региона, города;

– дать представление об особенностях развития событий в конкретную историческую эпоху;

– сформировать эмоциональную отзывчивость у участников экскурсии;

– воспитать музейную культуру, которая предполагает соблюдение правил поведения во время следования к объекту экскурсионного знакомства, правил поведения в музее, уважительное отношение к экспонатам музеев и т. д.

При формировании групп, направляющихся на экскурсии, организаторы руководствуются общепринятыми правилами:

– добровольный характер посещения экскурсии;

– выбор тематики экскурсионного маршрута с учётом уровня интеллектуальной и культурной подготовки аудитории к восприятию содержательной стороны;

– использовать экскурсии не для «увеселения» и развлечения студентов, а для воспитания более глубокого и основательного отношения к памятникам нашего исторического прошлого.

Мы не случайно обратили внимание на добровольный характер формирующихся групп экскурсантов: принудительное участие в экскурсии и несоблюдение общепринятых норм поведения будут не только препятствием в получении отдельным участником новых знаний, но и будут мешать экскурсоводу и другим слушателям.

В рамках предварительной работы были разработаны маршруты по историческому центру города и наиболее значимым памятникам старины. Составлены рассказы о городских достопримечатель-

ностях и наиболее интересных людях с использованием краеведческого материала.

На этом основании в рамках данной проектной деятельности предлагаются возможные маршруты:

– экскурсия, посвящённая жизни и творчеству Т. Н. Хренникова;

– экскурсия, посвящённая творчеству И. А. Бунина;

– обзорная экскурсия по городу Ельцу;

– Елец – город воинской славы;

– обзорная экскурсия по ЕГУ им. И. А. Бунина для старшеклассников и абитуриентов.

Они достаточно хорошо разработаны на факультете, но, имея в виду особую значимость для города и музыкально-педагогического факультета деятельность нашего знаменитого земляка – Т. Н. Хренникова, столетие которого отмечается в этом году, мы предлагаем обратить внимание на знаковый мемориальный маршрут, связанный с жизнью его семьи.

Начало нашего маршрута – исторический центр города – площадь Ленина. Город Елец был очень дорог Тихону Николаевичу, сюда не раз он возвращался в поисках вдохновения, встречался с друзьями юности. С особым волнением исполнял Т. Н. Хренников перед земляками свои новые произведения, помогал начинающим музыкантам. Через всю жизнь он пронёс любовь к своему родному городу. В один из очередных приездов в Елец Тихон Николаевич сказал: «Моя жизнь проходит у вас на виду. И я желаю только одного: не посрамить своих земляков, своей родины, приносить людям радость, волновать сердца. Я хочу много играть для вас, чаще видеться с вами» [2]. Именно поэтому в центре города и в наши дни проходят массовые гуляния, концерты.

Далее мы направляемся в сквер почётных граждан города Ельца. Здесь мы знакомим слушателей с основными этапами деятельности Т. Н. Хренникова в должности председателя Союза Советских композиторов (с 1946 г.). Он оказывал поддержку молодым композиторам, отводил беду от композиторов, попавших в немилость руководства страны. В своём письме жене И. Дунаевский, подчёркивая исключительную порядочность Хренникова, писал: «Помолись за русского нашего Тихона, так как только благодаря ему – я на свободе».

Т. Н. Хренников был награждён многими орденами и медалями СССР, России и других стран. Высоких почестей он был удостоен и на Липецкой земле. 7 декабря 1971 года ему было присвоено звание Почётного гражданина г. Ельца. В мае 1993 года на фасаде дома композитора в г. Ельце была открыта мемориальная доска (автор Н. А. Кравченко). 24 июня 1993 года Елецкому государственному училищу искусств было присвоено имя Т. Н. Хренникова. 10 июня 1997 года в центре города установлен бюст композитора (автор Ю. Гришко). Факт открытия бюста тронул Тихона Николаевича, но, по его

собственным словам, главным памятником ему будет процветание родного детища – училища искусств, куда мы и отправимся по плану экскурсионного маршрута.

У здания колледжа искусств мы расскажем о музыкальном наследии Т. Н. Хренникова, о его музыкальных предпочтениях. Тихон Хренников – легенда нашего искусства, его биография – и человеческая и творческая – это сама история нашей музыки, советской и русской. История, не только прожитая и пережитая им, но в значительной степени и творившаяся им же. Его музыка – неотъемлемая часть этой истории, а его создания – её важные вехи. В студенческую пору Хренников переиграл как традиционный фортепианный репертуар, так и новейшую музыку отечественных и западных композиторов: Прокофьева, Хиндемита, Берга, Стравинского, Мясковского и других властителей умов тогдашней музыкальной аудитории. Он впитал в себя славные традиции московской композиторской школы.

Тихон Николаевич Хренников – это имя давно известно любителям музыки во всём мире, известно каждому, кто так или иначе причастен к настоящему искусству и в роли слушателя, и в роли исполнителя. Можно с уверенностью сказать, что среди почитателей музыки нет человека, который не знал бы покоряющих сердца мелодий Хренникова, не слышал бы его симфоний и концертов, опер и балетов, инструментальных пьес и песен.

От здания училища маршрут следует в дом-музей композитора, где можно познакомиться с личными вещами композитора. Экспозиция музея состоит из 4-х залов. Особый интерес для будущих педагогов-музыкантов представляет именно четвёртый зал, в котором можно не только познакомиться с экспонатами, но и послушать музыку в записи, посмотреть художественные и документальные фильмы с музыкой Т. Н. Хренникова. Здесь можно услышать «живую музыку» в исполнении воспитанников ДМШ, студентов колледжа искусств им. Т. Н. Хренникова, студентов и педагогов ЕГУ им. И. А. Бунина, студентов Московского училища, студентов Московской консерватории и др. (Экскурсию можно приурочить к одному из мероприятий, проводимых в соответствии с программой дома-музея.)

При необходимости возможно проведение виртуальной экскурсии по предлагаемой тематике с использованием современных мультимедийных средств и телекоммуникационных технологий.

Таким образом, внеаудиторная работа по организации и проведению историко-культурологических экскурсий сегодня является достаточно действенным, демократическим образовательно-развивающим и воспитывающим фактором становления личности, формирует устойчивое чувство патриотизма, ответственность за сохранение и бережное отношение к памятникам культуры и истории, каковым является Елец – город воинской славы, его улицы, музеи, мемориальные места и памятники.

Библиографический список

1. Педагогика : учеб. / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева и др. – М. : ТК Велби, изд-во «Проспект», 2004.
2. Тулинова О. В. Щедрость души и таланта. Т. Н. Хренников – педагог. – Рязань : Март, 2005.

ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕКТИВА КАК ЛИТЕРАТУРНОГО ЖАНРА ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Л. Х. Хасанов
Национальный университет Узбекистана
им. Мирзо Улугбека, г. Ташкент, Узбекистан

Summary. The article is devoted to learning detective as a literary genre in out-of-class work on literature, in institutions of secondary and secondary-specialized education. The author of the article puts forward such new methods and techniques of teaching as creative tasks, presentations, poems of students, word of a teacher, a heuristic conversation, problematic tasks and questions and so on.

Key words: detective; Arthur Conan Doyle; Sherlock Holmes; commit a crime; suspect someone of something; alibi; motive.

Цель: познакомить с таким жанром литературы, как детектив, и его особенностями.

Задачи:

– ***образовательная***: познакомить с личностью А. Конан Дойля, его творчеством, учить анализу текста, закрепить знания о композиции произведения, знакомить с особенностями построения произведения детективного жанра;

– ***развивающая***: развивать умения исследования текста, создания презентаций, творческое воображение;

– ***воспитательная***: воспитывать внимательное отношение к слову.

Методы и приёмы: опережающее домашнее задание (творческие задания, презентации, стихотворения обучающихся), слово учителя, эвристическая беседа, проблемные задания и вопросы.

Формы работы: групповая работа, фронтальная и индивидуальная работа.

Оборудование: иллюстрации учеников к произведениям, проектор, ноутбук, презентации учителя и учеников, фрагменты из фильмов о Шерлоке Холмсе и мультфильма «По следам бременских музыкантов».

Ход урока

I. Песенка сыщика из м/ф «По следам бременских музыкантов».

II. Новая тема.

– Вы, наверное, догадались, о каком жанре литературы пойдёт речь на сегодняшнем уроке. Это детектив (от англ. detectiv – сыщик).

– Что вам известно о детективе? Назовите его признаки.

(Преступление, преступник, свидетель преступления, подозреваемый, улики, алиби, место преступления, мотив преступления, сыщик, второй герой).

Словарная работа.

Преступление – противоправное деяние.

Преступник – человек, совершивший преступление.

Подозреваемый – человек, обвинённый в преступлении.

Улика – вещь, изобличающая преступника.

Алиби – отсутствие обвиняемого на месте преступления в момент его совершения как доказательство невиновности.

Мотив – побудительная причина, повод к какому-либо действию.

– Как строится произведение детективного жанра? (Фиксируется на доске.)

1. Знакомство с героем-сыщиком.
2. Сообщение о преступлении.
3. Работа сыщика:

а) осмотр места преступления;

б) поиск улик;

в) показания свидетелей;

г) логические выводы сыщика.

4. Установление личности преступника.
5. Освобождение невиновного.

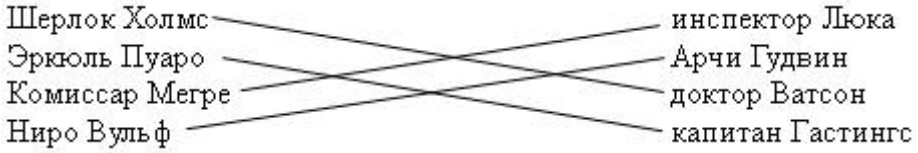
– В чём особенность конфликта?

(Это столкновение героев с результатами загадочного действия. При этом неизвестно, кто его совершил (преступник), зачем (мотив), при каких обстоятельствах.)

– Какие знаменитые сыщики вам известны?

Шерлок Холмс, Эркюль Пуаро, комиссар Мегре, Ниро Вульф.

– Как правило, рядом с сыщиком есть второй герой. При этом «вторые герои» обычно выступают в роли рассказчиков, помощников, биографов своих знаменитых друзей. Вспомните пары.



– И у каждого из знаменитых сыщиков имеется характерная деталь.

Скрипка и трубка? ---------- Шерлок Холмс
Спицы и клубок? ---------- Миссис Марпл
Орхидеи? ---------- Ниро Вульф
Усики? ---------- Эркюль Пуаро

III. Биогафия Артура Конан Дойля. Но обратимся мы к самому известному сыщику – мистеру Шерлоку Холмсу. И недаром, ведь по числу экранизаций история о Шерлоке Холмсе и докторе Ватсоне попала в книгу рекордов Гиннеса. На данный момент насчитывается 210 кинокартин с участием сыщика. Фильмы снимались и в Германии, и в США, и в Англии, и даже в Австралии, но всё-таки сама королева Великобритании Елизавета II наградила рыцарским титулом и орденом Британской Империи лишь одного из шести исполнителей роли Шерлока Холмса – Василия Ливанова.

Автор повестей и рассказов о Шерлоке Холмсе, знаменитый английский писатель Артур Конан Дойл, родился в Эдинбурге в 1859 г. Он закончил медицинский факультет, но мечтал о морских путешествиях – плавал по Ледовитому океану, путешествовал в Африку. Позже Артур Конан Дойл обосновался в Лондоне. Доходов медицинская практика не давала, и, ожидая своих пациентов, чтобы как-то заполнить невольный досуг, он начал писать рассказы и очерки...

Однажды вспомнил чудака Джозефа Белла из медтехникума в Эдинбурге. Этот Белл удивлял студентов своей наблюдательностью и необыкновенным умением при помощи «дедуктивного метода» разбираться в запутанных житейских проблемах.

В книги Артура Конан Дойла Белл вошёл под вымышленным именем Шерлок Холмс. С тех пор «отшельник с Бейкер-стрит» стал одним из самых популярных и любимых героев.

IV. Путешествие по рассказам Конан Дойля. («Пёстрая лента», «Союз рыжих», «Тайна Боскомской долины», «Пляшущие человечики», «Обряд дома Месгрейвов», «Голубой карбункул».) Я надеюсь, вы внимательно прочитали предложенные рассказы и вам не составит труда ответить на вопросы викторины. (Презентация с рисунками учеников.)

V. Анализ рассказа «Тайна Боскомской долины».

– А теперь более подробно рассмотрим особенности жанра детектива на примере рассказа «Тайна Боскомской долины». (Презентация.)

– Какое событие лежит в основе рассказа?

(Убийство арендатора мистера Чарльза Мак-Карти, т. е. рассказ начинается с сообщения о преступлении.)

– Что известно о действующих лицах?

Джон Тонер	Чарльз Мак-Карти
Крупный землевладелец, вернулся из Австралии, где составил капитал. Имеет дочь Алису 18 лет	Арендатор Джона Тонера, вернулся из Австралии. У него сын Джеймс 18 лет

– В чём состоит работа сыщика?

(Демонстрируется карта преступления. Подозреваемый в тюрьме.)

– На основании каких косвенных улик задержан подозреваемый Джеймс – сын Мак-Карти?

(Кровь на рукаве, брошенное на месте преступления ружьё, свидетельство дочери привратника Боскомского имения 14-летней Пешенс Моран о ссоре отца и сына.)

– Как Шерлоку Холмсу удаётся раскрыть преступление?

1. Показания свидетелей:

- показания Джеймса Мак-Карти о крике «Коу»: «Отца я нашёл лежащим на земле при последнем издыхании с проломленной головой. Отбросив ружьё, я приподнял его голову, он пробормотал несколько слов, но я мог уловить только что-то похожее на АРЭТ, по-английски „крыса”»;
- сообщение о последних словах отца: что-то похожее на «крыса»;
- признание дочери Алисы Тонер о золотых приисках отца и давней дружбе с Мак-Карти, а также причине ссоры между друзьями – нежелании Тонера дать согласие на женитьбу Джеймса и Алисы.

2. Осмотр места преступления:

- камень, под которым растёт трава;
- пепел от индийской сигары и сама сигара, которую преступник курил в мундштуке, так как на ней нет следов зубов, а края ровно подрезаны;
- следы правой ноги не так отчётливо видны, как следы левой.

3. Портрет преступника:

«Это высокий левша, он хромает на правую ногу, носит охотничьи сапоги на толстой подошве и серое пальто, курит индийские сигары с мундштуком, в кармане у него тупой перочинный нож», – вот так Шерлок Холмс описал преступника.

Объяснения Холмса:

Рост – о росте приблизительно можно судить по длине шага.

Хромой – следы правой ноги не так отчётливо видны, как следы левой.

Левша – удар был нанесён с левой стороны.

Тупой перочинный нож – края найденной сигары обрезаны неровно.

Карта штата Виктория со словом БАЛЛАРЭТ, вторая половина которого АРЭТ по-английски означает «крыса». Преступник, по заключению Холмса, пытался назвать имя убийцы, известного ранее как главаря преступной шайки Балларэтского Чёрного Джека.

4. Разоблачение и признание преступника.

Преступником оказался Джон Тонер. Он признался и рассказал свою историю: давным-давно он жил в Австралии и там вступил в банду. Их было шестеро. Джон взял себе прозвище Чёрный Джек. Однажды, напав на караван, они оставили в живых кучера, которым был Чарльз Мак-Карти. Он стал шантажировать Чарльза и просил дать ему жильё и денег. Через много лет они переехали в Боскомскую долину, и Джон решил зажить честной жизнью. У него родилась дочь, но у Мак-Карти был сын, и Чарльз хотел их свадьбы. Опасаясь за свою дочь, Джон решил убить Чарльза. Ему было нечего терять – он был болен, и жить ему оставалось не больше месяца.

– Как пойман настоящий преступник?

(Шерлок Холм сделал предположение, что убийцей мог быть Джон Тонер, и написал ему записку. Преступнику пришлось рассказать о преступлении и его мотивах.)

VI. Выводы.

– Каким методом известен Шерлок Холмс?

(Он известен «дедуктивным методом»: от общего к частному.)

– Какие особенности рассказов о Шерлоке Холмсе вы подметили?

1. Шерлок Холмс часто просит посетителей повторить свою историю во второй раз, якобы для доктора Ватсона, но на самом деле, чтобы ещё раз внимательно присмотреться к деталям дела.

2. Преступник, не подозревая о том, что его вычислили, сам приходит к Шерлоку Холмсу по его просьбе, содержащейся в посланной записке.

3. Холмс на основе наблюдательности, внимания к детали составляет портрет преступника ещё до встречи с ним.

VI. Домашнее задание: написать сочинение на тему «Что меня привлекает в знаменитом сыщике Шерлоке Холмсе?»

Библиографический список

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М. : ООО «Издательство Оникс», 2005.
2. Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В. Литература. 7 кл. Путь к станции «Я». – М. : Баласс, 2005.
3. URL: http://www.uroki.net/docrus.htm

V. ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ, СОЦИАЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ, СОЦИАЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Е. О. Зинченко
Северо-Кавказский федеральный университет,
г. Ставрополь, Ставропольский край, Россия

Summary. The multicultural education promotes ethnic and personal identification, carries out the socialization and sociocultural adaptation of pupils` personality.
Key words: multicultural education, identification of the personality.

Поликультурное образование – это познание человеком поликультуры, возможность его самореализации в поликультурном мире при сохранении взаимосвязи с родным языком, культурой, что в итоге способствует бесконфликтной идентификации личности в многокультурном обществе и её интеграции в поликультурное мировое пространство.

В России проблема национальной специфики образования всегда являлась очень существенной, так как российское общество всегда было поликультурным. В нашем регионе поликультурное образование приобретает особую значимость в настоящий период, когда межнациональные отношения являются одним из решающих факторов, определяющих условия существования человека.

Этнокультурное, в том числе поликультурное, образование обладает большим воспитательным потенциалом. Оно может развивать у учащихся такие качества, как патриотизм, толерантность, интерес к культурам народов России и других стран мира, культуру межнационального общения и др. Процесс воспитания в контексте поликультурного образования направлен на формирование высоконравственной личности, способной к осуществлению собственной оценочной деятельности, самостоятельной выработке жизненной позиции, основанной на твёрдых нравственных убеждениях. Приоритетным направлением в системе воспитания является формирование мировоззрения, основанного на знании и понимании самобытности культур разных народов, умении бережно относиться к национальным ценностям, этническим особенностям, осознании необходимости сохранения культуры мира.

Большой интерес для понимания роли поликультурного образования в становлении личности представляют идеи П. Ф. Каптерева о взаимосвязи национального и общечеловеческого в педагогике. К особенностям педагогического процесса, обусловленным национальными ценностями, П. Ф. Каптерев относил язык, религию, быт. Он призывал развивать в детях чувство принадлежности ко всему человечеству [3, с. 421].

Важные выводы для обоснования поликультурного образования вытекают из культурно-исторической теории развития поведения и психики Л. С. Выгодского, в соответствии с которой источники и детерминанты психического развития лежат в исторически развивающейся культуре [2, с. 145].

В этих условиях поликультурное образование призвано, с одной стороны, способствовать этнической идентификации и формированию национального самосознания учащихся, а с другой стороны – формировать у них умения и навыки межнационального общения, осуществлять их социализацию и социокультурную адаптацию к условиям жизни в поликультурном и полиэтническом современном российском обществе.

Библиографический список

1. Балицкая И. В. Поликультурное образование. – М., 2001.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 3. – М., 1983.
3. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И НАУЧНЫЕ ОБМЕНЫ В ГУМАНИТАРНОЙ СФЕРЕ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Е. Д. Кукарникова
Воронежский государственный университет,
г. Воронеж, Россия

Summary. This article is devoted to the problem of interaction of cultures in higher education. Ways of the integration of Russia into the world educational space are analyzed here.

Key words: civilizational development; national isolationism; educational space; student mobility; dialogue of cultures; intercultural communication; various models of humanitarian education.

Культурный облик современного мира в последнее время претерпел существенные изменения. Истоки одного из наиболее сложных глобальных вызовов современности коренятся в набравшем силу процессе интенсивного взаимодействия различных типов культур. С одной стороны, это открывает новые горизонты общения и да-

ёт новые перспективы для будущего цивилизационного развития; с другой – современные идеологии порождают и обратные процессы этноцентрического характера (принимающие подчас формы узкого национализма). В этом – одна из дилемм современного мирового развития: как избежать крайности обезличенного вненационального мирового сообщества, но вместе с тем и идеологии национального изоляционизма и национальной исключительности. Диалог культур – та эвристическая и мировоззренческая перспектива современного мира, золотая середина, вне которой ему не избежать срывов в крайности. Культурный плюрализм выступает в качестве гарантии от создания некоего монокультурного пространства с доминирующими смыслами какой-либо одной из культур.

Интеграционные процессы, происходящие в мировом сообществе во всех сферах человеческой деятельности, затронули также и систему высшего образования. В настоящий период формируется единое мировое образовательное пространство, что находит своё выражение, прежде всего, в гармонизации образовательных стандартов, подходов, учебных планов, специальностей в разных странах мира. Так, например, в 1997 году в Лиссабоне подписана Конвенция о признании дипломов высшего образования и о соответствии учёных степеней в странах Европы. В 1998 году в Париже министры образования Германии, Франции, Италии и Великобритании приняли декларацию по гармонизации европейской системы высшего образования. В ней отмечается, что открытое европейское образовательное пространство предполагает рост мобильности студентов и сотрудничества преподавателей университетов разных стран Европы, что, как ожидается, будет способствовать достижению гражданами успехов в выбранной профессии, улучшению системы трудоустройства выпускников университетов, повышению статуса Европы в сфере образования.

Россия с началом демократических реформ стремится активно интегрироваться в мировое образовательное пространство через вхождение в планетарную сеть университетов, интернационализацию связей, гармонизацию учебных программ высших учебных заведений, создание предпосылок для взаимного признания документов о высшем образовании. Интеграция России в мировую образовательную систему последнего десятилетия осуществляется посредством расширения международного сотрудничества с университетами США и Европы на основе предоставления исследовательских и образовательных грантов различными международными фондами и организациями, реализации проектов по обмену исследователями, преподавателями и студентами.

Сегодня исключительно важными представляются осмысление одного из аспектов проблемы диалога культур – роли образовательных и научных обменов в процессе взаимодействия различных ти-

пов культур и их места в формировании профессиональной и личностной идентичности студентов и преподавателей; выявление специфики российской и западной моделей гуманитарного образования и определение меры их совместимости. На наш взгляд, для решения поставленной задачи необходимо:

1. Определение общего контекста исследования. Диалог культур Запада и Востока является на сегодняшний день актуальной проблемой социально-гуманитарного познания, безусловно, требующей философского осмысления. Каждая историческая эпоха по-своему определяла характер и степень социальной значимости культурного взаимодействия. В XX веке актуальность данной проблемы возросла настолько, что её решение напрямую связано с ответом на вопрос о перспективах культурного развития человечества в целом. Феномен диалога между различными культурными традициями – это не только способность, внешняя функция, но основа существования и развития культуры. Особенно актуален анализ диалога культур сегодня, когда ориентирами человеческого бытия стали такие понятия, как мировая история, глобальные экономические и политические процессы, общечеловеческие ценности. В этом смысле XX век – действительно век встречи различных культур и цивилизаций, так как, несмотря на культурный плюрализм, тенденциям глобализации подвержен весь культурный мир.

Поскольку диалог возможен между различным, нет ничего удивительного в том, что ещё в эпоху античности происходило осмысление иной культурной традиции. О том, что к Востоку с интересом обращался уже Аристотель, свидетельствует Диоген Лаэртский, который и сам уделял определённое внимание вопросу о взаимовлиянии египетской и греческой культур [1, с. 55]. Августин Блаженный и Фома Аквинский пытались понять специфику восточных мировоззрений, а последний даже вступал в открытую полемику с последователями Аверроэса. Значительный интерес к Востоку нашёл отражение в творчестве таких европейских мыслителей, как Гегель, Шеллинг, Шопенгауэр, Ницше, Хайдеггер, Ясперс, Фромм, Тойнби, Юнг, Швейцер. Имеет место и «встречное движение»: интерес восточных мыслителей к традициям западной культуры, к истокам и закономерностям развития европейского научного и философского знания, социально-политическому устройству, моделям образования (Свами Вивекананда, Ху Ши, Фэнь Юань, Икеда Дайсаку, Дайсэцу Тэйтаро Судзуки, Нисида Китаро). Не была обойдена ориентальная тематика и в русской философии XIX века; достаточно перечислить такие имена, как Чернышевский, Соловьёв, Чаадаев, Данилевский, Леонтьев, Карсавин. Причём интерес русской философии к дихотомии «Запад – Восток» носит весьма специфический характер, так как всегда, как правило, увязывается с вопросом о культурной иден-

тификации русского национального сознания, о самоопределении русской культуры [2, с. 313–323].

2. Изучение и анализ эмпирического материала в области образовательных и научных обменных программ. К сожалению, сводные данные об объёмах и направлениях совместных работ с зарубежными партнёрами в области высшего образования для формирования базы данных и анализа общей ситуации практически отсутствуют как на уровне управления международной деятельностью Министерства образования и науки РФ, так и на региональных уровнях управления международной образовательной деятельностью. В каких международных программах участвуют вузы, с какими странами и в каких направлениях они ведут совместные проекты, что за результаты получены и где нашли себе применение, сколько студентов и преподавателей учатся или работают за рубежом по линиям двусторонних связей – достоверной статистической базы данных, используя которую было бы возможно получить ответы на поставленные вопросы, попросту нет.

Вместе с тем существует довольно значительный массив аналитических и статистических материалов Министерства образования и науки РФ, посвящённых анализу проблем взаимодействия высшей школы России и Запада, информационных материалов, опубликованных на интернет-сайтах, в отчётах многочисленных международных организаций (таких как ЮНЕСКО, IREX, USIA и т. п.), обзоров и сборников статей участников различных обменных программ, используя которые вполне возможно получить достаточно обоснованную статистику по обозначенной проблеме. Представляются исключительно важными изучение и анализ такого рода данных, затрагивающих различные аспекты осуществления образовательных и научных обменных программ в гуманитарной сфере.

3. Выявление основных типов проблем межкультурной коммуникации в ходе реализации образовательных и научных обменных программ в гуманитарной сфере. Необходимо исследование основных типов проблем межкультурной коммуникации и связанных с ними кросскультурных конфликтов в ходе реализации образовательных обменных программ; сравнение наиболее характерных проблем, возникающих в процессе осуществления проектов гуманитарных обменов, с типологией случаев межкультурной коммуникации вообще. Это может в значительной степени способствовать выявлению специфики российской и западной моделей гуманитарного образования и определению меры их совместимости.

Библиографический список

1. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / ред. тома и авт. вступ. ст. А. Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1986. – 571 с.

2. Карсавин Л. П. Восток, Запад и русская идея // Русская идея : антология / сост. М. А. Маслин. – М. : Республика, 1992. – 496 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Н. И. Никонова
Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Республика Саха (Якутия), Россия

Summary. The article describes culture formation system of interethnic communication in the classroom of Russian literature. Stages of formation, marked methodological techniques for working with literary texts of Russian, foreign and native literature actualized generated values of culture of communication are defined.

Key words: culture of international communication; cultural dialogue; multicultural identity; ethnocultural competence; intercultural space.

Культура межнационального общения предполагает формирование мировоззрения и чувств, знаний и убеждений. В процессе изучения литературного произведения всё это находится в неразрывной связи. Но если чтение произведения вызывает у учащихся определённые чувства и обогащает их новыми знаниями, то для углубления этих чувств и знаний и формирования на такой основе убеждений необходимо аналитической работе над текстом придать продуманную «методическую направленность» [3, с. 94], в данном случае – направленность межкультурную.

Приобретя культуру межнационального общения, человек скорее сможет быть толерантным по отношению к представителям любых других национальностей, даже если в данный момент он проживает в моноэтнической среде.

Для реализации формирования поликультурной личности необходима школа, призванная не просто формировать нравственные качества, но и способствовать подготовке молодого человека к деятельности в условиях интеркультурного пространства.

В настоящее время нужна переориентация на «внутренний аспект – на межнациональное общение личностей» [2, с. 34], а это, прежде всего:

– создание объективных и «самокритичных» национальных автостереотипов, то есть представлений о своём народе, его историческом прошлом и современных социально-экономических и культурных достижениях, языке, обычаях и традициях, литературе, искусстве и т. д.;

– становление положительных национальных стереотипов, то есть тех же представлений, но о других народах СНГ, и прежде всего о тех, представители которых составляют контактирующие национальные группы в данной республике;

– овладение элементарными навыками высокой культуры межнационального общения (уважение национального достоинства людей других национальностей, признание и терпимое отношение к их родному языку, к его повсеместному функционированию; проявление такта, деликатности в оценке инонациональных культурных ценностей, терпимость к чужой индивидуальности и т. д.);

– воспитание чувства национального достоинства и общероссийской гордости.

Актуализация интернациональных мотивов в творчестве русских писателей – это только один из аспектов формирования культуры межнационального общения учащихся на уроках литературы. Иной подход связан с изучением включённых в школьную программу произведений литературы других народов, которые наглядно демонстрируют учащимся духовное единство разных наций и народностей.

Поликультурная направленность в преподавании литературы, стимулируя и его научность, и его связь с жизнью, содействует формированию высоких моральных качеств современных школьников, признанию общечеловеческих ценностей, изучению национальных культур.

Эффективность использования любых средств формирования культуры межнационального общения во многом зависит от самого педагога, его профессиональной этики и нравственной культуры. В условиях школьных образовательных учреждений именно собственная нравственная культура педагога определяет уровень нравственного развития учеников. «Личность формируется только личностью, интеллект развивается только интеллектом» [1, с. 23]. Это означает, что и этику межнационального общения подрастающего поколения невозможно сформировать без того, чтобы этот процесс не превратился в личную цель самого педагога.

Таким образом, деятельность педагога будет направлена на реализацию следующих функций:

– изучение личности учащихся, их индивидуальных и национальных особенностей путём наблюдений за характером складывающихся взаимоотношений, за проявлением ими позитивных и негативных качеств, исходя из этого, намечаются цели, задачи и планируется предстоящая работа;

– подготовка обучающихся к межнациональному взаимодействию (осмысление сущности воспитательной деятельности через воздействие на национальное сознание обучающихся, освоение ими духовных общечеловеческих ценностей в области истории, культуры, языка, традиций и обычаев своего и других народов);

– реализация учащимися целей воспитания культуры межнационального общения, углубление знаний, утверждение интернационалистических чувств и самостоятельных оценочных суждений, проявление воли осуществляются не с помощью педагогических воздействий, а под влиянием взаимодействия и их собственных усилий;

– совершенствование процесса воспитания, новых и традиционных форм и методов, направленных на выявление более действенных принципов формирования навыков и умений межнационального общения;

– создание педагогических условий, в которых внутренние и внешние параметры жизнедеятельности школьников взаимосвязаны, представляются оптимально ориентированными на новые реалии общественного бытия. В них сопряжены прогрессивные педагогические технологии со средствами народной педагогики, в традициях которой заложены неограниченные возможности совершенствования межнационального общения, а также опыт конфессионального воспитания.

Предлагаем систему процесса формирования культуры межнационального общения на уроках русской литературы (табл. 1).

Таблица 1

Формирование культуры межнационального общения на уроках русской литературы

Этапы формирования культуры межнационального общения	Уроки и методические приёмы работы	Формируемые ценности культуры межнационального общения
1. Освоение родной культуры, её истории, традиций, нравственных ценностей. Формирование на этой основе чувства гордости за принадлежность к родному народу, а также уважения к культуре других народов	Урок – интеллектуальная игра «Знатоки народной мудрости» на знание эвенкийских, якутских и русских пословиц и поговорок. Метод: сопоставление пословиц и поговорок на основе сходства отражаемых в них человеческих моральных качеств	Интерес к культуре своего народа, народов страны проживания. Признание приоритета общечеловеческих ценностей над групповыми. Чувство дружбы между народами страны проживания, единства семьи человеческой

2. Ознакомление школьников с народами ближайшего национального окружения, формирование доброжелательного отношения к сверстникам и взрослым представителям соседних национальностей на основе приобщения к обычаям и традициям их народов. Формирование потребности людей в освоении родной культуры и культуры народов-соседей, а также культуры межнациональных отношений	Урок – семинарское занятие «Отражение идеалов в сказаниях разных народов» по «Сказанию о кожемяке», «Сказанию об Эр Соготох» (якутский эпос) и «Сказанию о храбром Содани-богатыре» (эвенкийский эпос). Метод: изучение произведений фольклора на основе диалога культур	Чувство национальной и общенародной гордости, принадлежности к роду человеческому. Национальная скромность и забота о достоинстве своей нации, народов страны проживания, всего человечества. Забота о судьбах малой родины, большой родины, всей планеты Земля. Глубокое уважение к национальному достоинству граждан своей национальности и любой другой
3. Сообщение знаний об этнической самобытности отдалённых народов и формирование положительного эмоционального отношения к национальному многообразию планеты. Перевод нравственных знаний в поведенческие нормы	Тема урока – «Все дети мира плачут на одном языке» (по рассказам «Мальчик у Христа на ёлке» Ф. М. Достоевского, «Девочка со спичками» Г.-Х. Андерсена и якутской народной легенде «Ыйкыыһа» («Лунная девочка»). Метод: сопоставление изучаемых на уроке произведений на основе сходства проблематики, сюжетных сближений, художественно-образных перекличек	Стремление быть гуманным, отзывчивым, терпимым в обществе людей, иметь личностную позицию в жизненных вопросах. Понимание необходимости трудиться на благо своей нации, народов страны проживания, во имя сохранения человечества. Стремление и содействие расширению взаимосвязей своей нации с народами страны проживания и всего мира

В результате реализации данной системы выявлены педагогические условия формирования культуры межнационального общения у подростков на уроках русской литературы:

– благоприятный морально-психологический климат в классе, обстановка уважения, дружелюбия к окружающим, к их культуре, языку, традициям;

– знание родной культуры, её истории, традиций, нравственных ценностей, чувство гордости за принадлежность к родному народу;

– интерес и стремление приобщиться к культуре, истории, традициям, нравственным ценностям других народов;

– личность самого педагога, его профессиональная этика, нравственная культура. Формирование культуры межнационального общения должно стать личной целью педагога;

– использование различных форм и средств (круглых столов, национальных праздников, бесед о различных религиях, клубов интернациональной дружбы);

– актуализация межкультурных мотивов в изучаемых произведениях, фактов дружелюбного и уважительного отношения их к населявшим Россию народам;

– сопоставление изучаемого на уроке произведения русского писателя с произведением писателя своей национальности на основе сходства проблематики, сюжетных сближений, художественно-образных перекличек;

– изучение литературы на основе диалога культур.

Работу по развитию культуры межнационального общения с подростками можно проводить в процессе обучения в основной школе. Ранний собственный опыт такого общения и целенаправленные усилия в этом направлении учителя помогут школьникам избавиться от негативных этностереотипов и заполнить пробелы в их этнокультурной компетентности.

Библиографический список

1. Волков Г. Н. Этнопедагогическое осмысление процесса современного воспитания // Мат-лы науч. конф. / Якутский государственный университет. – Якутск : ЯГУ, 1999. – 230 с.
2. Фарфоровский В. Ф. Вопросы формирования культуры межнационального общения у подрастающего поколения в педагогическом наследии А. С. Макаренко. – М. : Педагогика-Пресс, 2002. – 72 с.
3. Хайруллин Р. З. Формирование толерантного сознания у студентов-филологов средствами литературы народов России // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. – М. : Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова, 2011. – С. 94–105.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Т. В. Лутаева, Л. Г. Кайдалова, Н. В. Шварп
Национальный фармацевтический университет,
г. Харьков, Украина

Summary. The paper submits a theoretical analysis of approaches to studying the process of psychological and pedagogical adaptation. A need of investigating the problem of foreign students' adjustment in higher school has been determined.

Key words: adaptation; foreign students' adaptation; polycultural competence; empathy; cultural shock.

Болонский процесс предусматривает мобильность студентов и преподавательского состава, привлечение в Европу большого количества студентов из других регионов мира.

В настоящее время в мире приблизительно двое из ста обучающихся в высшей школе – иностранные студенты, среди которых в количественном отношении традиционно преобладают граждане стран, которые развиваются [5, с. 208]. Социальный заказ на подготовку конкурентоспособных иностранных специалистов актуализирует тему исследования.

Адаптационные возможности являются предметом изучения всех гуманитарных и медико-биологических наук. Теоретико-методологическую основу исследования составили научные труды в области личностно ориентированного подхода (И. С. Якиманская и др.) [9]. Вопросам адаптации иностранных студентов к условиям жизни и учёбы в России и на Украине были посвящены публикации украинских и российских исследователей (В. Б. Антонова, Д. О. Порох, М. И. Витковской, И. В. Троцук, И. В. Ширяевой и др.) [1; 2; 6; 8]. Внимание исследователей в области психологии и педагогики привлекли проблемы, связанные с межкультурным взаимодействием, феноменом «культурного шока», поликультурным образованием субъектов образовательного процесса (Т. В. Лутаева, Л. Г. Кайдалова, А. П. Садохин, Н. В. Якса и др.) [5; 7; 10].

Вызывают значительный интерес исследования А. П. Садохина [7], где освещается методика обучения межкультурной коммуникации. Методику определения социальной дистанции между национальными группами на основе шкалы социальной дистанции Э. Богардуса разработали доктор социологических наук Н. В. Панина и генеральный директор Киевского международного института социологии В. И. Паниотто [4]. Целесообразным для изучения национально-психологических особенностей иностранных студентов является применение факторного личностного опросника Р. Кеттела, а

для оценки уровня личностной тревожности – методики Ч. Спилбергера [2].

Цель данных материалов – анализ психолого-педагогических аспектов адаптации иностранных студентов к учебно-информационной профессионально ориентированной среде высшего учебного заведения.

Слово «адаптация» (от лат. *adapto* – приспособление) долгое время применялось в биологии для обозначения процесса приспособления строения и функций организма (особей, популяций, видов) к условиям окружающей среды. Адаптацию принято рассматривать как процесс, а адаптированность как результат процесса адаптации, наиболее устойчивое состояние организма в новых условиях [8].

Под социально-психологической адаптацией следует понимать личностную адаптацию, а под психолого-педагогической адаптацией взаимное приспособление субъектов образовательного процесса и образовательной среды. Процесс адаптации иностранных студентов осуществляется на разных уровнях и содержит психологическую, социальную, культурную, бытовую, климатическую, физиологическую, межкультурную адаптацию, которые тесно связаны с психическими, эмоциональными, интеллектуальными и физическими нагрузками. Показателями адаптированности иностранных студентов являются их положительные эмоции в отношениях с окружающими, удовлетворительное самочувствие и ощущение душевного комфорта, а также возможности эффективного достижения педагогических целей в процессе их обучения.

Основной проблемой успешного вхождения иностранных студентов в учебный процесс является противоречие между уровнем готовности (коммуникативной компетенции) иностранных студентов к восприятию учебной информации и требованиями высшей школы.

Модель готовности иностранных студентов к учебно-профессиональной деятельности в высшей школе должна включать в себя следующие компоненты:

1) мотивационный – стремление к самостоятельности, проявление устойчивого интереса к предметной области и желания полностью овладеть языком специальности;

2) когнитивный – понимание связи обучения с будущей профессиональной деятельностью, знание структуры и содержания предметной области знаний;

3) операциональный – владение лингвистическим аппаратом для усвоения профессионально значимой информации, владение навыками самостоятельной учебной деятельности;

4) эмоционально-волевой – уверенность в успехе, стремление преодолеть трудности на пути достижения поставленной цели, высокая степень самоорганизации, удовлетворение от самостоятельного получения профессионально значимой информации;

5) информационный – речевая, прагматическая и предметная компетентность [6].

Адаптация иностранных студентов в образовательном пространстве зависит от поликультурной компетенции педагога. Высший уровень межкультурного понимания характеризуется достижением способности к глубокому эмоциональному сочувствию – *эмпатии* (от англ. empathy – сочувствие) как способности поставить себя на место другого человека в контексте его культуры [5]. Такая способность формируется на основе определённых знаний, умений и навыков.

С целью формирования у педагога способности к межкультурному пониманию важно знать, что именно ощущает человек в среде чужой культуры. В ситуации межкультурного контакта поведение индивида изменяется волнообразно, напоминает, по определению К. Оберга и Д. Фостера, «культурную болезнь» и называется культурным шоком. Культурный шок – это форма внутреннего беспокойства, связанного с потерей понятных коммуникативных знаков и символов. Культурный шок проходит пять стадий. Первая стадия «медового месяца» связана с воодушевлением и эйфорией по поводу увлечения новой культурой. Вторая стадия (критическая): индивид теряет иллюзии. Третья стадия (суперкритическая): индивид нуждается в максимальной поддержке со стороны представителей собственной культуры. Четвёртая стадия (оптимистичная): процесс вхождения личности в новую сферу межличностных отношений. Однако не исключается и возможность полного неприятия новых культурных феноменов и неминуемого бегства как в переносном («в себя»), так и в прямом значении (отъезд на родину). Пятая стадия (адаптация или интеграция) – качественный прыжок, связанный с пониманием местной культуры. Культурный шок может возникнуть также при возвращении иностранного студента в собственную страну [5, с. 74–77].

Администрации каждого конкретного высшего учебного заведения необходимо нормативно урегулировать выходные дни, религиозные праздники стран, из которых приехали студенты, учесть потребности иностранных студентов в религиозных сооружениях, культовом оснащении. Также религиозный фактор необходимо учитывать при распределении студентов в группы, их проживании в общежитиях, системе преподавания и подборе преподавателей.

С целью успешного формирования поликультурной компетентности преподавателей и преодоления отрицательных последствий культурного шока среди иностранных студентов важно принимать в состав научно-педагогических работников тех молодых специалистов, которые владеют иностранными языками, предоставлять возможность опытным специалистам высших учебных заведе-

ний изучать иностранные языки и совершенствовать приобретённые знания.

В Национальном фармацевтическом университете (НФаУ) накоплен опыт формирования поликультурной компетентности среди профессорско-преподавательского состава: организовываются курсы иностранных языков, создан «Этический кодекс фармацевтического работника» (где актуализируется необходимость проявлять терпимость, лояльность и понимание этнокультурных норм и верований коллег и иностранных студентов, уважать их взгляды и убеждения), возрастает количество преподавателей, которые, повышая квалификацию, знакомятся с психолого-педагогическими основами учебно-воспитательного процесса, овладевают особенностями и спецификой межкультурного взаимодействия в мировом образовательном пространстве, анализируют поведение индивида во время межкультурных контактов [3].

Значительное внимание в НФаУ уделяется социальной адаптации иностранных студентов. С целью обеспечения комфортных условий их пребывания в инокультурной среде, в первые недели обучения за ними закрепляются студенты-кураторы, которые помогают студентам из Марокко, Ирака, Нигерии, Камеруна и других стран решать повседневные проблемы. В решении задачи адаптации студентов принимают участие: ректор и члены ректората университета, декан подготовительного факультета, преподаватели кафедр, кураторы групп, проректор по международным связям, члены студенческого совета вуза, кураторы землячеств.

Опыт работы с иностранными студентами в НФаУ позволяет свидетельствовать, что самоопределению научно-педагогического персонала высшего учебного заведения в поликультурной среде оказывает содействие его ознакомление с методикой определения социальной дистанции между национальными группами [4]. Педагоги получают задание, в котором с помощью шкалы Богардуса они должны попробовать проверить свой индекс социальной дистанции относительно представителей определённой национальности. Методика позволяет определить интегральный индекс национальной дистанцированности (ИИНД) – усреднённое значение относительно всех национальных групп. Под социальной дистанцией между национальными группами понимают степень предоставления преимущества представителями одной национальной группы представителям разных национальных групп как партнёрам в межличностном общении и готовность идти на контакты с представителями конкретных этнических групп. Шкала Богардуса, адаптированная для проведения исследования на территории Украины, представляет собой серию высказываний такого типа: «Я согласен / согласна допустить представителя данной национальной группы...», например, как члена семьи, чтобы и сам индивид, и его дети теоретически могли за-

ключить с ним брак, воспринимать как родственника, близкого друга, соседа, коллегу по работе, жителя Украины, посетителя Украины. Возможным является также такой вариант высказывания: «Я не пускал бы в Украину...» [4].

Преподаватели высших учебных заведений определяют свой индекс социальной дистанции, интегральный индекс национальной дистанцированности и одновременно стараются осуществить самооценку, сравнить действительность со своей системой норм и ценностей, избрать определённую роль, позицию в обществе, что является этапом процесса самоопределения.

Проведённый анализ психолого-педагогической литературы и опыт НФаУ относительно формирования поликультурной образовательной среды позволяют утверждать, что для успешной адаптации студентов-иностранцев к условиям новой культуры нужны особые усилия самих студентов и целенаправленное вмешательство преподавателей. Преподавателям важно изучать особенности поведения иностранцев, способствовать формированию положительных перспектив, возникновению чувства социальной защищённости среди представителей иной культуры, т. е. создавать условия для ускоренной адаптации и адекватного функционирования личности иностранного студента путём устранения трудностей при его пребывании в новой макро- и микросреде.

Качество работы по адаптации иностранных студентов к условиям обучения в высшем учебном заведении в значительной мере определяет успех всего процесса обучения и оказывает значительное влияние на общий результат.

Библиографический список

1. Антонова В. Б. Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в Москве // Вестник ЦМО МГУ. – 1998. – № 1. – С. 125–133.
2. Витковская М. И., Троцук И. В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учёбы в России (на примере РУДН) // Вестник РУДН. Серия «Социология». – 2004. – № 6–7. – С. 267–284.
3. Национальный фармацевтический университет. URL: http://ru.nfau.in.ua/?page_id=100
4. Панина Н. В. Факторы национальной идентичности, толерантности, ксенофобии и антисемитизма в современной Украине // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2005. – № 4. – С. 26–45.
5. Педагогічна культура : навчальний посібник / Т. В. Лутаєва, Л. Г. Кайдалова. – Х. : НФаУ, 2011. – 182 с.
6. Порох Д. О. Адаптація іноземних студентів до умов життя та навчання в Україні (на прикладі ЛДМУ) // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2009. – № 23 (186). – Ч. 4. – С. 208–214.
7. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : учеб. пособие. – М. : Альфа-М; ИНФРА-М, 2006. – 288 с.

8. Ширяева И. В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 93 с.
9. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.
10. Якса Н. В. Міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього процесу : навчальний посібник. – Житомир, 2007. – 312 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ, ПРИНАДЛЕЖАЩИХ К АРМЯНСКОЙ КУЛЬТУРЕ, В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ОБЩЕСТВА

Н. Г. Хачатрян
Ереванский государственный университет,
г. Ереван, Армения

Summary. The paper discusses some results from survey that aimed at the analysis of prevailing values characteristic of the different groups of young people in Armenian society in the presently occurring social-cultural changes. Results of the survey indicate that benevolence and self-direction values are predominant in three groups. In the value preferences of the young people from capital values with individualistic orientation (self-direction and achievement) are more predominant.
Key words: culture; socio-cultural changes; values; motivation.

Преобладающие в обществе ценности составляют ядро культуры данного общества, что в основном проявляется через разные институционализированные формы отношений и способы управления, а также через обыденные практики. Культура способна оказывать формирующее воздействие на экономическую и политическую жизнь, но, как показывают многие исследования, верно и то, что значительные социально-экономические, социально-политические изменения влияют на доминирующие ценности и вследствие этого в той или иной степени могут изменить саму характеристику культуры. Поэтому проблема изучения ценностей видится актуальной в контексте тех трансформационных процессов, которые затрагивают разные сферы общественного устройства. Актуальность таких исследований возрастает особенно для тех обществ, которые встали на путь модернизации, в частности для стран постсоветского пространства.

Концепции и теории модернизации, которые сформировались в середине прошлого века, объясняли процесс модернизации как переход от традиционного общества к современному, как совершенствование форм общественного развития, связанное с необходимыми последствиями индустриализации и урбанизации. Однако практика показывает, что многие страны выбирают разные альтернативные пути модернизации, иногда успешно, а иногда и сталкиваясь с

социальной дезорганизацией, следствием чего очень часто оказывается кризис социальной системы.

Современные теории, в попытках объяснения альтернативных механизмов и путей модернизации, отмечают, что модернизация не может быть тотально универсальной, а более всего имеет относительно локальный характер, обусловленный многими факторами, в частности национальными традициями, ценностями общественного развития, приоритетами политического процесса / курса и т. д. Каждая страна, исходя из своей исторической и культурной специфики, проходит собственный путь модернизации, где есть как общие, присущие и другим странам, черты, так и довольно специфичные характеристики.

Если для многих западных капиталистических стран процесс модернизации проходил относительно линейным путём, то для многих развивающихся стран, в частности стран постсоветского пространства, процесс модернизации более сложен, так как эти страны встречаются со всеми изменениями глобального мира одновременно.

Для стран постсоветского пространства в настоящем специфика альтернативного пути модернизации заключается в одновременном сочетании многих факторов, что и делает процесс модернизации нелинейным:

– культурно-историческая специфика страны;

– процесс «спонтанной» модернизации, связанный с естественными процессами индустриализации и урбанизации, развития рынка той или иной страны;

– влияние особенностей нетипичного / альтернативного, характерного для «советского» пространства типа модернизации общества и последствий распада такого общества;

– глобализационные процессы, влияние разных информационных технологий, актуализация ценностей постмодерна.

В рамках сравнительных социальных исследований разрабатываются подходы и методы изучения культурного разнообразия. На сегодняшний день существует ряд популярных моделей измерения культур, среди которых наиболее известны исследования ценностных измерений Р. Инглхарта [2; 3], Г. Ховстеде [1], Ш. Шварца [5; 6], Г. Триандиса [8]. Данные модели исследования культуры объясняют относительную стабильность культурных ценностей, что происходит благодаря воспроизведению ценностей как на институциональном уровне, так и через повседневные практики. Однако можно говорить и об определённых сдвигах культурных ценностей. Так, исследования, которые были проведены в рамках проекта «Обзор всемирных ценностей» (World Values Survey – WVS) с 1981 по 1998 гг., показали, что экономическое развитие способствует проявлению секулярно-рациональных ценностей и

ценностей самовыражения, а экономический крах приводит к преобладанию ценностей выживания. Таким образом, в подходе к измерению культур Инглхарта отмечается, что экономический прогресс влечёт за собой постепенные изменения в сфере культуры. Однако данные мирового исследования ценностей (WVS) показывают также, что экономический рост ведёт к повышению субъективного благополучия вплоть до достижения некого уровня, после которого уменьшается значение экономического благополучия, и большее значение уделяется проблемам качества жизни (происходит сдвиг в стратегиях выживания после определённого уровня экономического благополучия) [2].

В нашем исследовании мы исходили из основных тезисов социокультурной психологии, согласно которым люди и их социальные миры неразделимы: они взаимно определяют и формируют друг друга [4]. Основываясь на допущениях социокультурной психологии, можно заключить, что социальные изменения являются результатом взаимного влияния нормативных культурных ценностей и институционализированных норм поведения, опосредованных через индивидуальный опыт людей.

Теория базовых ценностей Ш. Шварца

В качестве теоретико-методологической основы для нашего исследования послужила теория базовых ценностей Шварца.

Согласно данной теории, ценности определены отдельными мотивационными тенденциями, направленными на достижение важных для людей целей. В рамках своей теории учёный определяет 10 ценностей, в основе которых лежит одна или несколько из универсальных потребностей человека [7]. Как считает Шварц, эти ценности можно считать базовыми, поскольку они основаны на трёх необходимых требованиях / потребностях, с которыми человек сталкивается в своём существовании и которые должен удовлетворить. Это – потребности организма, требования скоординированного социального взаимодействия, потребности выживания и благосостояния группы. Эмпирические исследования в 48 странах подтвердили предложенную теоретическую модель ценностей, которую составляют следующие ценности:

Ценность	Мотивационная цель
Самостоятельность (Self-Direction)	Свобода мысли и действия
Стимуляция (Stimulation)	Волнение, новизна и вызовы в жизни
Гедонизм (Hedonism)	Удовлетворение, наслаждение жизнью
Достижение (Achievement)	Личный успех, соответствующий социальным стандартам
Власть (Power)	Статус, престиж, возможность влияния на других
Безопасность (Security)	Стабильность в обществе, во взаимоотношениях
Конформность (Conformity)	Ограничение действий и побуждений, не соответствующих социальным ожиданиям
Традиция (Tradition)	Уважение и принятие идей и обычаев, принятых в культуре и религии
Благосклонность (Benevolence)	Поддержка и помощь близким людям
Универсализм (Universalism)	Толерантность, поддержание благополучия всех людей и природы

Несмотря на то, что данные ценности встречаются в разных культурах, преобладание тех или иных ценностей как мотивационных основ поведения людей варьирует в зависимости от определённой культуры. На рисунке 1 представлены взаимосвязи между десятью ценностями, категоризированные в четыре группы, которые определяют зоны и специфику конфликтности и конгруэнтности между ними.

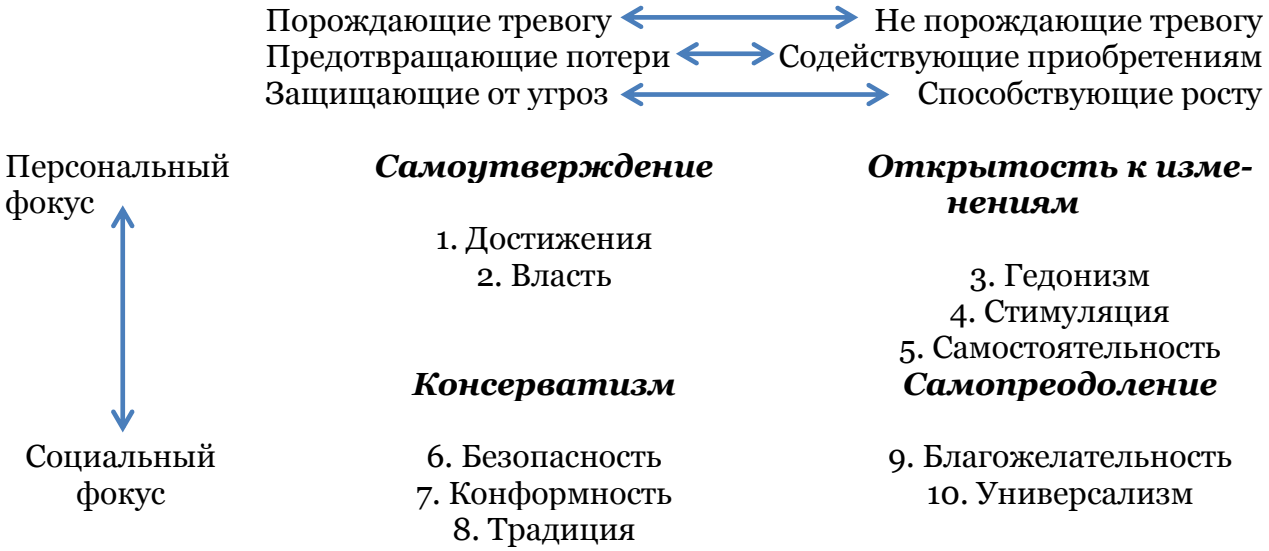


Рис. 1. **Динамическая основа струкруры универсальных ценностей [7]**

В данной схеме можно увидеть, что конфликтные зоны находятся между ценностями консерватизма (Conservatism) и открытости к изменениям (Openness to Change), а также между ценностями самоутверждения (Self-Enhancement) и самопреодоления (Self-transcendence).

Методика исследования

Оба опросника Шварца (SVS, PVQ) были адаптированы на трёх выборках – две выборки студентов вузов (N = 209, N = 201) и преподаватели средних школ (N = 206) – соответственно принципам методологии кросскультурного исследования и в непосредственном сотрудничестве с профессором Ш. Шварцем.

В нашем исследовании мы воспользовались одной из методик Шварца (SVS – Schwartz Value Survey) для выявления структуры ценностей молодых людей, проживающих в Армении. Представим сравнительный анализ полученных данных трёх выборок молодых людей.

Первая выборка (N = 209) – студенты вузов (от 17 до 20 лет, средний возраст – 18,8, женщины – 74,2 %). Данные были собраны в 2010 году.

Вторая выборка (N = 98) – молодые люди, проживающие в Ереване (от 18 до 29 лет, средний возраст – 23,5, женщины – 52 %). Данные были собраны в 2012 году.

Третья выборка (N = 145) – молодые люди, проживающие в регионах Армении (марзах) (от 18 до 29 лет, средний возраст – 22,1, женщины – 53,1 %). Данные были собраны в 2012 году.

Анализ полученных результатов и обсуждение

В таблице 1 представлены средние значения и соответственно ранги для десяти ценностей среди студентов, молодых людей, проживающих в Ереване и в марзах Армении.

Если рассмотреть те ценности, которые получили высокие ранги, то можно увидеть, что в основном результаты близки для трёх групп молодых людей, однако наблюдаются и некоторые различия.

Как видно из таблицы, для всех трёх групп ценность благожелательности как выражение доброй воли и стремление помогать своим близким самая предпочтительная мотивационная цель. Следует отметить, что в наших исследованиях в старших возрастных группах данная ценность также получает высокий ранг. Кроме этого, в исследованиях Шварца на выявление общекультурных препочтений ценностей на основе кросскультурного сравнения многих групп благожелательность оказывается самой предпочтительной ценностью. Эти данные свидетельствуют о том, что, несмотря на то, что данная ценность имеет социальный фокус, то есть направлена на удовлетворение потребностей группы, она имеет общечеловеческий

характер независимо от типа культуры – индивидуалистической или коллективистической.

Таблица

Выраженность ценностей среди разных групп молодых людей

ЦЕННОСТИ	*I группа*			*II группа*			*III группа*		
	M	*SD*	*Rank*	*M*	*SD*	*Rank*	*M*	*SD*	*Rank*
Конформность	4,8	0,90	**4**	4,2	0,93	**6**	4,6	1,03	**5**
Традиция	3,4	1,36	**9**	3,2	1,20	**10**	3,6	1,30	**10**
Безопасность	5,2	0,83	**2**	4,7	0,95	**4**	4,9	0,93	**2**
Благожелательность	5,2	0,84	**1**	5,0	0,88	**1**	5,0	0,83	**1**
Универсализм	4,7	0,84	**6**	4,2	1,00	**5**	4,4	1,03	**6**
Самостоятельность	5,0	0,85	**3**	4,9	0.85	**2**	4,7	0,97	**3**
Стимуляция	3,7	1,48	**7**	3,6	1,46	**9**	3,9	1,45	**7**
Гедонизм	3,3	1,63	**10**	3,7	1,60	**7**	3,7	1,58	**8**
Достижение	4,8	0,89	**5**	4,9	0.81	**3**	4,6	1,06	**4**
Власть	3,6	1,42	**8**	3,6	1.36	**8**	3,7	1,36	**9**

Высокое значение получили также ценности безопасности и самостоятельности среди трёх групп. Однако ценность безопасности как стремление сохранить стабильность выражена сильнее у студентов и молодых людей, проживающих в регионах по сравнению с молодыми людьми, проживающими в столице. Для молодых людей столицы актуальными оказываются мотивационные тенденции, имеющие индивидуальный фокус, то есть тенденции поведения, направленные на реализацию индивидуальных целей, а именно – ценности самостоятельности и достижения. В отличие от данной группы, значение ценности достижения уменьшается для студентов и молодых людей, проживающих в регионах. Сравнительные исследования общекультурных предпочтений ценностей показывают, что самостоятельность также наиболее предпочтительная ценность, а ценности безопасности и достижений получают среднюю значимость [7].

Таким образом, основываясь на полученных данных, можно проследить определённую динамику ценностных предпочтений, а именно незначительное преобладание ценностей, имеющих индивидуальный фокус, у молодых людей, проживающих в столице. Жизненный уклад, характерный для столицы, способствует выражению самостоятельности и конкурентности в поведении, по сравнению с условиями жизни, характерными для регионов.

Если рассмотреть взаимоотношение ценностей, которые получили высокие ранги, основываясь на структурной модели отноше-

ний ценностей, предложенной Шварцем, то можно выделить зоны конфликтности ценностно-мотивационных предпочтений молодых людей. Так, конфликтными полюсами считаются ценности консерватизма и открытости к изменениям, а также ценности самоутверждения и самопреоделения. На основе наших данных, у первой группы (студенты) зона напряжения наблюдается между мотивационными тенденциями самостоятельности и безопасности, а также конформности как выражение конфликта свободы действий, самовыражения и сохранения стабильности, смирения. У второй группы (молодые люди, проживающие в столице) зона напряжения наблюдается между мотивационными тенденциями благожелательности и достижения как выражение конфликта между поддержанием благополучия других и личным успехом, амбициями. У третьей группы (молодые люди, проживающие в регионах) зоны напряжения наблюдаются между мотивационными тенденциями, характерными для первых двух групп.

Основные выводы

Полученные результаты позволяют утверждать, что социокультурные изменения, наблюдаемые в обществе, постепенно влияют на измемения ценностных предпочтений. Особенности ценностных предпочтений молодых людей в этом аспекте можно считать показателями той социальной динамики, которая происходит в настоящее время. На основе данных можно констатировать, что само существование конфликтных зон в ценностно-мотивационных предпочтениях, с одной стороны, приводит к напряжению и влияет на ощущение субъективного благополучия, но, с другой стороны, может способствовать преодолению противоречивых тенденций при возможности стратегического планирования жизненной перспективы. Однако для этого необходимы некие социокультурные ориентиры, определённые сверху соответствующими институционализированными формами социального взаимодействия. В этом аспекте особенно важными являются характеристики организации образовательной среды, направленной на актуализацию необходимых ценностно-мотивационных тенденций личности.

Библиографический список

1. Hofstede G. Culture consequences: international differences in work-related values. – Beverly Hills CA : Sage, 1980.
2. Inglehart R. Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies. – Princeton : Princeton Univ. Press, 1997.
3. Inglehart R., Baker W. Modernization, Cultural Change, and the Persistence of Traditional Values // American Sociological Review. – 2000. – V. 65. – P. 19–51.
4. Markus H., Hamedani M. Sociocultural Psychology: the Dynamic Interdependence among Self System and Social System. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), Handbook of Cultural Psychology. – N-Y : Guilford Press, 2007.– P. 3–39.

5. Schwartz S. & Bilsky W. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications // Journal of Personality and Social Psychology. – 1990. – № 58. – P. 878–891.
6. Schwartz S. Values and culture. In D. Munro, S. Carr, & J. Schumaker (Eds.), Motivation and culture. – New York : Routledge, 1997. – P. 69–84.
7. Schwartz S. Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications] // Revue française de sociologie. – 2006. – № *42*. – P. 249–288.
8. Triandis H. Individualism and collectivism. – Coulder, Colorado : Westview Press, 1995.

VI. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

А. Л. Лебедева
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

Summary. This article observes the importance of values and semantic orientations of professional self-determination of personality. Analysis of motivation and personal values will help determine the direction and content activity, a common approach to the surrounding world and to myself, to clarify the meaning and direction of the professional activities.

Key words: professional self-determination; values; motivation; self-concept.

Гармоничное развитие личности обязательно предполагает правильное профессиональное самоопределение. Самоопределение – одно из главных решений, которое приходится принимать человеку в жизни, и в самом общем виде оно представляет собой поиск и утверждение своего пути в мире. В связи с этим представляется актуальным анализ ценностного и смыслового аспектов существования личности. Чётко осознавая свои мотивы и ценности, действительные и желаемые роли и статус, человек оказывает влияние на ход событий, формирует собственную жизнь, реализует в практической деятельности потенциал своих отношений [2]. Выбор профессии отражает определённый уровень личных притязаний, основанный на оценке собственных способностей и возможностей. Самоопределение необходимо для зрелой личности, так как оно позволяет обобщить представления о мире и о себе самом и тем самым найти смысл своего собственного существования, своё место в общем потоке жизни.

Сущность профессионального самоопределения состоит в поиске и нахождении личностного смысла в выбираемой и осваиваемой трудовой деятельности, а также в нахождении смысла самоопределения как такового. Если выбор профессии оказался неудачным, то последствия этого проявятся в характерных негативных признаках: снижение удовлетворённости от выполняемой работы, снижается производительность труда, не возникает или угасает желание совершенствоваться в профессиональном плане. По мнению психологов, успешность профессионального пути человека во многом определяется его

представлениями о своей личности («Я-концепция»), образом жизни, отношением к определённым социальным ситуациям и т. п. [4]. Сознательное планирование профессионального пути является одним из важнейших аспектов профессионального развития личности, а также её самореализации. Процесс самореализации представляет собой единство профессионального и личностного роста и основан на стремлении личности к реализации всех своих потенциальных возможностей и способностей.

Анализ того, каковы мотивы, интересы, убеждения, идеалы, цели и ценности личности, может помочь определить направленность и содержание личностной активности, общий подход к окружающему миру и к себе, прояснить смысл и направление деятельности. Ценности связаны с выбором образа жизни и часто рассматриваются вместе с интересами, установками и предпочтениями. В данном случае ценности отвечают за приемлемый для конкретного человека способ удовлетворения мотива, выбор средства достижения цели [1]. То есть человек всегда волен решить, каким способом удовлетворить свои потребности – для каждого есть приемлемые и совершенно недопустимые способы достижения целей. Немаловажно также классифицировать ценности по интересам, которым они служат, – индивидуальным или коллективным. У каждого человека существует личностная концепция, побуждения, мотивы, которыми он не может поступиться при выборе и построении карьеры. Профессиональные ценности можно рассматривать в двух аспектах. Во-первых, необходимо оценить для себя ценность профессиональной деятельности как таковой (в отличие от других видов деятельности – досуга, быта и др.). Во-вторых, профессиональные ценности можно рассматривать с точки зрения ценностей конкретной профессии (например, ценности педагогической деятельности связаны с образованием и обучением, ценности врачебной деятельности – с помощью людям или животным и т. д.).

И наконец, важно определить, каким смыслом наполнена для личности та или иная деятельность. Смысл – это оценка человеком значимости профессиональной деятельности лично для себя. Смысловой анализ поведения личности выступает как путь раскрытия её духовной жизни. Смысл жизни связан с её целями и основными ценностями жизни, принятыми личностью [5]. Но если при поиске мотива в основном приходится отвечать на вопрос «почему?», то нахождение смысла даёт нам ответ на вопрос «зачем?». При этом подчеркнём, что истинный смысл невозможно придумать, его можно лишь найти, открыть, обнаружить [3]. В отличие от ценностей, смысл деятельности создаёт эскиз будущего, то есть выполняет важную функцию, задавая жизненную перспективу. Есть старая притча, хорошо отражающая диапазон различий личностного смысла одной и той же деятельности для разных людей: «Работали как-то три че-

ловека, которые что-то строили. Занимались-то все одним и тем же, но когда их спросили, что они делают, ответы были разные. Один сказал: „Я дроблю камни”, другой сказал: „Я зарабатываю себе на жизнь”, третий ответил: „Я строю храм”».

Таким образом, для вызревшего точного решения, чем хочется и возможно заниматься, прежде всего необходимо определиться в трёх категориях: мотив укажет на профессиональные цели, ценности – на приемлемый способ, которым эти цели можно достичь, а смысл придаст завершённость выбранному пути, наполнив ясностью картину будущего. Знание своих жизненных целей и ценностей, проявление внимания и чуткости к собственному внутреннему миру, заинтересованность в развитии ведут к увеличению потенциала личностного роста, в частности, за счёт профессионального развития.

Библиографический список

1. Серый А. В. Личностное самоопределение в период взрослости // Вестник Кемеровского государственного университета. – Кемерово : Компания ЮНИТИ, 2005. – № 2 (22).
2. Толочек В. А Современная психология труда : учеб. пособие. – 2-е изд. – СПб., 2008.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М. : Смысл, 1990. – 368 с.
4. Шульц Д., Шульц С. Психология работы. – СПб. : Питер, 2003. – 311 с.
5. Яницкий М. С. Смысложизненные аспекты процесса профессионального самоопределения студентов вуза // Ползуновский вестник. – Кемерово, 2003. – № 3–4. – С. 80–85.

ПРЕДПРОФИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

П. В. Валынкин, С. А. Кудрявцев, Т. В. Куликова, Г. Н. Яшкова
Средняя общеобразовательная школа № 3, г. Балашов, Саратовская область, Россия

Summary. This article describes the features of the modern secondary school vocational guidance of teenagers.

Key words: teenager; choice of profession; vocational guidance; modern school.

Выбор профессии – один из главных жизненных выборов, совершаемых человеком в юном возрасте, так как, выбирая профессию, он выбирает и образ жизни. Количество профессий в наши дни измеряется пятизначным числом, а их мир представляет собой подвижную картину. По данным же разных исследований, восьми-

классники, например, могут назвать в среднем лишь 18–20 профессий, поэтому профориентация зачастую носит стихийный характер.

Выбирая будущую профессию, старшеклассник, как правило, делает упор на свои интересы, склонности, не учитывая при этом собственной адекватности требованиям той или иной сферы профессиональной деятельности: наличия психофизиологических возможностей, интеллектуального потенциала, профессионально значимых качеств личности.

Для очень многих ситуация выбора оказывается стрессовой. Причины этого кроются в том, что, с одной стороны, человеку страшно брать на себя ответственность за свои поступки, а с другой, он просто не знает, как грамотно принять решение, чтобы оно соответствовало его интересам и целям.

Несомненно, работа по профессиональной ориентации не начинается в 9-м классе. Эта работа должна вестись с детьми уже с дошкольного возраста. Постепенно, учитывая возрастные особенности детей, закладываются первичные знания о профессиях, о людях разных профессий и требованиях к ним. Работа по профессиональному самоопределению продолжается в общеобразовательном учреждении и строится на положениях теории Е. А. Климова, выделившего стадии развития профессионального самоопределения [1]:

– 11–12 лет – интенсивно развиваются функции самоконтроля, самоанализа, планирования;

– с 11–12 лет до 14–18 лет – стадия подготовки к жизни, труду, сознательного и ответственного планирования и выбора профессионального пути.

Деятельность по профориентационному самоопределению учащихся в 5–6 классах направлена на расширение их представлений, полученных в 1–4 классах, о мире профессий, о труде; на формирование начальных знаний о профессиях.

Для разработки программы предпрофильной подготовки используются темы из учебного курса Всероссийской образовательной программы «Мой выбор», адаптированные к условиям реализации в нашей школе.

Понятно, что в современной школе основной упор делается на работу по программе предпрофильной подготовки именно в 9-х классах. Она обычно строится по принципу тренинга, в ходе которого решаются задачи развития личности, формирования коммуникативных навыков, корректируется отношение к собственному «Я», система ценностей, потребностей, их иерархия; определяется полоролевое самоощущение и поведение; выявляются и разрешаются внутренние конфликты; преодолевается неуверенность в себе и т. д.

Выбор именно тренинговой формы работы обусловлен тем, что для подросткового возраста в большей степени приемлемы групповые формы работы. Посредством деятельности в группе подростки

могут найти пути удовлетворения основных потребностей этого возраста: потребности в безопасности; потребности в привязанности; в успехе и проверке своих возможностей, в самореализации.

Проблема выбора профессиональной карьеры остро стоит перед выпускниками различных звеньев общеобразовательной школы. В настоящее время ситуация сложилась так, что подростки часто осуществляют вынужденный выбор профиля дальнейшего обучения. В условиях несамостоятельной профессионализации обычные возрастные задачи подростничества возникают перед учащимися в несколько искажённой форме. Например, задача формирования временной перспективы перед ребёнком вообще не ставится, поскольку в большинстве случаев эту задачу за него «решают» родители. В результате у него формируется искажённая временная перспектива и, как следствие, теряется учебная мотивация в настоящий момент.

Поэтому основными целями данного курса являются: выбор профиля, помощь учащимся в профессиональном самоопределении, которое, в свою очередь, является не выбором профессии из поля существующих профессий, а осознанием своих жизненных ценностей и формированием навыков применения их в своих профессиональных поисках и пробах, формированием такого психологического качества, как «образ Я».

Библиографический список

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – М., 1999.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ АСПЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ КАДЕТОВ В ОРЕНБУРГСКОМ ПРЕЗИДЕНТСКОМ КАДЕТСКОМ УЧИЛИЩЕ

О. Н. Иванова
Оренбургское президентское кадетское училище,
г. Оренбург, Россия

Summary. The article discusses the features of professional-oriented work, carried out with the cadets. The author offers methods of researches, directed on the study of the further choice of profession. This work is aimed to help grade-school student in professional self-determination.

Key words: empirical research; professional self-determination.

Целью эмпирического исследования в нашем училище явилось выявление особенностей профориентации, определение типа направленности личности и склонностей к определённому типу

профессий для того, чтобы определить, правильный ли выбор профильного обучения делают кадеты.

Ход исследования:

Первый этап: сбор информации.

Второй этап – диагностический: оказывая помощь кадетам в выявлении личных интересов, склонностей и возможностей, системы ценностных ориентаций, мы совместно с психологом проводили диагностику и анализ полученных данных.

Третий этап – социально-педагогический: этап направлен на социально-педагогическую поддержку профессионального самоопределения кадетов.

Четвёртый этап – обобщающий: на данном этапе мною были подведены итоги проведённого эмпирического исследования.

В данном эмпирическом исследовании я использовала следующие методы [2]:

1) тестирование;

2) анкетирование;

3) метод количественного анализа.

1. Тестирование. Использовалось для изучения избирательной направленности личности на определённую область познания или деятельности. Мной была проведена методика «Профиль», которая позволила определить возможное направление профессиональной деятельности (см. Приложение 1).

2. Анкетирование. Для определения социальной направленности личности (социального характерологического типа), я использовала тест Д. Голланда по определению типа личности, который состоит из 42 пар различных профессий (см. Приложение № 2). Испытуемым предлагалось выбрать из каждой пары ту, которой отдаётся предпочтение. С помощью теста можно определить, к какому типу относится испытуемый: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предприимчивый, артистический.

3. Метод количественного анализа. Полученные результаты были систематизированы, что свидетельствует о качественной и систематической работе по профессиональной ориентации кадетов, в которой основное внимание уделяется воспитательному и развивающему подходам. С помощью эмпирического исследования можно получить представление об отношении кадетов к профессиональному обучению и готовности к его продолжению.

Методические рекомендации воспитателям, психологам, кадетам по организации эффективной профориентационной работы [1]:

1. Для воспитателей в процессе профориентационной работы важны:

– знание возрастных особенностей, учёт индивидуально-психологических характеристик;

– изучение, формирование, развитие и коррекция профессионального становления личности;

– создание ориентационного поля профессионального развития личности, укрепление профессионального Я;

– выявление индивидуальных возможностей учащихся, соотнесение их с требованиями профессии;

– выявление наиболее выраженных склонностей и способностей учащихся и проверка соответствия их определённому кругу профессиональных требований;

– позитивное отношение к ребёнку, внимание, принятие, уважение, одобрение, доверительные беседы;

– умение выражать поведенческую поддержку через содействие – подсказку, как лучше поступить; совместная деятельность, а также оказание эмоциональной поддержки;

– воспитание способности делать самостоятельный выбор без посторонней помощи.

2. Кадетам для правильного выбора будущей профессии необходимы:

– учёт своих психологических характеристик, склонностей и способностей к определённому типу профессий;

– наличие адекватной самооценки, способностей к саморегуляции жизнедеятельности;

– выработка профессионально значимых компетентностей (информированность, представления, знания некоторых алгоритмов при решении ситуационных задач жизненного и профессионального самоопределения), готовность воспользоваться психолого-педагогической поддержкой при самоопределении;

– учёт объективных и субъективных факторов и условий при выборе профессии.

Библиографический список

1. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профориентология: теория и практика : учеб. пособие для высш. шк. – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2006. – 192 с. – («Gaudeamus»).
2. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – М. : НПО «Модэк», 2002. – 392 с.

Приложение № 1

Методика «Профиль»

Инструкция. Нравится ли вам делать то, о чём говорится в опроснике? Если да, то в бланке ответов рядом с номером вопроса поставьте плюс. Если не нравится – минус. Если сомневаетесь, поставьте знак вопроса. Чем искреннее вы ответите на все вопросы, тем точнее будет результат.

									0
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0

Мне нравится

1. Узнавать об открытиях в области физики и математики.
2. Смотреть передачи о жизни растений и животных.
3. Выяснять устройство электроприборов.
4. Читать научно-популярные технические журналы.
5. Смотреть передачи о жизни людей в разных странах.
6. Бывать на выставках, концертах, спектаклях.
7. Обсуждать и анализировать события в стране и за рубежом.
8. Наблюдать за работой медсестры, врача.
9. Создавать уют и порядок в доме, классе, школе.
10. Читать книги и смотреть фильмы о войнах и сражениях.
11. Заниматься математическими расчётами и вычислениями.
12. Узнавать об открытиях в области химии и биологии.
13. Ремонтировать бытовые электроприборы.
14. Посещать технические выставки, знакомиться с достижениями науки и техники.
15. Ходить в походы, бывать в новых неизведанных местах.
16. Читать отзывы и статьи о книгах, фильмах, концертах.
17. Участвовать в общественной жизни школы, города.
18. Объяснять одноклассникам учебный материал.
19. Самостоятельно выполнять работу по хозяйству.
20. Соблюдать режим дня, вести здоровый образ жизни.
21. Проводить опыты по физике.
22. Ухаживать за животными, растениями.
23. Читать статьи об электронике и радиотехнике.
24. Собирать и ремонтировать часы, замки, велосипеды.
25. Коллекционировать камни, минералы.
26. Вести дневник, сочинять стихи и рассказы.
27. Читать биографии известных политиков, книги по истории.
28. Играть с детьми, помогать делать уроки младшим школьникам.
29. Закупать продукты для дома, вести учёт расходов.
30. Участвовать в военных играх, походах.

31. Заниматься физикой и математикой сверх школьной программы.
32. Замечать и объяснять природные явления.
33. Собирать и ремонтировать компьютеры.
34. Строить чертежи, схемы, графики, в том числе на компьютере.
35. Участвовать в географических, геологических экспедициях.
36. Рассказывать друзьям о прочитанных книгах, увиденных фильмах и спектаклях.
37. Следить за политической жизнью в стране и за рубежом.
38. Ухаживать за маленькими детьми или близкими, если они заболели.
39. Искать и находить способы зарабатывания денег.
40. Заниматься физической культурой и спортом.
41. Участвовать в физико-математических олимпиадах.
42. Выполнять лабораторные опыты по химии и биологии.
43. Разбираться в принципах работы электроприборов.
44. Разбираться в принципах работы различных механизмов.
45. Читать географические и геологические карты.
46. Участвовать в спектаклях, концертах.
47. Изучать политику и экономику других стран.
48. Изучать причины поведения людей, строение человеческого организма.
49. Вкладывать заработанные деньги в домашний бюджет.
50. Участвовать в спортивных соревнованиях.

Подсчитайте количество плюсов в каждой из десяти колонок.

Десять колонок – это десять возможных направлений профессиональной деятельности:

1 – физика и математика;
2 – химия и биология;
3 – радиотехника и электроника;
4 – механика и конструирование;
5 – география и геология;
6 – литература и искусство;
7 – история и политика;
8 – педагогика и медицина;
9 – предпринимательство и домоводство;
10 – спорт и военное дело.

Чем выше балл в колонке, тем выше ваш интерес к соответствующему предмету или виду деятельности. Максимальный балл – пять – говорит о ярко выраженном интересе к предмету или виду деятельности. Чем меньше баллов, тем слабее интерес. Если сумма баллов ни в одном столбце не превышает двух, значит, ваши профессиональные интересы ещё не сформированы.

Приложение № 2

Тест Д. Голланда по определению типа личности

Изучая индивидуальные особенности людей, психолог Голланд разработал методику для определения социальной направленности личности (социального характерологического типа), выделив шесть типов.

Инструкция. Из каждой пары профессий нужно указать одну, предпочитаемую. Всего 42 выбора.

Тест

№	А	Б
1	инженер-техник	инженер-контролёр
2	вязальщик	санитарный врач
3	повар	наборщик
4	фотограф	зав. магазином
5	чертёжник	дизайнер
6	философ	психиатр
7	учёный-химик	бухгалтер
8	редактор научного журнала	адвокат
9	лингвист	переводчик художественной литературы
10	педиатр	статистик
11	организатор воспитательной работы	председатель профсоюза
12	спортивный врач	фельетонист
13	нотариус	снабженец
14	перфоратор	карикатурист
15	политический деятель	писатель
16	садовник	метеоролог
17	водитель	медсестра
18	инженер-электрик	секретарь-машинистка
19	маляр	художник по металлу
20	биолог	главный врач
21	телеоператор	режиссер
22	гидролог	ревизор
23	зоолог	зоотехник
24	математик	архитектор
25	работник ИДН	счетовод
26	учитель	милиционер
27	воспитатель	художник по керамике
28	экономист	заведующий отделом
29	корректор	критик
30	завхоз	директор

31	радиоинженер	специалист по ядерной физике
32	водопроводчик	наборщик
33	агроном	председатель сельхозкооператива
34	закройщик-модельер	декоратор
35	археолог	эксперт
36	работник музея	консультант
37	учёный	актер
38	логопед	стенографист
39	врач	дипломат
40	главный бухгалтер	директор
41	поэт	психолог
42	архивариус	скульптор

Ключ к тесту

Реалистический тип: 1а, 2а, 3а, 4а, 5а, 16а, 17а, 18а, 19а, 21а, 31а, 32а, 33а, 34а.

Интеллектуальный тип: 1б, 6а, 7а, 8а, 9а, 16б, 20а, 22а, 23а, 24а, 31б, 35а, 36а, 37а.

Социальный тип: 2б, 6б, 10а, 11а, 12а, 17б, 29б, 25а, 26а, 27а, 36б, 38а, 39а, 41б.

Конвенциальный тип: 3б, 7б, 10б, 13а, 14а, 18б, 22б, 25б, 28а, 29а, 32б, 38б, 40а, 42а.

Предприимчивый тип: 4б, 8б, 11б, 13б, 15а, 23б, 28б, 30а, 33б, 35б, 37б, 39б, 40б.

Артистический тип: 5б, 9б, 12б, 14б, 15б, 19б, 21б, 24б, 27б, 29б, 30б, 34б, 41а, 42б.

Интерпретация

Каждому типу личности соответствует определённый тип профессий. В том случае, если человек выбирает профессию, соответствующую типу его личности, то он может достичь в ней наибольших успехов и получить наибольшее удовлетворение от работы.

РОЛЬ МОТИВАЦИИ В РАЗВИТИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Н. А. Морозкова
Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск, Россия

Summary. The article deals with the importance of fundamental psychological and educational problem – motivation in modern education process of students in secondary professional education.

Key words: motivation; cognitive interest; independent activity

Реформирование отечественного среднего профессионального образования имеет основной целью подготовку специалиста среднего звена в соответствии с требованиями современного общества: мобильностью, способностью к быстрой переквалификации, готовностью самообразовываться в течение всей жизни, коммуникабельностью. Студентам колледжей сложно соответствовать данным требованиям без наличия мотивационного компонента, состоящего из познавательного интереса, потребностей личности в образовании и собственного мотива.

В учебной деятельности мотив имеет познавательную функцию, а также избирательную, или селективную, обеспечивающую отбор, интерес, потребности, влечение и т. п. [1].

Мотив в учебно-познавательной деятельности – это направленность студента на различные стороны деятельности. Он является одним из важнейших аспектов формирования самостоятельной деятельности. Студент, приходя в систему среднего профессионального образования, выбирает ту специальность, которая ему по душе; и это позволяет в профессионально-практической работе через познавательный интерес сформировать стремление к развитию самостоятельной деятельности как в процессе обучения в целом, так и по отношению к общеобразовательным дисциплинам в частности. В этом случае у студентов колледжа происходит улучшение усвоения преподаваемого материала и появляются идеи и способы решения проблем, предложенных педагогом. Однако существуют два фактора, которые могут свести на нет интерес к занятиям:

1. Задание, предложенное педагогом студенту, не может быть выполнено им в силу того, что оно очень сложное; это снижает интерес к занятиям, а неудачные попытки решения приводят к формированию неуверенности.

2. Интерес к заданию может исчезнуть и прямо по противоположной причине. Оно может быть слишком простым, и вполне естественно, что интерес к его решению исчезает.

Как следствие, педагог должен творчески подходить к подготовке каждого занятия. Необходимо включать в процесс обучения задачи разного уровня. Такой подход позволяет работать с полной отдачей как сильным, так и слабым студентам.

Мотивы делятся на внутренние и внешние. К первым относятся потребности самого человека, поэтому для их реализации индивид трудится с удовольствием. К внешним мотивам мы относим потребности социального соображения – престиж, боязнь осуждения, неудачи.

Познавательный интерес создаёт как внутренние благоприятные условия обучения, так и внешние. Он придаёт обучению лёгкость, интенсивность, мобильность, снижает утомляемость и позволяет студенту глубже разобраться в причинно-следственных связях дисциплин естественнонаучного цикла и специальных дисциплин.

Потребность личности в обучении – один из основных направляющих факторов учебно-познавательной и учебно-производственной деятельности студентов СПО. Абитуриенты, поступая в колледж, ставят перед собой зачастую неопределённые цели. И когда в процессе обучения приходит понимание ограниченности учебно-производственного курса, то только постановка новых, более реальных целей, направленных на углубленное изучение выбранной профессии, позволит уверенно пройти обучение и закончить колледж специалистом, конкурентоспособным на рынке труда.

Мотивация является фундаментальной психолого-педагогической проблемой. Она широко исследовалась как отечественными, так и зарубежными учёными. Значительное внимание этой проблеме уделили А. Н. Леонтьев, В. Ф. Моргун, И. П. Подласый, Л. М.Фридман, П. М. Якобсон и другие. Из зарубежных учёных можно выделить Д. Ж. Аткинсона, К. Мадсена, А. Маслоу и др.

Мотивация как один из наиболее значимых факторов регулирования активности личности представляет особый интерес для педагогов, т. к., только зная особенности мотивации студента, можно говорить об эффективном взаимодействии в процессе обучения, поскольку за практически одинаковыми поступками могут стоять различные мотивы, т. е. мотивация этих действий может быть различной.

А. К. Маркова вводит две группы психологических характеристик познавательных и социальных мотивов: содержательные (прямо связанные с содержанием осуществляемой обучаемым учебной деятельностью) и динамические (характеризующие форму, динамику выражения этих мотивов) [4].

Проблемой связи мотива и деятельности личности занимались ведущие психологи: А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. М. Матюшкин и др.

Б. Ф. Ломов определил соотношение деятельности и мотива как непростое и неоднозначное личностное образование. Он пишет, что тот или иной мотив, возникающий у личности и побуждающий её к определённой деятельности, возможно, этой деятельностью и не ис-

черпается, тогда, завершив данную деятельность, личность начинает другую (или же реализует этот мотив в общении) [3].

Для повышения качества обучения необходимо, чтобы познавательный интерес не подавлялся внешними мотивами учения, нужна адекватная условиям обучения организация самостоятельной познавательной деятельности обучаемых (как аудиторной, так и внеаудиторной), активизирующая мыслительную деятельность и способствующая развитию познавательной самостоятельности [2].

Мотивация в каждом конкретном случае отличается индивидуальностью и неповторимостью. Задача педагога состоит в том, чтобы, опираясь на общий подход, выделить основные пути становления профессиональной мотивации студента среднего учебного заведения.

Библиографический список

1. Гордеева Н. Н. Организация индивидуальной учебно-познавательной деятельности : метод. пособие. – Челябинск, 2001. – 145 с.
3. Кандаурова Т. П. Развитие познавательной деятельности курсантов военного вуза при изучении естественнонаучных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2010. – 166 с.
4. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – 444 с.
5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.

ПОВЫШЕНИЕ РАБОТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТЕХНИКУМА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТЕХНИЧЕСКАЯ ЭКСЛУАТАЦИЯ ПОДВИЖНОГО СОСТАВА ЖЕЛЕЗНЫХ ДОРОГ» СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

А. Н. Гайдуков
Амурский институт железнодорожного транспорта – филиал ДВГУПС в г. Свободном, Россия

Summary. The science and technics progress caused a need of receiving by a person of considerable volume of professional knowledge and a large number of various information. The rate of life increased immeasurably. All this caused presentation to the modern person of high requirements to his physical condition and considerably increased a load of mental, intellectual and emotional spheres [1, 4]. Means of physical culture are urged to help the "yesterday's" school student to adapt quicker in the new conditions of SSYZa.

Key words: academic load; exhaustion; working capacity; means of physical culture.

Ни для кого не секрет, что, попадая в новые условия обучения, вчерашний школьник испытывает сильное перенапряжение. В

первую очередь это связано с новым режимом учёбы и большими учебными нагрузками. Каждый день на учебную нагрузку студента отводится в среднем примерно 6–9 часов, включая самоподготовку. А разумно распланировать это время умеет далеко не каждый студент.

В процессе длительной и напряжённой учебной деятельности наступает состояние утомления. Основной фактор утомления – сама учебная деятельность. Однако утомление, возникающее в процессе учёбы, может быть значительно усилено дополнительными факторами, которые также вызывают утомление (например, плохая организация режима жизнедеятельности). Кроме того, необходимо учитывать ряд факторов, которые сами по себе не вызывают утомления, но способствуют его появлению (хронические заболевания, плохое физическое развитие, нерегулярное питание и др.) [3, с. 2].

Возникает вопрос: «Как же уменьшить утомляемость и повысить работоспособность?» Работоспособность – это способность человека выполнять конкретную деятельность в рамках заданных временных лимитов и параметров эффективности. С одной стороны, она отражает возможности биологической природы человека, служит показателем его дееспособности, с другой – выражает его социальную сущность, являясь показателем успешности овладения требованиями какой-то конкретной деятельности.

Научно доказано, что в определённой мере работоспособность в учебной деятельности зависит от свойств личности, особенностей нервной системы, темперамента. Интерес к эмоционально привлекательной учебной работе увеличивает продолжительность её выполнения. Результативность выполнения оказывает стимулирующее воздействие на сохранение более высокого уровня работоспособности. В то же время мотив похвалы, указания или порицания может быть чрезмерным по силе воздействия, вызвать настолько сильные переживания за результаты работы, что никакие волевые усилия не позволят справиться с ними, что приводит к снижению работоспособности. Поэтому условием высокого уровня работоспособности является оптимальное эмоциональное напряжение [3, с. 3].

Не стоит забывать, что сессия, тип жизненного ритма, а также тип нервной системы вносят свои коррективы в работоспособность студента. А физическая культура, как ни один другой учебный предмет, способна помочь студенту. Ведь для умственной деятельности необходимы не только тренированный мозг, но и тренированное тело [1, с. 3].

Активный отдых повышает работоспособность только при соблюдении определённых условий: его эффект проявляется лишь при оптимальных нагрузках; при включении в работу мышц-антагонистов; эффект снижается при быстро развивающемся утомлении, а также утомлении, вызванном монотонной работой; положительный эффект выражен сильнее на фоне большей, однако не

высокой степени утомления, чем при слабой его степени; чем тренированнее человек к утомляющей работе, тем выше эффект активного отдыха.

Среди разнообразных форм физической активности утренняя гимнастика наименее сложна, но достаточно эффективна для ускоренного включения в учебно-трудовой день.

Действенной и доступной формой занятий является физкультурная пауза. Она решает задачу обеспечить активный отдых студентов и повысить их работоспособность.

При продолжительной напряжённой умственной работе, если она к тому же сопровождается эмоциональным стрессом, рекомендуется произвольное общее расслабление скелетных мышц, сочетаемое с ритмичным сокращением небольших по массе мышечных групп (например, сгибателей и разгибателей пальцев кисти, мимической мускулатуры лица и т. п.) [3, с. 6].

При систематических занятиях различными видами спорта воспитываются определённые психические качества, отражающие объективные условия спортивной деятельности.

В центре нашего внимания студенты специальности «Техническая эксплуатация подвижного состава железных дорог». Данная специальность требует от студентов определённого уровня подготовки, а также призвана готовить к сложному профессиональному труду. Так как особенности труда работников локомотивных бригад характеризуются круглосуточной работой, повышенным вниманием, быстротой и оперативностью принятия решений, умением безошибочно ориентироваться в часто изменяющейся обстановке, приспособлением организма к сложному производственному процессу, перестройкой физиологических функций и изменением их работоспособности.

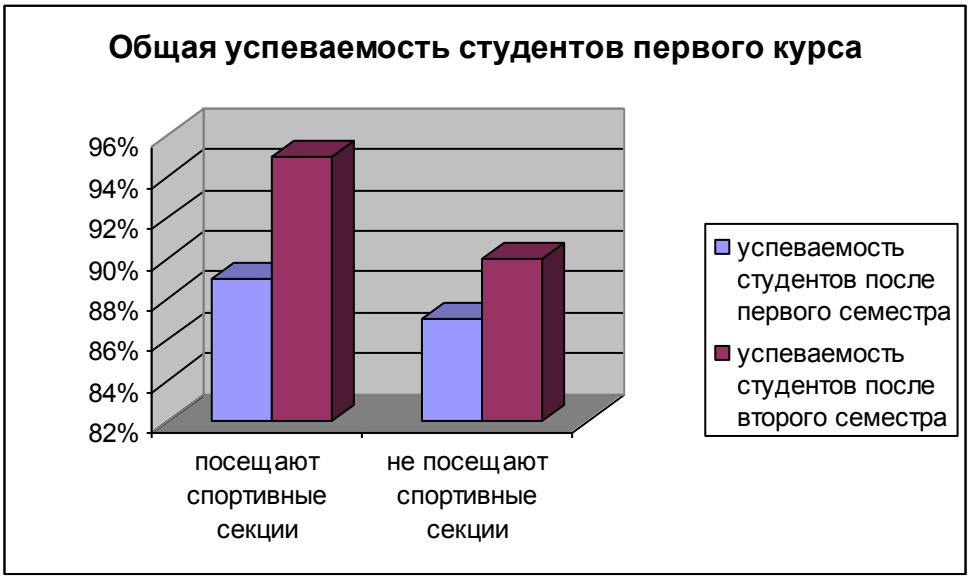


Рис. 1. **Общая успеваемость студентов первого курса**

Если проанализировать уровень успеваемости студентов первого курса (рис. 1), становится очевидным, что благодаря средствам физической культуры студент легче переносит учебные нагрузки, а также быстрее приспосабливается к условиям ссуза.

Следовательно, физическая культура для данной специальности просто жизненно необходима, так как она позволяет в полной мере развивать и совершенствовать своё тело, а значит, и способность к длительным как физическим, так и умственным нагрузкам.

Кроме того, при успешном использовании средств физической культуры в учебном процессе, обеспечивающих состояние высокой работоспособности студентов в учебно-трудовой деятельности, происходит развитие: длительного сохранения работоспособности в учебном труде; ускоренной врабатываемости; способности к ускоренному восстановлению; эмоциональной и волевой устойчивости к сбивающим факторам; средней выраженности эмоционального фона, а также снижение физиологической стоимости учебного труда на единицу работы; отмечаются успешное выполнение учебных требований и хорошая успеваемость, высокие организованность и дисциплина в учёбе, быту, отдыхе; рациональное использование бюджета свободного времени для личностного и профессионального развития.

Библиографический список

1. Средства физической культуры в регулировании работоспособности : метод. разработки / сост.: В. А. Гриднев, А. Н. Груздев. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007.
2. Щепанская Т. Б. Антропология профессий // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2003. – Т. VI. – № 1 (21). – С. 139–161.
3. Давиденко Д. Н. Психофизиологические основы учебного труда и интеллектуальной деятельности. Средства физической культуры в регулировании работоспособности // http://do.gendocs.ru/docs/index-144259.html?page=5#4168473

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. С. Леонтьев
Колледж управления и сервиса «Стиль»,
г. Екатеринбург, Россия

Summary. Are considered questions which concern of formation of general competences during the study of the personal and social safety in the sistem of secondary vocational education. Is indicated that use of non-traditional forms of lessons assists the teacher in the educational process. One of such forms is a command-staff training.

Key words: general competences; command-staff training; standard; manager's thinking.

Переход к Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) в реализации основных профессиональных образовательных программ, начатый образовательными учреждениями в 2010 году, диктует необходимость новых требований к качеству будущих специалистов, в том числе это качество определяется формированием различных компетенций. Формирование общих и профессиональных компетенций, установленных ФГОС для таких специальностей СПО сферы обслуживания, как 100114 «Организация обслуживания в общественном питании», 101101 «Гостиничный сервис» и 100401 «Туризм», сопряжено с рядом проблем, решение которых практически всецело зависит от мастерства отдельного педагога.

В нашей работе мы сосредоточили своё внимание на общих компетенциях ОК 3 «Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность» (для 100401 и 101101 – «Решать проблемы, оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях») и ОК 7 «Брать на себя ответственность за работу подчинённых, за результат выполнения заданий» (для 100401 и 101101 – «Ставить цели, мотивировать деятельность подчинённых, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за результат выполнения заданий»). Обе названные компетенции напрямую влияют на становление так называемого *менеджерского мышления*, обеспечивающего, в свою очередь, финальную квалификацию выпускника, зафиксированную в дипломе о среднем профессиональном образовании: в обеих рассматриваемых ОПОП квалификацией выпускника является **«Менеджер»**.

В качестве основного (помимо устной беседы в рамках комбинированного урока с постановкой проблемных ситуаций) метода формирования общих компетенций мы использовали практическое занятие, а по сути – тренировку по отработке действий руководителя

предприятия в условиях чрезвычайной ситуации (ЧС). На предприятиях сферы обслуживания – в нашем случае это кафе либо ресторан («Организация обслуживания в общественном питании»), гостиница («Гостиничный сервис») или офис туристического агентства («Туризм») – наиболее вероятной ЧС является пожар в здании, вызванный чаще всего организационно-техническими причинами (использование неисправного электрооборудования, неисправности в электропроводке, нарушение правил внутреннего трудового распорядка и т. п.). Аналогом подобного практического занятия в реальной практике гражданской обороны являются командно-штабные учения руководства и персонала предприятия.

Подготовительный этап тренировки заключается, во-первых, в ознакомлении учащихся с легендой учений (предлагаемой проблемной ситуацией) и, во-вторых, в распределении ролей (т. е. должностного функционала) в условиях ЧС, переданном в компетенцию учащихся-«руководителей команд (рабочих групп)». Продолжительность подготовительного периода определяется непосредственно в зависимости от степени подготовки и внутренней дисциплинированности конкретных учебных групп, но составляет в среднем от 7 до 10 дней. На данном этапе учебная группа делится преподавателем (в оптимальном случае – по согласованию с самими учащимися) на 4–6 команд – «рабочих групп» (в зависимости от общего количества учащихся во всей учебной группе) по 5–7 человек в каждой. Наиболее инициативный (и, с точки зрения преподавателя, наиболее подготовленный) студент в составе каждой из команд определяется «руководителем рабочей группы», ему предоставляется право (также относящееся к менеджерской, по сути, компетенции ОК 7) распределить в своей команде следующие роли – «Новатор», «Скептик», «Главный бухгалтер», «Технократ», «Главный пиарщик».

Вкратце раскроем смысл перечисленных выше ролей. «Новатор» – сотрудник, постоянно генерирующий новые идеи в организации производства, в т. ч. и в организации гражданской обороны (почему нет?!). Он же исполняет роль начальника штаба гражданской обороны (ГО) (уполномоченного по решению вопросов в области гражданской обороны). «Скептик» – сотрудник, постоянно в чём-то сомневающийся, в т. ч. и в степени обеспечения безопасности персонала предприятия при возникновении чрезвычайной ситуации. «Главный бухгалтер» – сотрудник, реально имеющий возможность занимать должность главного бухгалтера предприятия, способный калькулировать стоимость всех предпринимаемых мер по ликвидации чрезвычайной ситуации и её последствий. «Технократ» – сотрудник, строящий всю деятельность на буквальном (строгом) исполнении всех существующих инструкций по гражданской обороне и действиям в условиях чрезвычайной ситуации, «Главный пиарщик» – по сути, менеджер по рекламе, способный преподать про-

изошедшую чрезвычайную ситуацию и мероприятия по её ликвидации в средствах массовой информации без ущерба для имиджа предприятия.

Непосредственно сама тренировка строится по принципу командно-штабной тренировки, известному в реальной практике гражданской обороны на предприятии. Учащиеся занимают места за круглым столом (парты выстраиваются «кольцом»), покомандно. Руководитель тренировки – «директор предприятия» – излагает легенду учений и предлагает собравшимся командам предложить оперативное и наиболее эффективное решение чрезвычайной ситуации. «Новатор» ставит задачу локализации и последующей ликвидации очага возгорания остальным представителям «администрации предприятия», задействованным в организации ГО, в соответствии с их функциональными обязанностями по ГО. При этом «Скептик» реалистично оценивает состояние ГО на предприятии в данный момент: например, из трёх огнетушителей нормально функционирует только один, эвакуационный выход захламлён коробками с документацией или тарой из-под полуфабрикатов и т. д. (подобная ситуация сама по себе отрицательно характеризует и условия труда на данном предприятии, и состояние гражданской обороны в организации, но, к сожалению, имеет место в реальных условиях – пример ЧС в баре «Хромая лошадь» г. Перми печальным образом лишь подтверждает этот тезис).

Поскольку любые экстренные мероприятия на производстве требуют в том числе и незапланированных финансовых вложений, в коллегиальном решении проблемной ситуации должен принять участие «Главный бухгалтер», способный, как говорилось выше, произвести расчёты необходимых капиталовложений, подсчитать сумму материального ущерба, нанесённого предприятию чрезвычайной ситуацией, а также (высший пилотаж на студенческом уровне!) найти из ряда возможных финансовых решений оптимальное, минимизирующее убытки для предприятия.

Специфика сферы обслуживания заключается в исключительной ценности имиджа предприятия с точки зрения комфорта и безопасности отдельно взятого потребителя. С этой целью в состав команды включается менеджер по рекламе – «Главный пиарщик», оценивающий сложившуюся чрезвычайную ситуацию с точки зрения внешнего имиджа компании (фирмы): в его задачи входит создание благоприятного имиджа предприятия в средствах массовой информации при акцентировании внимания населения на сохранении максимального уровня безопасности для потребителей.

Общим результатом учебных занятий в форме командно-штабной тренировки является активизация менеджерского мышления у учащихся и формирование указанных выше общих компетенций – ОК 3 и ОК 7. Учащиеся чувствуют себя на определённых

должностных позициях, получают представление о поставленных перед ними задачах в условиях чрезвычайной (а в общем смысле – экстремальной) ситуации. Таким образом, командно-штабная тренировка становится педагогически значимым инструментом образовательного процесса.

ВАЖНОСТЬ ВРОЖДЁННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЁР

А. В. Перепелица
Институт психологии им. Г. С. Костюка
Национальной академии педагогических наук Украины,
г. Киев, Украина

Summary. The article discusses the importance of specific and «innate instincts» in the formation of personal qualities necessary for future nurses. Draws attention to importance of accounting for professional self-determination of young people during the professional choice and during the learning process.

Key words: psychology; professional self; learning process; student; nurse; occupation; personal qualities.

Актуальность данной проблемы обусловлена снижением количества людей, удовлетворённых своей профессиональной деятельностью. А, как известно, нереализованные профессиональные цели негативно сказываются на всех сферах жизни современного человека. Возникает вопрос о причинах таких профессиональных ошибок, которые в большей степени связаны с периодом профессионального самоопределения и влиянием учебного процесса на личность студента.

На момент выбора будущей профессии перед молодым человеком возникает огромное количество разнообразных учебных учреждений с ещё большим количеством предлагаемых специальностей. Не удивительно, что существует большой процент ошибочных выборов, а также ситуаций, когда молодой человек не учитывает особенностей своих личностных качества и требований выбранной специальности. В результате он оказывается не на своём месте в мире трудовых занятий или в системе профессионального образования и начинает испытывать при этом неприятные переживания. Вследствие этого студент может бросить учёбу или дипломированный специалист идёт работать не по специальности. А это ущербно и для личности, и для общества (бюджетное финансирование с дальнейшей потерей кадров), и для руководителей предприятий (варианты текучести кадров). А тот процент людей из неудачно выбравших профессию, что и идёт работать, переживает комплекс нереализованности личностных целей, что будет сказываться в первую очередь

на качестве работы. Такой вариант «гармонии» между человеком и работой нельзя считать желательным. [1, с. 61–62]. Особенно если неправильный выбор профессии может усугубить состояние здоровья, постепенно довести до его ухудшения (это может быть, например, обусловлено тем, что профессия предъявляет особые, повышенные требования к тем органам и системам, которые как раз у человека ослаблены). Для предупреждения подобных ситуаций необходимо проанализировать процесс выбора профессии с учётом особенностей учебного процесса.

Существует много профессий, которые позволяют, в случае осознания студентом несоответствия, поменять направление учёбы (например, перевестись в другой университет) или после её окончания пройти дополнительные курсы для переквалификации. Но существуют профессии, которые слишком узкопрофильные, и в случае ошибки человек должен всё начинать заново, на что немногие идут. Одной из таких сфер является медицина, в частности это касается специальности медицинской сестры.

Медицинский работник – это профессия, которая основывается на чувствах, эмоциях и переживаниях. Сама профессиональная деятельность в этой сфере предполагает эмоциональную насыщенность и высокий процент факторов, вызывающих стресс, который может возникать уже в период профессиональной подготовки, особенно в период прохождения практических занятий в лечебных учреждениях. По данным многих исследований, деятельность студента-медика относится к числу напряжённых в эмоциональном плане видов труда, что отражается на уровне их психического и соматического здоровья [2, с. 5–9]. Поэтому при выборе данной специальности необходимо учитывать личностные профессионально ценные качества и факторы.

В формировании профессионального самоопределения играют роль интересы, склонности и способности. Применительно к выбору профессии интересы – это положительное отношение к определённой отрасли труда, стремление к познанию и деятельности. Но одного интереса для правильного профессионального выбора мало. Важную роль играет склонность – приверженность к той или иной деятельности, стремление заниматься определённой деятельностью, постоянно накапливать знания и совершенствовать умения и навыки, соответствующие этой деятельности.

С интересами и склонностями тесно связаны способности, которые являются неотъемлемой частью профессиональной пригодности человека. Способность – совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, помогающих достичь успеха в любой деятельности, не сводящихся к знаниям, навыкам. Различают способности общие и специфические. К первой группе относятся способности, необходимые для всех или многих профессий и

видов деятельности. Ко второй – те, которые важны для отдельной профессии или относительно узкого их круга. Для выбора профессии медицинской сестры особое значение имеет вторая группа, а точнее, специфические способности и «врожденные задатки» (по А. Н. Леонтьеву), которые представляют собой особенности строения мозга, нервной системы и выступают в качестве природных предпосылок развития способностей. У каждой личности обычно заложены элементы способности и неспособности к тому или иному роду деятельности [2, с. 65–71].

Известно, что успешная подготовка будущих специалистов-медиков к профессиональной деятельности предъявляет повышенные требования к их психофизиологическим возможностям, личностным качествам. Ведь студенты – особая социальная группа, наиболее подверженная влиянию таких факторов, как нервно-эмоциональное напряжение и социальная незащищённость.

Как уже упоминалось, студент-медик на стадии профессиональной подготовки может начать переживать стресс, кризис профессионального выбора, профессиональное выгорание. Чаще всего подобные переживания возникают, когда студент приходит на практические занятия в лечебные учреждения, начинает контактировать с больными людьми и сталкивается напрямую с их критическими состояниями (смерть, умирание, боль), а так же сталкивается с реальными условиями работы больницы и её персонала. В этот период и происходит формирование профессиональных качеств на основе врождённых задатков. И от этого зависит степень выраженности негативных переживаний и их влияние на личность молодого человека.

Какие же врождённые задатки и личностные качества должны быть у будущей медицинской сестры?

В связи с тем, что объектом деятельности является человек, требования к моральным, гражданским, интеллектуальным качествам специалиста всегда были повышенными по сравнению с другими категориями профессий.

Высокие требования предъявляются в первую очередь к моральным качествам будущей медицинской сестры. Понимание своего человеческого долга перед больными, страдающими требует таких качеств, как справедливость, честность, отзывчивость, заботливость, уважительность, дисциплинированность, исполнительность.

Важную роль в деятельности медицинской сестры играют особенности интеллектуальной сферы: высокая стабильность и объём внимания, хорошая долговременная, оперативная и зрительная память, отличная наблюдательность, оперативное мышление, быстрое решение оперативных задач, высокий самоконтроль. Эмоционально-волевые качества личности медицинской сестры требуют самообладания в напряжённых ситуациях, уравновешенности, собранности, решительности, уверенности в себе и т. п.

Профессия медсестры предусматривает также высокий уровень развития зрительных, слуховых и тактильных ощущений. Последние имеют большое значение при определении температуры тела, нахождении вены. На базе этих ощущений формируется наблюдательность.

Разноплановая деятельность медсестры требует активного мышления при решении различных практических задач. Часто она вынуждена действовать в экстремальных условиях, когда необходимо быстро принять оптимальное для определённой ситуации решение. Здесь необходимы сообразительность, ловкость, самообладание.

Действовать чётко, быстро и целенаправленно медсестра может при условии хорошо развитой оперативной памяти, которая помогает ей в быстроменяющихся ситуациях вовремя вспомнить нужные действия. Низкий уровень развития этого качества существенно препятствует выбору оптимального поведения медсестры в сложных условиях. При таких условиях медсестре нужна также высокая эмоциональная устойчивость, потому что чрезмерная эмоциональная реактивность так же, как и эмоциональная замедленность, может помешать к выполнению чётких и быстрых действий.

Деятельность медсестры ставит также определённые требования к точности сенсомоторных действий. Движения её должны быть точными и ловкими (при проведении инъекций, перевязок и других манипуляций).

Одним из важных профессиональных задатков должна быть способность к эмпатии. Арнольд и Юндерман Боггс описывают эмпатию как возможность человека чувствовать и правильно понимать эмоции другого. Но важно помнить, что эмпатия не является сопереживанием, она не ставит целью потеряться в мире другого человека. А является мнимым и одновременно контролируемым сознанием медсестры, её чувства отделены от чувств пациента. Благодаря этому медсестра понимает эмоциональную сферу пациента, однако способна сохранить объективность, поскольку не подавлена эмоциональным «материалом» пациента [3, с. 115]. Эту способность важно учитывать, так как очень ранимая и впечатлительная личность, без знаний психологической самозащиты и методов релаксации, может быстро столкнуться с личным психологическим истощением и профессиональным выгоранием.

Психологическими противопоказаниями для данной профессии являются стремление к сохранению собственного спокойствия, невнимательность, несдержанность, лень и безответственность, брезгливость, безответственность, эгоистичность, жестокость, эмоциональная неуравновешенность, нетерпимость, а также низкий профессионализм.

Многие личностные качества будущего медработника формируются в период профессиональной подготовки. Очень важным фактором выступает помощь студенту в развитии своих способностей в

данной профессии, в разъяснении психологических факторов негативных переживаний и методов их преодоления. И главное – помочь выяснить наличие необходимых задатков и способностей для работы в роли медицинской сестры. Так как лучше на начальных этапах изменить своё профессиональное самоопределение, нежели затем страдать самому и окружающим от неправильного выбора.

Итак, можно сказать, что, выбирая профессию медика, молодой человек должен осознавать важность своего выбора и будущие последствия для себя и больных людей, которым он должен будет помогать. Необходимо самокритично сопоставить свои личностные качества с требованиями данной профессии и оценить мотивы, побуждающие идти в медицину. Так как все вышеперечисленные качества очень важны при прямом контакте с пациентами, они позволяют общаться с тяжелобольными и умирающими, работать, не снижая ритма и качества работы в течение суток, сохраняя хорошее настроение, способность успокоить пациента, внушить ему веру в выздоровление. А главное – справляться с негативными переживаниями, которые возникают во время такой работы. Поэтому можно твёрдо сказать, что выбор профессии без учёта индивидуальных психофизиологических и личностных особенностей приводит не только к потере интереса к учёбе, будущей специальности, формированию «хронического» недовольства у студентов [4, с. 23–24], но и к комплексу неблагоприятных социально-биологических последствий для медицинского работника лично и сферы медицины в целом (ухудшение состояния здоровья работника, неудовлетворённость профессией, низкая производительность труда, большая текучесть кадров).

Библиографический список

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
2. Стрижак Л. Н. Психология и педагогика : учеб. пособие. – М. : МГИУ, 2006.
4. Селлман Д., Снеллинг П. Как стать медсестрой / пер. с англ. – К. : ВСВ «Медицина», 2012. – 176 с.
5. Ямщикова Н. Я. Профессиональная ориентация и состояние здоровья подростков // Врач. – 1999. – № 9.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ПЕРВОКУРСНИКОВ РАБОТЕ С ИНФОРМАЦИЕЙ

С. Б. Калинковская
Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир, Россия

Summary. An article is devoted to a problem of preparation of the first-year students for work with information. The author describes a number of consecutive steps on training and exercise of students in the analysis of the data, obtained during the independent educational activity, the formulation of their own opinion on the current question and on the basis of available information, and also its understanding, to synthesizing of a new definition to a pedagogical concept and comments to it.

Key words: information; work with information; students; higher education institution; a practical work.

Основной проблемой, с которой сталкивается современный преподаватель высшей школы при работе с первокурсниками, является недостаточная сформированность у студентов умения работать с найденной информацией [1; 2]. В первую очередь для решения данной проблемы необходимо провести практикум, на котором учащимся будет дан образец анализа полученной информации и производства на основе полученных данных нового материала, который бы носил личностную окраску и не читался студентами при ответе на вопрос или в ходе выступления на семинарском задании, а пересказывался, подавался со своей авторской точки зрения.

В качестве примера организации работы по обучению студентов работе с информацией опишем последовательность проведения практикума по теме «Педагогика как наука», в рамках которого рассматриваются такие понятия, как «наука» и «педагогика».

Целью данного практикума является обучение студентов анализу данных, полученных в ходе усвоения учащимися темы «Педагогика как наука», формулировке своего мнения по рассматриваемому вопросу на основе имеющейся информации, а также ее осмыслению, синтезированию нового определения педагогическому понятию и комментариям к нему.

Практикум состоит из следующих шагов:

1. Спросить у студентов наименование изучаемой темы.
2. Спросить о том, какое задание им было задано выполнить для подготовки к практикуму (студенты должны были подобрать определения для терминов).
3. Осведомиться о тех трудностях, с которыми студенты столкнулись при подготовке к практикуму. Необходимо быть готовым к тому, что студенты ответят, будто трудностей никаких не возникло. В таком случае нужно спросить, не встретились ли им незнакомые термины, легко ли было найти информацию по всем пунктам, пере-

численным в задании к практикуму? То есть следует подвести учащихся к пониманию того, что в ходе работы с литературой возникают определённые трудности, например затруднения при чтении определения термина, в ходе которого встречаются незнакомые дефиниции, или проблема неравномерности объёма информации по различным вопросам, представленной в печатных изданиях и интернет-ресурсах. Также педагогу следует обратить внимание на следующий аспект: использовали ли студенты печатные издания или воспользовались только интернет-ресурсами, а также на то, как оформлены ссылки на источники информации (особенно из сети Интернет) и оформлены ли они вообще. Очень часто студенты при подборе определений для понятия дают сначала их перечень, а затем приводят список интернет-ресурсов, с которых информация была скачана. При этом учащиеся забывают указать автора, который даёт конкретное определение, а также название статьи, учебника или словаря, из которых взят материал. Как правило, все студенты в начале обучения делают подобную ошибку.

4. Проверить наличие у всех студентов подборки материалов с определениями понятий, терминов. У всех студентов материалы должны быть идентичными. В связи с этим при обсуждении заданий для подготовки к практикуму следует предложить студентам самостоятельно распределить вопросы между членами группы, а затем свести полученные материалы в один документ и распространить его среди всех учащихся. Это можно сделать посредством электронной почты или открыв единую для всех студентов группы страничку на интернет-ресурсе «В Контакте».

5. Нацелить студентов на то, что в настоящий момент будет рассматриваться дефиниция «наука».

6. Попросить студентов прочитать те определения термина «наука», которые у них имеются.

7. Далее дать задание выделить общие характеристики науки, которые присутствуют во всех определениях. (Для облегчения задачи предложить студентам карандашом или цветными маркерами отметить эти общие положения в определениях.)

8. Предложить студентам назвать и записать в тетради выделенные общие характеристики науки, которые имеются во всех подобранных учащимися определениях. Работа идёт со всей группой студентов. После того, как все общие определения названы, попросить одного из студентов зачитать получившийся перечень.

9. Показать студентам образец того, как можно представить полученные данные. Например, следующим образом: «Задавшись вопросом, что такое наука, мы обратились к исследованиям следующих авторов (перечислить исследователей). Анализируя определения, которые дают науке вышеперечисленные исследователи, мы выделили в них общие положения. Данные авторы характеризуют

науку как... (перечислить выделенные признаки). На основе данных признаков мы можем заключить, что наука – это... (дать характеристику, определение изучаемому явлению на основе полученных данных)». Предложить нескольким студентам по заданному образцу представить полученные данные.

10. Задать студентам вопрос о том, все ли определения такого явления, как «наука», изученные студентами, были одинаковыми? (Подвести студентов к формулировке положения о том, что каждый исследователь раскрывает дополнительные свойства изучаемого явления.) Дать задание студентам ещё раз прочитать определения, подобранные ими в ходе самостоятельной работы, и выделить в каждом из них те характеристики, которых нет у других. (В данном случае также целесообразно предложить студентам воспользоваться карандашом или маркерами для работы с текстом.) Далее предложить учащимся записать оригинальные, неповторяющиеся характеристики такого явления, как наука, в авторских определениях. В случае если литература оформлена неправильно, студенты сталкиваются с трудностью, заключающейся в невозможности определить автора, который дал конкретное определение. Следует подвести студентов к самостоятельной формулировке положения о том, что в ходе научного исследования обязательно необходимо указывать автора и название его произведения с выходными данными, чтобы знать и использовать это знание в ходе составления научных текстов, подготовке доклада и пр. Если студенты не указали авторство определений, предложить им на практикуме пронумеровать определения и **в виде исключения** на текущем занятии называть авторов по номерам: первый автор, второй и т. д.

11. Показать студентам ещё один образец того, как можно представить полученные данные. Например, таким образом: «Проводя дальнейший анализ определений термина «наука», которые дают следующие авторы (перечислить исследователей), мы выявили, что каждый из них, помимо общих для всех определений характеристик изучаемого явления, даёт также характеристику, не встречающуюся у других. Так, например, ... (привести фамилию, имя и отчество исследователя) характеризует науку как... (дать характеристику), а ... (привести фамилию, имя и отчество следующего исследователя) даёт понятию «наука» следующее определение: ... (привести полученные в ходе анализа дефиниций данные) и т. д. На основе выявленных признаков мы можем уточнить определение изучаемого нами явления и сформулировать его следующим образом: наука – это (дать характеристику, определение изучаемому явлению на основе выделенных в авторских определениях признаках)».

12. После того как студенты проведут анализ авторских определений термина «наука», необходимо показать им, что каждый человек на основе имеющегося личностного опыта может дополнить су-

ществующее определение, выделив какое-то свойство изучаемого предмета или явления, которое является существенным, но не обозначается в характеристиках других авторов. Для этого необходимо предложить студентам подумать и самостоятельно сформулировать существенные признаки изучаемого явления, которые бы не были названы в определениях, рассмотренных выше. Все студенческие предложения фиксируются.

13. После того как были записаны характеристики, выделенные в изучаемом явлении студентами, начинается следующий этап. Учащимся предлагается из вышеперечисленных характеристик выявить наиболее ёмкие, позволяющие глубже понять суть изучаемого явления, и отбросить дублирующие определения, а также наименее информативные и трудные для понимания определения.

14. После этого дать студентам задание сделать вывод, сформулировав своё новое определение изучаемого явления.

15. Подводя итог фронтальной части работы с группой, необходимо подвести студентов к определению алгоритма исследовательской деятельности, включающей в себя следующую последовательность: определение цели деятельности, подбор учебного материала, с которым будет вестись работа, анализ подобранных материалов с последовательным выделением их общих и различных черт, описание своего взгляда на исследуемую проблему, выделение существенных, важных и значимых составляющих в полученных данных, подведение итога.

16. Далее работа организуется в подгруппах. Студентам предлагается сформировать группы по 4–6 человек. Всем группам даётся одно задание. Им предлагается провести анализ определений педагогики как науки по рассмотренному ранее алгоритму. На работу даётся 15 минут. По итогам работы каждая группа должна публично представить свой доклад.

17. После того как доклады будут представлены, необходимо посредством проблемных вопросов подвести студентов к формулировке положения о том, что, несмотря на одинаковую основу (одинаковый перечень определений педагогики как науки), доклады получились разными. Порассуждать со студентами о причинах такого результата.

18. Дать студентам следующие домашние задания. 1. Оформить подготовленные на занятии доклады, указав всех членов группы, которые участвовали в их составлении, и в электронном виде выслать данные доклады преподавателю. 2. Разделиться на пары, и каждой из пар сделать по обозначенному выше алгоритму анализ определений, характеризующих педагогику как науку (цель, задачи, функции, объект и предмет, подходы к пониманию педагогики как науки, язык педагогики и пр.). Оформить доклады в электронном виде и также прислать преподавателю по электронной почте.

19. Подвести итог практического занятия. Спросить у студентов, какова была цель практикума, как строилась их практическая деятельность, какое задание было дано, какой результат был получен?

Данная последовательность проведения практикума по обучению студентов работе с текстом весьма эффективна, но одного занятия недостаточно. Следует периодически проводить подобные тренировочные практикумы, переходя от отдельных определений к частям научных текстов, научным статьям. При последовательном и планомерном проведении подобных упражнений студенты достаточно быстро овладевают навыками учебной, а затем и научно-исследовательской деятельности.

Библиографический список

1. Темербекова А. А. Формирование информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08. – М., 2009. – 40 с.
2. Ширшов Е. В. Системно-дидактическое обеспечение образовательного процесса в вузе в условиях информатизации общества : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. – Архангельск, 2009. – 40 с.

ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ-АГРАРИЕВ В УСЛОВИЯХ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ

А. Н. Беляева
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара, Россия

Summary. This article deals with the formation of ecological knowledge and environmental outlook student farmers.

Key words: ecological efficiency; environmental awareness; environmental management.

Одной из основных задач экологического образования в настоящее время является формирование у будущих специалистов современного экологического мировоззрения, способности осуществлять свою профессиональную деятельность в соответствии с ситуацией экологического кризиса, которая требует осмысления новых подходов к анализу взаимодействия природы и общества с учётом становления определённой экологической компетентности и возможностей природы. Сегодня система экологического образования строится внутри действующей системы образования, являясь её важной составляющей. Экология стала связующей наукой, интегрированной в почти все естественные и технические дисциплины, преподаваемой

в том или ином объёме во всех учебных заведениях. В связи с этим актуальность проблемы экологического образования специалистов-аграриев в Оренбургской области обусловлена социальным заказом общества.

Реалии Оренбургской области таковы, что, с одной стороны, на её территории располагается заповедник Бузулукский бор, а с другой – констатация факта военных учений 14 сентября 1954 г. на Тоцком военном полигоне, в результате которых в 9 часов 53 минуты в ходе учений бомбардировщик Ту-4 сбросил с высоты 8000 м ядерную бомбу РДС-2 мощностью 38 килотонн в тротиловом эквиваленте. Воздушный взрыв был осуществлён на высоте 350 метров и отголоски последствий ядерного взрыва чудовищны. По данным исследований, которые проводились оренбургскими и екатеринбургскими учёными, в начале 90-х годов XX века в населённых пунктах Сорочинского района (Пронькино, Бакланово) ПДК превышало радиационный фон более чем в 1,5–2 раза. Присутствие в почве оружейного плутония, период полураспада которого 2400 лет, превышало нормы в отдельных точках в пять раз, эти альфа-частицы поступали в организм с воздухом, пылью и из почвы (инкорпорированная радиация). В результате онкозаболеваемость и онкосмертность взрослого населения в ряде западных районов Оренбургской области была самой высокой по России, так как рост заболеваемости с 1985 по 1993 г. составил для органов дыхания – 225 %, щитовидной железы – 260 %, лимфатической и кроветворной систем – 670 %, кожи – 131,1 %. Показатель детской инвалидности возрос на 55 %, отмечалось увеличение врождённых аномалий в Бузулукском районе в 5 раз, в Грачевском – в 4,5 раза, в Тоцком – в 3 раза при среднем росте этих аномалий по области в 2,7 раза. Анализ исследований этих реалий действительности нашёл отражение в профессиональной подготовке будущих специалистов-аграриев Бузулукского гидромелиоративного техникума Оренбургской области, на базе которого мы проводили наше стационарное исследование. Данное учебно-образовательное учреждение реализует социальный заказ общества на подготовку специалистов-землеустроителей, по учебному плану 120301, который традиционно включает федеральный, региональный и профессиональный компоненты. Объём необходимых учебных поручений студентов-землеустроителей в течение всего периода обучения составляет 5694 часов, при этом блок общеобразовательной подготовки составляет 2028 часов (в него входят: образовательная область «Филология» – 360 часов; «Математика» – 360 часов; «Обществознание» – 306 часов; «Естествознание» – 514 часов; «Физическая культура» – 257 часов; «Технология» – 51 час). Формированию экологической компетентности способствуют общепрофессиональные дисциплины, включающие естественнонаучный блок (1325 часов) и специальные дисциплины (1007 часов).

На базе Бузулукского гидромелиоративного техникума, осуществляющего подготовку специалистов по специальностям: 030503 «Правоведение»; 080110 «Экономика и бухгалтерский учёт»; 110201 «Агрономия»; 120301 «Землеустройство»; 230103 «Автоматизированные системы обработки информации и управления»; 280401 «Мелиорация, рекультивация и охрана земель»; 260201 «Технология хранения и переработки зерна», экологическая подготовка реализуется в рамках изучения специальных и естественнонаучнух дисциплин «Биология», «Экология», «Экологические основы рационального природопользования».

Формирование экологической компетентности студентов-аграриев опирается на основные принципы экологического образования и воспитания: непрерывность, последовательность, связь с практикой; единство общего, профессионального и экологического образования; учёт национальных интересов, региональных особенностей, использование традиционной культуры природопользования и охраны природы; гуманизация, развитие социально активной личности, экологического сознания, мышления, культуры.

Реализации этих принципов в учебном процессе Бузулукского гидромелиоративного техникума способствует подготовка специалистов с высоким уровнем экологического сознания и культуры. Важны компоненты экологической компетентности: здоровьесбережение, ценностно-смысловые ориентации, интеграция, развитие профессиональных экологических ориентаций, овладение экологической культурой. Выделенные компоненты экологической компетентности являются основой в планировании и организации экологического образования в техникуме.

Главная цель дисциплины «Экологические основы рационального природопользования», на которую мы опирались в своих исследованиях, – способствовать формированию экологического мировоззрения студентов, экологической компетентности. Но без деятельностного подхода один лишь знаниевый компонент не может привести к убеждению и формированию мировоззрения. Переход на новые уровни развития требует качественных изменений в практической педагогике. Ведущее место при этом принадлежит обучению умениям самостоятельно приобретать знания, мыслить, творить. При изучении учебных дисциплин студентами традиционная передача обучающемуся необходимого объёма экологических знаний недостаточна. Экологические знания лишь тогда становятся основой экологического сознания, когда они приводят к экологически правильным действиям. Применение современных образовательных технологий: метода проектов, деловых игр, технологии развития критического мышления, информационных технологий, межпредметной интеграции учебных дисциплин – способствует формирова-

нию экологической компетентности, повышению мотивации к изучаемому материалу.

В нашей работе мы опирались на метод проекта при изучении естественных дисциплин. Студентам предлагалось создать проект решения экологической проблемы, основанный на принципах рационального природопользования. Тематика проектов составлялась заранее с учётом региональных экологических проблем. Они были актуальны и злободневны: Сохраним свою землю, на которой живём. Как мы дошли до жизни такой. Земля! Какая она? Санитарно-гигиеническая характеристика города, в котором живём. Охрана воздуха. Дайте глоток чистого воздуха. Выносить ли сор из избы? Санитарная охрана почвы. Вода – начало всех начал. Санитарный надзор за физическими факторами.

При подготовке проекта по экологической проблеме рационального природопользования у студентов в большей мере формируется мотивационный компонент экологической компетентности, проявляющийся в понимании личностной и общественной значимости экологической деятельности, ответственности за её результаты, осознание необходимости сохранения природы, гармоничной жизни в природе. Студенты понимают, что хозяйственная деятельность людей должна строиться по принципу природных экосистем, которые экономно расходуют вещество и энергию, что создание экологически безотходных и малоотходных производств может предотвратить оскудение природных ресурсов и деградацию природной среды.

В ходе защиты проектов студенты отвечают на вопросы, связанные с сохранением природных ресурсов, применением ресурсосберегающих технологий, современными технологиями переработки отходов, охраной ценных и редких видов растений, животных. Предъявляются определённые требования к содержанию проекта и его защите в соответствии с критериями оценки: обоснование актуальности темы, логичность изложения содержания, аргументированность выводов и результатов, применение компьютерных технологий в оформлении текста, рисунков (схем, графиков), таблиц и приложений, соответствие оформления работы требованиям. Междисциплинарные связи помогают в решении основных задач подготовки специалистов, повышают мотивацию к изучению дисциплины, повышают качество профессиональной подготовки специалистов-аграриев.

Библиографический список

1. Вохменцева Е. А. Проектная деятельность учащихся как средство формирования ключевых компетентностей // Актуальные задачи педагогики : мат-лы междунар. заоч. науч. конф. – Чита : Молодой учёный, 2011. – С. 58–65.

3. Соловьёва Ю. В. Формирование конкурентоспособности студента в образовательном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург : ОГПУ, 2005. – 22 с.
4. Алексеев С. В. Теория и практика профессиональной экологической подготовки учителя XXI века // Экологическое образование. – СПб., 1997. – С. 26–28.

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ДИСТАНЦИОННО-ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИИ

Н. В. Елашкина
Иркутский государственный лингвистический университет, г. Иркутск, Россия

Summary. This article observes the process of distance education. Studying foreign languages has a lot of problems, especially if using distance form of the education. This article presents the process of making a special competence, which should be created by teachers.

Key words: distance education; competence; ability to study; foreign language.

Процессуальный аспект технологии предполагает рассмотрение сферы практических взаимодействий преподавателя и студентов в различных видах деятельности, организованных на основе чёткого целеполагания, систематизации и алгоритмизации обучения. Для того чтобы обосновать предлагаемый подход к исследованию такого рода взаимодействия, нам необходимо, прежде всего, аргументировать его (подхода) насущную необходимость, обосновать его научную основу. Для этого следует установить ряд принципов, согласно которым будет реализован процесс формирования учебной компетенции у студентов дистанционно-заочного обучения (ДЗО).

Их разработка должна, прежде всего, базироваться на имеющихся традициях, т. е. на подходах к решению смежных проблем. В связи с этим мы намерены обозреть имеющиеся подходы к рассмотрению принципов обучения в области:

а) формирования различного рода компетенций (необходимо определить, имеются ли единые методические основания для становления у студентов компетентностных характеристик);

б) формирования учебной компетенции (следует оценить эффективность существующих немногочисленных подходов к решению этой проблемы);

в) организации самостоятельной работы обучающихся при дистанционном обучении (обучении с помощью компьютера), в том числе иностранным языкам (мы намерены выявить конструктивные и адекватные нашим теоретическим основам принципы обучения).

В области рассматриваемых вопросов имеется достаточно репрезентативное количество работ. Осмыслим их в заданной выше очередности: а), б), в). При этом, условно абстрагируясь от содержательных аспектов проблематики, мы остановимся на краткой презентации выявленных нами подходов, концентрируясь на представлении сугубо **принципов обучения** как исходных дидактических положений. Отметим при этом, что мы основываемся, прежде всего, на чётких позициях общедидактических принципов: сознательности, активности, связи теории с практикой, доступности, научности и др. Помимо этого, представляется целесообразным особо остановиться на комплексе специфических (частных) принципов обучения иноязычному общению в контексте ДЗО.

Первая группа работ, привлекших наше внимание, нацелена на рассмотрение процесса формирования / развития **различных видов компетенций**, входящих в состав компетенции коммуникативной. Сугубо методические решения в них достаточно многочисленны и разнообразны. Рассмотрение принципов обучения в рамках анализируемых нами работ потребуется для того, чтобы получить представление об обобщённой модели формирования любого вида компетенции (дадим ей рабочее название «N-компетенция»). Нам удалось выявить процессуальные инварианты, которые кладутся в основу организации учебного взаимодействия преподавателя и студентов. Принципы формирования N-компетенции: формирование у студентов соответствующего психологически позитивного фона для последующей деятельности (№ 1), актуализация и активизация рефлексивных процессов (№ 2), ориентация на собственный опыт (№ 3), пошаговое инструктирование (№ 4), моделирование и «симулирование» (имитация) деятельности (№ 5), проблематизация заданий и ситуаций (№ 6).

Вторая группа работ посвящена рассмотрению технологий формирования **учебных умений** как в их целостности, так и в отдельной репрезентации. Анализ этих работ с очевидностью показал, что в большинстве из них предлагаются в основном эмпирические наблюдения авторов, анализ собственного опыта, некоторые полезные узконаправленные, частные советы для выполнения учебной деятельности по овладению иностранным языком. Мы наблюдаем в основном довольно разрозненные по своему содержанию практические, безусловно, значимые подходы к формированию у студентов учебных умений (автономных умений / индивидуального стиля учебной деятельности / умений автономного чтения). Их важность бесспорна с позиций решаемых в работах проблем. Тем не менее, мы вынуждены отметить, что в исследованиях (В. П. Бойко, В. С. Почекаенков, И. Д. Трофимова) отсутствует единая стратегическая нацеленность на формирование именно учебной компетенции. В то же время отдельные предложенные авторами решения вполне согласуются с

компонентами выработанной нами выше обобщённой технологии формирования N-компетенции. В них обосновывается необходимость использования памяток для формирования учебных умений, специальных для предмета «Иностранный язык», ставится вопрос о необходимости выработки у студентов субъективной стратегии овладения знаниями, предлагается комплекс упражнений, нацеленный на формирование стратегий преодоления общеучебных трудностей при осуществлении автономного чтения, объективируется потребность организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов по овладению иностранным языком на основе формирования индивидуальных познавательных стратегий с опорой на стили учения и развитие метакогнитивного аспекта их учебной деятельности. Следует отметить, что выявленные тенденции являются вполне объяснимыми. С одной стороны, учёные закономерно делают акцент на значимости привлечения процессов рефлексии, а также опыта обучающихся в выполнении деятельности. С другой стороны, обоснованным с точки зрения методической традиции является направление их внимания на рассмотрение «пошаговости» (посредством упражнений, очерёдности заданий, этапов выполнения деятельности и др.) процедуры овладения обучающимися той или иной деятельностью.

Таким образом, частные методические исследования, изучающие процесс становления того или иного учебного умения либо комплекса учебных умений, отчасти способствуют решению проблемы формирования учебной компетенции фрагментарно, в то же время позитивно воздействуя на её формирование.

Н. Ф. Коряковцева (2002), исследующая методику организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык, видит практическое решение вопроса сквозь призму обеспечения «ситуации развития» [2, с. 67], основные параметры которой, как показывает наш анализ, соотносятся с большинством из выделенных нами принципов обучения. Докажем сказанное, цитируя работу учёного и соотнося отдельные положения с выявленными нами принципами.

Ситуация развития, обеспечивающая эффективность самостоятельной работы учащихся по иностранному языку, характеризуется, по мнению автора, следующими определяющими показателями:

«1) создание реальных условий для самоопределения и саморазвития учащегося как языковой личности» [там же] посредством использования «личностно ориентированных технологий продуктивного обучения» [там же, с. 80]; эта характеристика в выявленном перечне коррелирует с **принципом № 2**;

«2) моделирование личностно значимого для учащегося контекста продуктивной деятельности» [там же, с. 67] посредством применения «игровой и сценарно-контекстной технологий» [там же, с. 80]; данный параметр соответствует **принципу № 4**;

«3) постановка проблемной творческой задачи „на поиск" („открытие для себя языка и культуры")» [там же, с. 67] посредством реализации «проблемно-поисковой и проектной технологий» [там же, с. 80–81]; данное положение полностью совпадает с **принципом № 5**;

«4) опора на рефлексивную самооценку и саморегуляцию учебной деятельности» [там же, с. 67] посредством применения «рефлексивного обучения / овладения ИЯ» [там же, с. 81], использования языкового портфеля как средства такого обучения [там же, с. 104–123], указанная характеристика вновь вписывается в содержание **принципа № 2**;

«5) включение в сотрудничество и сотворчество всех субъектов учебной деятельности» [там же, с. 67] посредством актуализации технологии «интерактивного обучения» [там же, с. 80], «проектной технологии как средства развития креативности учащегося» [там же, с. 124–142].

Как мы видим, последнее из перечисленных положений не находит своего непосредственного отражения в ряду перечисленных нами выше принципов формирования N-компетенции. Считаем его методологически важным для построения технологии формирования учебной компетенции: только в процессе совместной творческой учебной активности происходит принятие личностью коллективно обсуждаемых и решаемых учебных ситуаций и проблем. Данная идея соотносится с вышеупомянутой идеей «обмена учебными стратегиями» [2]. Полагаем при этом, что от реализации данного принципа зависит формирование любой компетенции. Таким образом, анализ работы сподвиг нас к формулированию **принципа № 6**, предполагающего реализацию взаимодействия субъектов учебного процесса при формировании N-компетенции.

Соответственно, и процессуальное решение проблемы предстаёт в виде осмысленной и обоснованной системы, включающей компоненты, во многом коррелирующие с выявленными принципами. Докажем сказанное.

В разрабатываемую технологию автор включает следующие позиции:

1) психологически своеобразный настрой студентов, предусматривающий формирование «мотива самостоятельной активизации языкового материала», сочетание учебной мотивации, мотивации рационализации и коммуникативной потребности [1, с. 100–101]. Для этого автор предлагает ряд информирующих, ориентирующих и мотивирующих мероприятий. Эта позиция полностью совпадает с **принципом № 1**;

2) предъявление студентам для индивидуального выбора совокупности способов деятельности по активизации языкового матери-

ала, сопровождаемых приёмами и вариантами последовательности их выполнения (**принцип № 3**);

3) контроль и коррекция процесса активизации языкового материала [там же, с. 110]; это положение подтверждает значимость **принципа № 2**;

4) осуществляемый студентами взаимный обмен мнениями по поводу выбора и актуализации способов активизации языкового материала («взаимопоиск», «знакомство с опытом», «оказание помощи», «формулирование советов товарищу») [там же, с. 112–114]; как можно заключить, это положение подтверждает корректность и уместность **принципа № 6**;

5) постоянный рефлексивный анализ собственного опыта [там же, с. 113]; данная позиция вписывается в контекст **принципа № 2**.

Итак, исследование Е. В. Апанович реализовано в русле выявленных принципов обучения, среди которых наиболее востребованными оказались принципы № 1, 2, 3, 6.

Как мы можем заключить, в результате анализа работ, включённых нами во вторую группу исследований, все значимые для формирования N-компетенции принципы актуальны и для организации самостоятельной деятельности обучающихся, для оптимизации их учения в процессе овладения иноязычным общением.

Третья группа из обозначенных нами выше **работ** касается исследования технологий организации **самостоятельной работы** обучающихся в режиме **дистанционного обучения** (в том числе иностранному языку). Работы авторов касаются специфических особенностей технологии дистанционного обучения иноязычному общению, обучения с использованием компьютера, Интернета.

Сказанное позволяет сделать нам важные выводы в отношении разработки **технологии формирования учебной компетенции**, необходимой для эффективного овладения студентами иноязычным общением при дистанционно-заочной форме обучения. Нам необходимо создать такую технологию, которая бы интегрировала в себе выявленные шесть принципов, при этом должна предусматриваться не простая их сумма, а появление на основе их взаимодействия (а также с учётом специфического – дистанционного – режима обучения) нового представления о реализации процесса обучения. В контексте создаваемой нами технологии выявленные шесть принципов будут выступать в качестве её необходимых параметров и одновременно критериев эффективности.

Итак, при практическом решении вопроса о формировании учебной компетенции при дистанционно-заочном обучении студентов иноязычному общению мы должны основываться на следующих принципах:

1) **принцип позитивного психологического настроя,** предполагающий необходимость формирования у студентов соот-

ветствующего психологически позитивного настроя (фона) для овладения учебными умениями как операциональными единицами учебной компетенции;

2) **принцип активизации рефлексивных процессов**, а именно способности к самооценке, самосознанию, самоконтролю, актуализации ранее приобретённого опыта учебной деятельности;

3) **принцип пошагового инструктирования**, обеспечивающего алгоритмизацию выполнения студентами учебных действий по усвоению иностранного языка;

4) **принцип моделирования учебной деятельности** с целью придания ей характера образцовости, эталонности для того, чтобы студент мог подражать эффективным стратегиям выполнения учебных заданий по иностранному языку;

5) **принцип проблематизации учебной деятельности**: постановка перед студентами новых в их учебном опыте задач для принятия ими собственных решений, для развития их творческих учебных способностей;

6) **принцип взаимодействия субъектов** (студентов и преподавателя, студентов между собой) при выполнении групповых, коллективных заданий учебного характера.

Безусловно, в контексте системы дистанционно-заочного лингвистического образования выявленные нами принципы приобретают свой специфический окрас, вызванный именно этой образовательной формой подготовки будущих лингвистов, которой присущи свои особенности. Можно сказать, что такое обучение является втройне специфичным. Во-первых, само дистанционное обучение по определению отличается от других форм способом получения (предоставления) образования или характером образовательной технологии, осуществляемой в основном опосредованно, на расстоянии. Во-вторых, не меньшим своеобразием отличается и процесс дистанционной подготовки будущих лингвистов, который в сравнении с дистанционным обучением другим предметам обладает значительными трудностями. В-третьих, особую по характеру систему должны составить учебные действия студентов, процесс актуализации ими учебных умений в этой специфической образовательной среде.

Библиографический список

1. Апанович Е. В. Методика формирования учебного умения самостоятельно активизировать языковой материал (начальный этап языкового вуза) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Иркутск, 2003. – 189 с.
2. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.

СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ: ОСОБЕННОСТИ И СЛОЖНОСТИ

Е. Е. Кургалеева
Восточно-Сибирский институт МВД России,
г. Иркутск, Россия

Summary. Studying at the military institution forms certain difficulties in the formation of a subject position of a future fire fighting specialist. The article is dedicated to the revealing of the specific psychological and pedagogical features in the process of making the subject position of the cadets of the Fire Safety faculty of the East-Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia and the way of practical solution of the problem.

Key words: Subjectivity; subject position; self-actualization; personality potential.

Развитие человека как личности, свободного и ответственного субъекта деятельности, способного взаимодействовать с другими людьми в межкультурном пространстве, является приоритетной ценностью современного образования. Поэтому особое значение на современном этапе развития общества приобретает формирование субъектной позиции личности. На первое место ставятся такие качества личности, как индивидуальность, самостоятельность, образованность, неординарность и инициативность. Личность с субъектной позицией – активно действующая, познающая, способная к самоизменению и самосовершенствованию, определению перспектив собственной профессиональной деятельности.

Однако сложившаяся система обучения и воспитания в ФГОУ ВПО «Восточно-Сибирский институт МВД России» не нацелена на то, чтобы помочь курсанту на практике реализовывать свою субъектность, т. е. не приспосабливаться к меняющимся условиям окружающей действительности, а изменять эти условия и влиять на ситуацию с целью реализации своих личностных и профессиональных качеств, своего творческого потенциала.

Офицера федеральной противопожарной службы характеризует высокий уровень образования, профессиональная компетентность, устойчивость к стрессогенным факторам, умение оправданно рисковать, а также мужественность, постоянная боеготовность в мирное время, ответственность за жизнь подчинённых и граждан России, психологическая и физическая подготовка. Это выдвигает особые требования к системе военизированного образования. Предназначение военизированного вуза на современном этапе – это не только передача знаний, умений и навыков курсантам, но и воспитание личности курсанта, имеющего целостное представление о современной картине мира, занимающего активную жизненную и

профессиональную позицию, способного к творческому развитию и умеющего самоопределяться и действовать в различных нестандартных ситуациях. Во время обучения в Восточно-Сибирском институте МВД России курсанты как будущие офицеры должны проявить активность, настойчивость и ответственность в учебной деятельности, чтобы научиться управлять собственной духовной жизнью. Как будущие специалисты противопожарной службы курсанты должны получить хорошее профессиональное образование. Это поможет им научиться принимать обоснованные решения в любых (в том числе и в нестандартных) ситуациях самостоятельно, осознавать личную ответственность за результаты своей профессиональной деятельности, отстаивать свои интересы и интересы своих подчинённых.

Сформированность всех этих качеств будущего офицера противопожарной службы во многом зависит от субъектности курсанта. Согласно исследованиям А. М. Трещёва, субъектность – это «свойство личности осуществлять осознанные изменения в окружающей действительности, активно преобразовывать свой внутренний мир и мир других людей» [3]. Это свойство проявляется в деятельности и выражается в позиции личности, обеспечивая устойчивость этой позиции. А. М. Трещёв определяет субъектность «как особую форму проявления и организации активного самоотношения человека к самому себе как субъекту, отношения к другим как уникальным субъектам, к профессиональной деятельности как креативной и инновационной, в которой происходит его саморазвитие, поддержания воспроизводства себя как автора собственного бытия в мире» [3]. Таким образом, субъектность – это «принадлежность деятельному, «авторствующему», креативному субъекту» [3]. Автор связывает субъектность с принятием ответственности, проявлением надситуативной активности, вступлением в конфликт с общепринятыми правилами и нормами и с заниманием субъектной позиции. Этой позицией определяется автономность и свобода человека, его сознательность, ответственность и уникальность.

Жизнь курсанта в Восточно-Сибирском институте МВД России насыщена множеством различных событий. На него влияют природные, социокультурные факторы и иные силы, но всё это – лишь исходные обстоятельства и материал, «сырьё», из которого каждый человек строит свою жизнь, своё бытие. Результаты этого «строительства» зависят в первую очередь от его усилий [1]. Во время учёбы в вузе курсант может и должен чувствовать себя полноценным субъектом своей жизни и целенаправленно управлять своей деятельностью. Без должного уровня развития у курсанта субъектной позиции невозможны самореализация и личностный рост.

В основе личностного роста курсанта лежит взаимосвязанная цепь жизненно важных решений, ответственных выборов, что неизмеримо сложнее реализации врождённого личностного потенциала.

В экзистенциальной психологии моделью саморазвития является активное, субъектное достижение совершенства. Оно проявляется в заинтересованном и активном отношении курсанта к жизни в институте, к сотрудникам, к другим курсантам, к себе, а также в ориентации на ценности и образцы поведения, индивидуальность и самостоятельность [2].

Специфика учебного заведения создаёт определённые сложности в формировании субъектной позиции будущего специалиста противопожарной службы. В отличие от студента гражданского вуза курсант является полисубъектом учебно-воспитательной и военно-служебной деятельности, а также деятельности по поддержанию внутреннего порядка (самообслуживания). Учебный процесс в институте МВД совмещён с исполнением курсантом воинских обязанностей, что ограничивает свободное время, необходимое для самосовершенствования. Ведущую роль играют здесь служебные отношения, которые регламентированы Уставом Министерства внутренних дел Российской Федерации и Уставом ФГКОУ ВПО ВСИ МВД России. Ввиду относительной закрытости института социальная сфера, в которой курсант может себя реализовать, довольно узкая. Кроме того, большинство курсантов факультета пожарной безопасности не знают собственных индивидуальных особенностей и внутренних ресурсов, следовательно, они не имеют понятия об эффективных методах саморегуляции. У многих курсантов отсутствует также психологическая готовность к личностному и профессиональному саморазвитию и мотивация к достижению высоких результатов в учёбе и будущей профессиональной деятельности.

Для развития субъектной позиции курсантов на занятиях как по общеобразовательным, так и по дисциплинам специальным необходимо создавать определённые педагогические условия, основываясь на принципах экзистенциальной психологии личности, ориентированной на будущее, на взаимодействие преподавателя и курсанта. Это способствует взаимообогащению их личностного саморазвития.

В образовательном процессе вуза преподаватель должен стимулировать курсанта на получение необходимых знаний, умений и навыков, помогать и по возможности облегчать курсанту учение. Даже во время образовательного процесса преподаватель должен проявлять заботу о каждом курсанте, о его самочувствии. Положительное влияние на развитие субъектной позиции будущего офицера оказывает также сочетание приказов со стимулирующими педагогическими приёмами в форме напоминаний, советов или убеждений, а также учёт жизненного и служебного опыта курсанта.

Процесс становления субъектной позиции человека опирается на поиск путей достижения личностной аутентичности, соответствия её существования подлинной внутренней природе. Собственно

аутентичный жизненный путь предполагает целостное творческое самоосуществление. Аутентичное бытие выражает особое качество человеческого ума, называемое преднамеренностью, благодаря которому становятся возможными жизненно важные для личности решения. Каждое из таких судьбоносных решений предполагает встречу с альтернативой между неизвестным будущим и упорядоченным, знакомым прошлым. Чтобы данный процесс стал конструктивным фактором педагогической действительности, важно обеспечить становление субъектности будущих специалистов противопожарной службы на основе гармоничного сочетания экзистенциальной теории, традиционной образовательной системы и современных инновационных технологий [2].

Таким образом, анализ научной, научно-методической литературы, проведённые исследования и некоторый личный опыт позволяют утверждать, что сформированность качеств, характерных для будущего офицера противопожарной службы, зависит от активной жизненной и профессиональной позиции, культуры межличностных отношений, навыков самообразования и самореализации личности, т. е. сформированности собственной субъектной позиции. Зная психолого-педагогические особенности становления субъектной позиции личности курсанта и учитывая специфику учебно-воспитательного процесса военизированного вуза, можно по окончании вуза воспитать инициативных и творческих людей, которые в полной мере могут самореализоваться в жизни и в своей будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Братченко С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения: Уроки Джеймса Бюджентала. – М. : Смысл, 2001. – 197 с.
2. Психология личности : словарь-справочник / под ред. П. П. Горностая и Т. М. Титаренко. – Киев : Рута, 2001. – 320 с.
3. Трещёв А. М. Субъектная позиция личности : учеб. пособие. – Калуга : КГПУ им. К. Э. Циолковкого, 2001. – 145 с.

THE ROLE OF FACILITIES IN TEACHING ENGLISH FOR STUDENTS OF ECONOMICS, BUSINESS AND FINANCE

I. M. Solodkova
Economics and Finance Institute of the Kazan (Volga) Federal University,
Kazan, The Republic of Tatarstan, Russia

Summary. This article deals with English language teaching and the problems which might occur during this process. The abstract reveals the ways of increasing students' motivation by using modern facilities.
Key words: motivation; Business English; modern facilities.

Due to the appearance of joint ventures and the growing presence of the subsidiaries of the world famous multinationals, the role of English has recently increased in Russia. For those employed in the sphere of economics and business it is not longer enough to understand what their foreign colleagues say, it is sufficient for them to communicate via phones, e-mail; organize video conferences, negotiations; conclude contracts; freely go on business trips. Being a competitive specialist it is more attractive to get information at first hand. Unfortunately, some graduates state that their level of English is far from perfection. They admit that the problem is not in lack of teachers' resources or in some irregularities in methodology of a foreign language teaching and not in obsolescence of material and technical basis of the higher educational institutions, mostly, it is in motivation of students themselves. As a result they have to attend additional classes or have corporate language courses.

Some students don't recognize the importance of a foreign language at the beginning of their study at the institute of finance and economics. This subject is looked upon as unnecessary or additional one in the curriculum. English is not a subject they have entered the institute for, they are going to be economists. It happens mostly because they don't associate themselves with the chosen career, don't see the perspectives, don't really know much about future job. Among the reasons there can also be mentioned the style and methods teachers use, atmosphere in the classroom, differences in students' language proficiency, the number of students in the class. Here comes the professionalism of teachers, whose main aim is to demonstrate how competitive, successful and prosperous students might become if they are constantly involved in self-improvement. Students are to be approved English can be very efficient way of achieving their career ambitions. Definitely, motivation plays a crucial role in language teaching. *Motivation* makes us act towards some ideas or goals. Psychologists define it as a drive for some actions. Motivation in education can do the following:

- direct behavior towards particular goals;

- lead to increased effort and energy;
- increase initiation of, and persistence in, activities;
- enhance cognitive processing;
- determine what consequences are reinforcing;
- lead to improved performance [6].

Motivation being a very unstable thing has to be constantly renovated. Students, in their turn, have to be orientated to a successful language learning from the beginning of their classes. Positive atmosphere, praise even for some insignificant progress can breed proper attitude and interest to the subject matters. If an action is followed by a reward the students will intent the same behavior to occur again. This is done by associating positive meaning to the behavior. Studies show that if the reward is offered immediately, the effect is greater, and decreases as delay lengthens. Punishment and threats of getting poor marks won't do a favor. The process of teaching should rest on positive motivation so it will last longer.

So, we may conclude that motivation is about both students and teachers. First ones can be motivated either by some possible social status (career perspectives, prestige of knowing a foreign language) or by inner ambitions (self-development, leadership, traveling). Teachers, by virtue of their educational aims create adequate conditions for the students' motivation to arise and not to disappear. In this sense we have to find out what really stimulates and maintains students' motivation in English language classroom.

Basing on our experience we consider modern facilities used in English language classroom to be one of the effective ways leading to students' motivation. *Facilities* act out as a kind of special equipment that is provided for English teaching needs. It is extremely important to use all available resources to make the information more accessible to students. Language lab, interactive boards, computer room are highly recommendable facilities. They can used with both General and Business English. Let's give consideration to each of them.

The *language laboratory* is an audio or audio-visual installation used as an aid in modern language teaching. It is a teacher-controlled system connected to a number of student booths, containing a student's control mechanism and a headset with a microphone [4]. Each booth is equipped with a computer with appropriate software for independent learning. The purpose language labs carry is to make students actively involved in language learning exercises and provide more practice with proper feedback. Language labs offer the following:

- text, images, audio and video can easily be integrated; teachers can alter materials to fit their requirements;
- learners can record their own voice and play back the recordings, interact with each other and the teacher, and store results;

- teachers can intervene and control the learners' computers via the teacher's console, track of learners' work, etc.;

- self-access for independent learning which includes access to resources outside class [2].

Language labs give great opportunities for practicing oral speech. Speaking time in an ordinary classroom is limited as teachers have to deal with other speech categories like reading, listening, writing, etc. With a language lab, all students in the class can speak simultaneously without distracting each other regardless of the class size [2]. In a language lab students can work at their own pace. It is a real finding for those language learners who, for some reasons, feel uncomfortable while speaking out in the classroom. It will help them adapt to speech making. To the often used business oriented tasks accomplished in a lab we put: practicing telephone calls (enquiry call, dealing with customers, telephone interview, surveys, etc.); reports (imaginary annual reports of the CEO of a corporation), dialogues, sessions, business analysis. Modern labs give possibility to a teacher to work synchronously and 'live' with students on their own, in pairs and in groups, thus enhancing the immediacy of the teaching and learning experience [3]. We don't need to wait correcting student recordings after they have been recorded and collected back. Moreover, language lab brings much fun and excitement to the studying process. All students are fond of it.

An *interactive whiteboard* is a large interactive display that connects to a computer. A projector projects the computer's desktop onto the board's surface where users control the computer using a pen, finger, stylus, or other device [1]. In some classrooms, interactive whiteboards have replaced traditional whiteboards or chalkboards.

In our opinion the greatest advantage of smart board over traditional boards is that it helps to organize a kind of a dialogue between a student and subject matter being studied. Students are involved in an interactive communication as we can change the objects we are working on. Smart board allows us to work with various data format: schemes, graphs, pictures, etc. Using smart board we can:

- give a more illustrated look at the language constructions;

- remove difficulties in practicing different aspects of language by introducing prompts or a list of common mistakes;

- be sure of possibility of having a proper feedback as together with the students we can go back, analyze, compare and correct accomplished exercises;

- achieve students' advertence to language matters;

- save lesson time;

- provide students with exciting and unobtrusive revision lesson where acting separately or in groups they can complete various interactive tasks.

Whether we are studying grammar, vocabulary or learning how to write or read smart boards will be of great help. Most widely used tasks for all stated above are: filling in the gaps, choosing the best option, correcting mistakes, matching pairs, continuing the chain, finding right ending (beginning, title, etc.), putting into right order and many others. Perhaps there can be only one disadvantage - it is quite time consuming for the teacher to prepare suitable number of tasks, schemes, graphs.

Computer room brings significant benefits to English teaching. It has many roles in the language classroom:

- teacher - the computer teaches students new language;
- tester - the computer tests students on language already learned;
- tool - the computer assists students to do certain tasks;
- data source - the computer provides students with the information they need to perform a particular task;
- communication facilitator - the computer allows students to communicate with others in different locations [5]. Using computers in educational process teachers shouldn't forget that it is very simple to lose the borderland between real studying the language and fun. Everything that is being accomplished in the computer room should be planned and organized beforehand. Students will never associate computer tasks seriously if they are given by chance. Once tested, computer will be the best thing for every stage of studying a topic: introduction, practice, revision, etc.

No matter what English we teach General or Business and what language level our students have, being the teachers we should organize that educational process which will bring highest possible results. We have to do everything for the students to attend our lessons with pleasure. No one will say what facility used in language teaching is the best, which of them demonstrates highest reliability. In our opinion, everything should be used when it is really needed. It will be a great mistake to think that having put students in a computer room or in a language lab a teacher has already done a good thing for students' motivation.

Bibiliography

1. Interactive whiteboard. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Interactive_whiteboard (дата обращения 31.03.2013)
3. Language lab – What is it and why use it in teaching? URL: http://www.sanako.com/what-is-language-lab/ (дата обращения 20.03.2013)
4. Language lab. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Language_lab (дата обращения 31.03.2013)
5. Roby, W.B. (2004). Technology in the service of foreign language teaching: The case of the language laboratory // Handbook of Research on Educational Communications and Technology, 523-541, 2nd ed. URL: http://www.aect.org/edtech/19.pdf. (дата обращения 12.03.2013)
6. Using computers in language teaching URL: http://esl.fis.edu/teachers/support/teach.ht (дата обращения 20.03.2013

7. Williams, R. L., & Stockdale, S. L., Classroom Motivation Strategies for Prospective Teachers // The Teacher Educator. – 2004. – P. 24.

ПРОБЛЕМЫ СЛАБОЙ УСПЕВАЕМОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

С. В. Хатькова, А. С. Шарафутдинова
Юргинский технологический институт (филиал) «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», г. Юрга, Кемеровская область, Россия

Summary. In article the problems of low academic performance the students of technical specialties were considered. We present some arguments supporting the discrepancy level of preparedness of school leavers to study at university. Examines the reasons that hinder quality training of future engineers. The basic directions of activity to improve student performance.

Key words: motivation; learning activities; professional orientation; professional activity.

По мнению преподавателей, работающих в высших учебных заведениях, главной причиной слабой успеваемости студентов в технических вузах является разрыв между содержанием программ школьного обучения и требованиями, предъявляемыми к физико-математической подготовке в технических вузах. В качестве аргументов, подтверждающих несоответствие уровня подготовленности выпускников школ к требованиям для успешного обучения в техническом вузе на качественно новой ступени образования, можно привести следующие:

1. Сократились часы, отводимые на изучение математики и физики в школе, и следствием этого явилось изменение содержания предметных областей. Ряд важных тем, необходимых при обучении в техническом вузе, рассматриваются в ознакомительном порядке или не рассматриваются вообще. Имеет место не усложнение содержания, а тенденция к его размыванию, что порождает угрозу постепенной утраты чёткой логической структуры таких предметов, как математика, физика и др.

2. Механическое «натаскивание» по тестам ЕГЭ, практикующееся последнее время, не стимулирует развитие аналитического и логического мышления и не способствует пониманию сущности явлений.

3. В школьной программе практически отсутствует межпредметный синтез, т. е. перенос базовых знаний из области математики в область физики.

4. Низкая мотивация учебной деятельности у учащихся.

5. Эксперименты новых образовательных программ в средней школе за последние десятилетия привели к потере системности в области знаний естественнонаучного профиля.

6. Значительная часть студентов приходит в университеты не за знаниями, а за «корочками», т. е. за дипломами. Отсюда нежелание утруждать себя регулярными занятиями.

7. На гуманитарные специальности трудно поступить, в технических же вузах вступительные конкурсы небольшие. Доступность технических вузов привлекает и дезориентирует многих абитуриентов. Только став студентами, они с удивлением узнают, что на технических специальностях довольно трудно учиться.

Для анализа причин плохой успеваемости в ЮТИ ТПУ мы провели анкетирование, в рамках которого выяснили следующие вопросы:

– насколько регулярно студенты посещают занятия;
– по каким причинам они пропускают занятия;
– что мешает учиться;
– что не устраивает их в учебном процессе.

В анкетировании приняли участие студенты ЮТИ ТПУ, специальности «Металлургия чёрных металлов» 1, 2, 4 курсов, всего 33 человека.

1. Среди опрошенных 24 % ответили, что посещают занятия каждый день; другие 58 % опрошенных ответили, что регулярно посещают занятия, имеют не более 2–3 пропусков в неделю; 18 % респондентов пропускают занятию часто.

2. 33 % опрошенных студентов заявили, что пропускают пары по причине болезни. 15 % связывают свои пропуски с различными неотложными делами. 27 % объясняют пропуски отсутствием интереса к предметам. 6 % объясняют свои пропуски параллельной занятостью на работе. 18 % студентов предпочли не отвечать.

3. 39 % опрошенных студентов считают, что никаких помех к получению образования у них нет. 48 % респондентов честно признаются, что главная причина неуспеваемости по учёбе – это их собственная лень. 15 % отвечают, что им мешают личные обстоятельства. 5 % винят преподавателей и нехватку учебников по некоторым предметам.

4. Что касается действующего процесса обучения, то он устраивает преимущественно всех студентов, которые приняли участие в опросе.

В целом анализируя проблемы, связанные со слабой успеваемостью студентов, мы попытались выявить причины, тормозящие качественную подготовку будущего инженера. Многие из названных нами проблем, к сожалению, невозможно решить в стенах вуза, так как эти проблемы находятся вне компетенции высших учебных заведений. На наш взгляд, основными направлениями деятельности по повышению уровня успеваемости студентов должны быть следующие:

1. Школы должны больше уделять внимания профессиональной ориентации. Преподаватели выпускающих кафедр могут тоже участвовать в классных часах по профориентации, где они будут иметь возможность ярко представить свою профессию. Изначально неправильный выбор будущей профессии, низкая информированность о различных её аспектах приводят к формированию негативных стереотипов восприятия будущей профессиональной деятельности. Это в свою очередь приводит к отсутствию учебной мотивации у студентов.

2. На выпускающих кафедрах необходимо внедрять программу по развитию устойчивой мотивации к овладению будущей профессией, а также по пропаганде актуальности и востребованности своей специальности.

3. Кураторам групп совместно с психологической службой вуза необходимо повышать уровень социально-психологической зрелости студентов. Кроме этого, следует внедрять в воспитательную работу мероприятия для успешной адаптации первокурсников в образовательную среду вуза.

Мы считаем, что подобная планомерная работа может изменить ситуацию с низким уровнем мотивации и слабой успеваемостью у студентов нашего вуза. Одна из основных задач высшего учебного заведения – профессиональное воспитание студентов через демонстрацию значимости выбранной профессии, её востребованности и престижности.

Библиографический список

1. Егоров В. В., Конобай И. В., Ким Л. М. Профессиональное самоопределение учащихся как условие формирования конкурентоспособной личности // Наука и образование – ведущий фактор стратегии «Казахстан – 2030» : матлы междунар. науч. конф. – Караганда, 2009. – С. 74–76.
2. Асеев В. Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности. – М., 1996. – 218 с.
3. Юшкова Л. Б. Структура и динамика познавательных интересов студентов вуза в зависимости от их представлений о цели обучения. – Л., 1988. – 76 с.
4. Волкова А. В. Воспитание гуманистической личности на современном этапе развития образования // Труды научно-практической конференции. – Караганда, 2008. – С. 37–38.

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

М. Г. Евдокимова
Иркутский государственный университет путей сообщения, г. Иркутск, Россия

Summary. This article concerns the formation of secondary language student's personality, capable to carry out cross-cultural communication in the professional environment.

Key words: secondary language personality; "increments" of media competence; professional and linguodidactic competence competences; corporate culture.

Социально-экономические и политические условия развития общества ставят перед человеком новые условия: умение грамотно работать с иноязычной информацией, осуществлять поиск, анализировать её, самостоятельно создавать и передавать сообщения в профессиональной и в повседневной деятельности, осуществлять медиатизированное общение между представителями разных языков и культур, независимо от того, какими базовыми профессиональными компетенциями он владеет, вести профессиональный диалог, деловую переписку и т. д.

В неязыковом вузе изучение иностранного языка предшествует изучению других дисциплин *математического, естественнонаучного, а также профессионального циклов*.

Исходя из стандартов ФГОС ВПО процесс освоения дисциплины «Иностранный язык» чаще всего направлен на формирование следующих компетенций будущего специалиста (инженера):

- способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, создавать тексты профессионального назначения; умение отстаивать свою точку зрения, не разрушая отношений (ОК – 2);
- владение одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного (ОК – 3).

Очевидно, что требования к специалисту неязыкового вуза достаточно высокие. Знание языка на сегодняшний день становится для инженера не только возможностью применения языковых форм и средств при прочтении научной статьи или пособия, но и условием, средством и механизмом формирования коммуникативной компетентности (Е. И. Пассов, В. С. Цетлин, И. В. Щерба), лингводидактической компетентности (К. Э. Безукладников) и медиакомпетентности личности студентов высшей школы (И. И. Халеева, Н. Ю. Хлызова, И. Ф. Птицына и др.). На рынке труда владение только профессиональными компетенциями стало не

актуально, т. к. многопрофильное образование требует от будущего специалиста сформированности компетенций в различных сферах его трудовой деятельности[1]. Иными словами, современному обществу нужны специалисты[2] другого качества: инженеры-менеджеры, инженеры-переводчики, инженеры-логисты, инженеры-экономисты, инженеры-преподаватели и т. д. А значит, надо усилить формирование ключевых компетенций и корпоративной культуры специалиста. Иными словами, у студента технического вуза как будущего специалиста, руководителя, педагога, наставника должны быть сформированы лингводидактические компетенции. Опираясь на постулат К. Э. Безукладникова, я внесу некоторую поправку, что, в принципе, не будет противоречить его авторскому варианту. «Лингводидактическая компетенция будущего учителя иностранного языка (специалиста-выпускника технического вуза, владеющего одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного[3]) – это психологическое новообразование, сформированное дисциплинами предметного и психолого-педагогического блока в процессе языкового педагогического образования (в том числе и технического[4]), включающее в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами долговременную готовность к профессиональной деятельности, как интегративное свойство личности. Она не является раз и навсегда данным новообразованием и постоянно развивается и обновляется. По мере развития профессиональной компетентности учителя иностранного языка (специалиста[5]) она укрупняется и интегрируется с другими компетенциями, проявляясь в новом качестве, представляя спираль диалектического развития. Именно она обеспечивает возможность субъекту ставить перед собой значимые цели, рисковать, гибко, творчески подходить к решению проблемы и получать результат» [1, с. 14].

Следует также заметить и то, что «высшее профессиональное образование должно обеспечить потребность общества в медиакомпетентных специалистах, понимающих принципы функционирования медиа и умеющих осуществлять навигацию в

---

[1] Ведущие специалисты акмеологии и философии образования чётко определили меры универсальности общетрудовой и профессиональной подготовки специалиста при интеграции нового в традиционное образование: вместо политехнической общетрудовой подготовки и монопрофильной профессиональной подготовки стали востребованы полипрофильная общетрудовая подготовка по группе профессий дополнительного жизнеобеспечения и полипрофильная профессиональная подготовка по группе профессий, специальностей основного жизнеобеспечения [5, с. 70–71].

[2] Здесь речь идёт о будущих специалистах технического вуза.

[3] Авторская поправка.

[4] То же.

[5] То же.

иноязычном информационном пространстве» [13]. Ко всем перечисленным компетенциям добавим и необходимость «приращения» медиакомпетенции будущего специалиста. Как мы видим, формирование компетенций языковой личности сводится не к узким категориям компетенций, а, наоборот, к профессиональным и ключевым категориям в широком смысле, а также к корпоративной культуре будущего специалиста.

Исходя из вышесказанного, как в языковом, так и неязыковом вузе студент априори является языковой личностью.

В энциклопедическом словаре «Психология общения» даётся чёткое определение языковой личности. В переводе с английского языка языковая личность (linguistic personality) – это когнитивно-коммуникативный инвариант, обобщённый образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и форм поведения. Предпосылки понятия языковой личности (ЯЛ) заложены идеями Л. Вайсгербера и др. неогумбольдтианцев о решающей роли языка в формировании картины мира – понимании языка как «промежуточного мира» (Zwischenwelt) между человеком и внешним миром, когда человек видит мир сквозь призму родного языка. При этом своеобразие личности, которое проявляется в процессе усвоения и применения человеком родного языка, всегда ограничено национальной спецификой языковой картины мира. В настоящее время понятие ЯЛ активно используется не только в лингвистике, но и в философии, лингвокультурологии, психологической социолингвистике, лингводидактике, психологии и др. областях гуманитарного знания.

Как известно, компонентами формирования языковой личности являются компетенции: лингвистическая (теоретические знания о языке), языковой (практическое владение языком), коммуникативная (использование языка в соответствии с ситуацией общения, навыки правильного речевого поведения), культурологическая (вхождение в культуру изучаемого языка, преодоление культурного барьера в общении).

Понятие «языковая личность» базируется на понятии личности как субъекта отношений и сознательной деятельности, определяющейся данной системой общественных отношений, культурой и обусловленной также биологическими особенностями. Личность одновременно и продукт, и субъект истории, культуры, её творец и творение. Творцом культуры человек становится благодаря способности быть субъектом деятельности, создающим и постоянно совершенствующим новую среду. На первый план выдвигаются интеллектуальные её характеристики, так как интеллект наиболее интенсивно проявляется в языке и исследуется через язык.

В самом общем виде понятие ЯЛ указывает на «национально-специфический тип коммуникатора», на личность, взятую в её

отношении к языку и речи (И. Н. Горелов, К. Ф. Седов) и, следовательно, соотносимую с определённым этнонациональным культурным контекстом. В нашей стране понятие ЯЛ было введено в научный оборот лингвистом Ю. Н. Карауловым в 1980-е гг. [15].

В структурной модели языковой личности Ю. Н. Караулов выделяет три уровня:

1) вербально-семантический,

2) лингвокогнитивный (тезаурусный),

3) мотивационный (прагматический) [4].

Единицами первого уровня являются отдельные слова как единицы вербально-ассоциативной сети. Иными словами, вербально-семантическая характеристика языковой личности складывается из лексикона, которым она пользуется в процессе естественной вербальной коммуникации. При этом учитывается как количество лексических единиц, так и умение правильно использовать вербальные средства в соответствии с нормами социальной дифференциации, вариативности, функционально-стилистической ценности. Уровень владения этим умением, а также нарушения нормативных правил словообразования, грамматики и произношения определяют индивидуальность этой характеристики.

К структурным единицам второго уровня относятся идеи, концепты, из которых складывается собственная картина мира каждой языковой личности. В сознании индивидуума они представлены как некая иерархия социальных и культурологических ценностей, сформировавшаяся в конкретных условиях социального опыта и деятельности. Это отражается в использовании излюбленных разговорных формул и индивидуальных речевых оборотов, по которым можно узнать конкретную языковую личность. Когнитивная характеристика связана с интеллектуальной сферой личности, познавательной деятельностью человека, предполагающей мыслительные процессы.

Единицами третьего уровня являются цели, задачи, мотивы, намерения и установки, которые, по мнению Ю. Н. Караулова, проявляются в коммуникативно-деятельностных потребностях личности. Именно мотивированность говорящего служит наиболее существенным фактором, обусловливающим индивидуальные особенности языковой личности. Многоплановость этих факторов и отсутствие достаточно устойчивых формальных коррелятов в речи говорящего затрудняют исследование прагматической характеристики как важнейшего уровня структуры языковой личности.

Согласно мнению Л. В. Пельц, в вербальной характеристике автор имеет возможность опереться на слова, модели их нормативного употребления, принятые в данном обществе или коммуникативной сфере. В когнитивной характеристике можно

выделить обобщённые понятия, концепты или идеи, выраженные также вербально. А вот для прагматической характеристики потребовалось бы перечисление коммуникативно-деятельностных потребностей личности, которым нет числа. Попытки исчисления типичных ситуаций и коммуникативных установок, их систематизации, предпринятые в психологии и социолингвистике, пока не дали желаемого результата – обоснования структуры прагматической характеристики

Из трёх уровней языковой личности лишь последний характеризует индивида именно в плане его коммуникативных способностей. Вербально-семантических характеристик явно недостаточно для оценки коммуникативных способностей и возможностей. Известно, что значительное место в естественной коммуникации занимают невербальные средства, передающие до 65 % смысловой и оценочной информации. Когнитивный уровень в данной модели, естественно, ориентирован в большей степени на языковые характеристики личности. Для коммуникации, наряду с системой социальных и культурологических ценностей, большое значение имеют и другие когнитивные факторы, связанные с механизмами адекватного восприятия и целенаправленной передачи информации [11].

На современном этапе стало актуальным утверждение Н. Д. Гальсковой о том, что «результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации [3, с. 65].

Вторичная языковая личность у человека, владеющего иностранным языком, формируется под влиянием первичной языковой личности, сформированной родным языком человека. Выдвигается идея, что уровень развития языковой личности, освоенность типов понимания на родном языке детерминируют готовности языковой личности на иностранном языке. В ходе изучения русского языка как иностранного формируется неполная модель языковой личности. Модель вторичной языковой личности ценна не только как средство пробуждения рефлексии над опытом обретения коммуникативной готовности.

Понятие «вторичная языковая личность» рассматривается как ведущая категория в современной лингводидактике. Лингводидактическое толкование понятия было предложено И. И. Халеевой (1989), которая рассматривает формирование вторичной языковой личности как одну из главных целей обучения иностранному языку. По её мнению, результатом овладения языком является то, что языковая личность приобретает черты вторичной

языковой личности, способной проникнуть в «дух» изучаемого ею языка, в «плоть» культуры народа, с которым может осуществляться межкультурная коммуникация [12]. И. И. Халеева считает, что описание модели вторичной языковой личности (см. рис. 1) должно осуществляться с учётом тех процессов, которые происходят в личности в ходе овладения ею неродным для неё языком. Принимая в целом трёхуровневую организацию языковой личности, предложенную Ю. Н. Карауловым, И. И. Халеева условно делит тезаурусную сферу на два взаимосвязанных и в то же время автономных компонента: тезаурус-1 и тезаурус-2. Языки отличаются друг от друга своей вербально-семантической сетью, вследствие чего их носители различаются своим тезаурусом-1. Существуют различия и в тезаурусе-2. Тезаурус 1 восходит к ассоциативно-вербальной сети языка и формирует «языковую картину мира». Тезаурус 2 представляет собой систему пресуппозиций и импликаций языковой личности и формирует «концептуальную» или «глобальную» картину мира. Формирование тезауруса-2 связано с развитием умения распознавать мотивы и установки личности, принадлежащей иной общности, где действует иная система ценностей, норм и оценок [13].

В методике обучения иностранным языкам вторичная языковая личность определяется как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [2, с. 8]. Данная совокупность способностей является и целью, и результатом овладения иностранным языком. «Она складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей языка, и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность» [2, с. 8].

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В. Ж. Саркисян
Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна, г. Ереван, Армения

Summary. The results of researches of many years in the sphere of modeling future pedagogues' competence development are presented. Some models and approaches have been analyzed. and then used in developing and testing the new model of internship planning, organization and assessment.
Key words: modeling; values; competence; pedagogical internship.

Анализ перспектив социально-экономического развития РА, проведённый ведущими российскими учёными в сфере управления будущим, а также анализ исследований вызовов в сфере высшего образования показали важность и вероятность трёх основных тенденций – *этнопсихологической идентичности, информационной безопасности и межкультурной коммуникации*, которые постепенно становятся ведущими в организационной культуре высшего образования. В связи с этим мы считаем приоритетными разработку и внедрение концепции развития межкультурной компетентности будущих педагогов и разработку механизмов организации педагогической практики в рамках соответствующей концептуальной модели.

Актуальность исследования обусловлена:

а) необходимостью преодоления несоответствия между нарастающей потребностью в разработке и внедрении образовательных стандартов (в том числе в процесс педагогической практики) третьего поколения и неразработанностью их теоретико-методологических основ;

б) недостаточностью эмпирического материала и исследований эффективности процессов преобразований в сфере высшего педагогического образования;

в) необходимостью учёта этнопсихологических, культурных факторов нововведений в этом процессе и применения качественных и количественных стратегий в психологическом исследовании, анализе и оценке процессов образования в целом и в педагогической практики в частности;

г) потребностью выявления причин неоднозначности результатов оценки разных компонентов в структуре компетентности будущих педагогов, а также хода её развития;

д) целесообразностью представления, анализа и обобщения результатов исследовательской деятельности по данной проблеме с целью её дальнейшей оценки, переосмысления и пересмотра.

Цель исследования: выявить некоторые психологические закономерности моделирования развития компетентности будущих педагогов.

Задачи исследования:

– краткий обзор научной психолого-педагогической литературы по проблеме моделирования компетентности и проектирования педагогической практики;

– обоснование методов и представление хода исследования;

– анализ процесса моделирования развития компетентности в ходе исследования и улучшения педагогической практики в АГПУ в рамках программ «Образование для всех», «Качество образования и соответствие»;

– обсуждение и анализ результатов эмпирического исследования процесса развития компетентности на примере применения техник моделирования в процессе разработки «**Портфолио педагогической практики**» и «**Организация продолжительной педагогической практики**»;

– представление заключений и рекомендаций по исследуемой проблеме.

Проблема эффективности подготовки педагогических кадров, кроме вышеупомянутых аспектов, связана также с проблемами внедрения психолого-педагогической концепции предотвращения неадекватных форм поведения, воспитания толерантности, гуманизации и демократизации образования и общества в целом.

Ввиду недостаточной разработанности проблемы, анализ подходов, на наш взгляд, целесообразно провести в трёх основных руслах: проблемы компетентности, моделирования и исследование педагогической практики.

Мы предлагаем рассматривать компетентность как личностное и поведенческое свойство, которое проявляется как системообразующая целостность компетенций и как конечный результат, отражающий необходимые для наилучшего исполнения деятельности знания, умения и навыки и потребностно-мотивационные образования (потребности, ценности, убеждения, установки и т. д.).

Словарь Уэбстера определяет модель как «упрощённое описание сложного явления или процесса». Этот термин является однокоренным с латинским словом “modus”, которое означает «образ действий либо существования; метод, форма, манера, привычка, способ или стиль» [7, с . 112–113].

Слово «модель» происходит от латинского modulus, означающего «уменьшенный» вариант изначального способа. Так, «модель» объекта обычно представляет собой миниатюрную версию или репрезентацию этого объекта [там же, с. 112–113].

Согласно Г. Клаусу, «...под моделью понимается отображение фактов, вещей и отношений определённой области знания в виде

более простой, более наглядной материальной структуры этой области или другой области» [11, с. 262].

Как справедливо отмечает В. А. Ясвин [18, с. 33], «одним из основных недостатков логико-математических (знаковых) моделей является трудность учёта в них качественных показателей объекта».

Он определяет **научное моделирование** как *метод исследования различных объектов на их моделях – аналогах определённого фрагмента природной или социальной реальности* [там же, с. 34].

Между тем в мире всё больше внимания уделяется качественным методам исследования, особенно в ходе анализа социальных процессов [15]. В то же время, на наш взгляд, основные изменения и тенденции в сфере высшего образования тоже могут быть проанализированы качественно.

Метод моделирования в психологии достаточно хорошо освещён в НЛП.

Согласно взглядам ведущего учёного в сфере моделирования Р. Дилтса, модели не рассчитаны на отражение либо конструирование единственной объективной реальности. Скорее, их задача заключается в том, чтобы воспроизвести какой-либо аспект возможной реальности. В частности, в НЛП не имеет значения «истинность» модели; учитывается лишь её «полезность». На самом деле все модели можно считать символическими или метафорическими, а не просто отражающими реальность [7, с. 110].

Одним из стержневых элементов моделирования является методология сбора информации и определения значимых черт и паттернов, связанных с моделями Т.О.Т.Е. [англ. *Test Operate, Test, Exit*] моделируемого [там же, с. 162].

Анализируя проблему профессионального развития преподавателя, Л. Ф. Красинская считает, что существует два типичных сценария: 1) восхождение к педагогическому мастерству, 2) «застревание» на среднем уровне и впоследствии профессиональный застой и стагнация. В рамках этих сценариев весьма условно можно выделить несколько этапов. При этом первые два – этапы адаптации (I) и пробы сил или активной профессионализации (II) – относятся к обоим вариантам развития. К сожалению, в определённый период профессионально-личностного становления, направленность движения меняется: часть преподавателей демонстрирует устойчивый вертикальный рост, достигая стадий творческого осуществления деятельности (+III) и профессиональной зрелости (+IV); другая, большая, часть преподавателей начинает двигаться по горизонтали, останавливаясь на этапе стабилизации и поддержания достигнутых позиций (-III), а затем неизбежно переходя на стадию спада и сворачивания профессиональной активности (-IV) [13, с. 255].

Следовательно, принципиальной является сама сущность поэтапного развития компетентности, которая может быть предметом управления, а также психологической оценки и пересмотра.

Рассматривая проблемы личностно-центрированной стратегии [7] и преподавателя вуза как субъекта образовательной деятельности [8] в процессе практики, А. С. Берберян предлагает учёт следующих положений:

1) постепенное вхождение студента в ситуации профессиональной деятельности за счёт усиления внимания к личности каждого студента;

2) составление индивидуальных программ развития личности студентов в процессе практики;

3) осуществление продуманного распределения студентов по группам, направленного на создание возможностей для взаимопомощи и обмена опытом. Это позволит студенту обсуждать свои проблемы не только с опытными педагогами, но и со своими сокурсниками, что способствует развитию межличностной рефлексии;

4) обеспечение максимальной связи теоретических знаний с практикой преподавания в вузе;

5) актуализация теоретико-практических знаний при решении конкретных профессиональных задач;

6) формирование гуманистической позиции студентов как базовой, на основе которой формируются коммуникативные, организаторские, проектировочные и другие профессиональные умения и навыки;

7) освоение технологии личностной и межличностной рефлексии (контрольной и конструктивной функций) и предметно-функциональной рефлексии как компонентов профессиональной рефлексии;

8) освоение технологии самопознания и межличностного познания;

9) развитие у будущих специалистов профессионального сознания и профессионально значимых качеств личности [7].

Как мы видим, здесь А. С. Берберян также подчёркивает важность поэтапного формирования необходимых навыков и новых педагогических технологий в процессе организации и методического обеспечения практики.

В контексте психологического исследования педагогической практики Л. В. Корнева предлагает следующую модель: непрерывная педагогическая практика (НПП), которая осуществляется на протяжении всего обучения, включает в себя два этапа. I этап (1–3 курсы) – постепенное погружение в реальный процесс обучения современной школы, общения со школьниками, учительским коллективом, непосредственное ознакомление со спецификой педа-

гогической деятельности. II этап (4–5 курсы) – активное участие в профессиональной преподавательской деятельности [12].

Хотя эта модель нам представляется довольно перспективной с точки зрения возможности внедрения в систему педагогического образования, тем не менее она не рассчитана на компетентностную модель образования, и нами [4] в рамках проекта «*Образование для всех*» была предпринята попытка адаптации и внедрения в педагогическую практику АГПУ «*Портфолио педагогического развития для программы межкультурного педагогического образования*» [21].

При выборе методик исследования и моделирования компетентности мы исходили из основополагающей идеи, что «в дополнение к анкетированию и интервью полезно и необходимо внедрить в практику более активные методы информационного поиска, такие как ролевые игры, имитацию и «естественное» наблюдение за специалистами в соответствующем контексте» [7].

Поэтому мы нашли целесообразным применение следующих методических разработок: фокус группы [5], дискурс-анализ [10], наблюдение, полустандартизированное интервью, психологические опросники, ролевые игры, психолого-педагогический контент-анализ портфолио студентов [3], методика ситуационного анализа [8], метод экспертных оценок компетентности «360 градусов»[16], авторская методика исследования и кластеризации компетентности [1], разработанная на основе техники репертуарных решёток [17].

Были обобщены теоретические модели, описывающие уровни усвоения учебного материала, и данные, полученные с помощью комплекса методик. В частности нами были проанализированы подходы Б. Блума, В. П. Симонова, В. П. Беспалько, В. Н. Максимова, М. Н. Скаткина, О. Е. Лебедева.

Нами была апробирована модель таксономии Б. Блума, которая, как справедливо отмечает Н. Н. Самылкина, на сегодня является одним из примеров разработки современной модели структуры познавательной деятельности [14, с. 20].

Далее были проанализированы различные подходы к проблеме компетенций будущих педагогов. В частности, мы исследовали модель компетенций преподавателя В. В. Рябова, Ю. В. Фролова [6], в основу которой была положена модель компетенций Л. и М. Спенсеров [20]. Данная модель была дополнена на основе анализа результатов исследования, экспертного опроса, а также рекомендаций международных экспертов.

Анализ предварительных результатов по проблеме, а также организованные дискуссии, семинары, фокус-группы дали возможность для выдвижения гипотезы, согласно которой в моделированных учебных ситуациях имеет место поэтапное развитие компетентности будущих педагогов, стадии которого коррелируют с динами-

кой ценностно-смысловых образований (учебной мотивацией, ценностными ориентациями и т. д.).

В ходе экспертной оценки была применена модель компетенций, разработанная в рамках европейского проекта «Настройка образовательных структур» [23, с. 97–98]. Список общих компетенций включал три категории: инструментальные, межличностные, системные.

В наших исследованиях была выявлена положительная корреляционная связь между кластерной моделью, ценностными ориентациями и учебной мотивацией будущих педагогов [3].

В исследованиях М. Келоян, проведённых под нашим руководством, было также выявлено несколько основных групп мотивов, которые коррелируют с образовательными ценностями[1].

Детальный анализ результатов исследования разных моделей развития компетентности будущих педагогов, а также проектирование на их основе процесса педагогической практики дают основание для выдвижения идеи о принципиальной согласованности и соответствии проектированных ***этапов продолжительной педагогической практики, ценностей образования, кластерной модели развития компетентности, моделей TOTE и PDCA, компонентов структуры портфолио педагогической практики*** (таблица 1).

[1] Результаты исследования приняты в печать.

Таблица 1

Взаимосвязь разных моделей развития компетентности

Этапы продолжительной педагогической практики	**Таксономия Б. Блума**	**Ценности образования**	**Кластеры компетентности**	**Модель ТОТЕ**	**Модель PDCA**	**Структура портфолио педагогической практики**
Учебно-познавательная. Прикладная. Оценивающая	Знание. Понимание. Применение. Анализ. Синтез. Оценка	Я как ценность. Познание. Общественно полезный труд. Другой как ценность. Ответственность	Мотивация. Экстернализация. Грамотность и анализ. Мастерство и самоконтроль	Тест. Операция. Тест. Выход.	Планирование. Осуществление. Контроль. Пересмотр	Философия образования. План и карта. Общие сведения. Моя деятельность. Самооценка и оценка

Заключение

1. Рассмотренная модель позволяет вывить закономерности и соответствия имплицитных, т. е. предполагаемых и реальных моделей компетентности.

2. В результате исследования обосновано соответствие между ценностно-смысловой кластерной моделью компетентности, стадий продолжительной педагогической практики и разными моделями (модель Б. Блума, модели Т.О.Т.Е., P.D.C.A. и т. д.), также обоснована концептуальная валидность кластерной модели поэтапного развития компетентности.

3. Выявлена также внутренняя положительная корреляционная связь компетенций с ценностными ориентациями, которая может быть применена для промежуточной оценки развития компетенций.

4. Предлагаемые модели в обобщённом виде рассмотрены как основа проектирования практики подготовки педагогов и оценки эффективности их деятельности.

5. Единый подход к моделированию портфолио и организации педагогической практики позволяет более чётко оценивать и процесс организации и уровень развития компетентности, что, в свою очередь, предполагает разграничение ответственности и соответственных компетенций в процессе подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Библиографический список

1. Սարգսյան Վ.Ժ., Մանկավարժների սոցիալ-հոգեբանական կոմպետենտությունը մանկավարժական կրթության որակի գնահատման և զարգացման համատեքստում, Մանկավարժական կրթության որակի հոգեբանական հիմնախնդիրները՝ գիտաժողովի նյութեր, Երևան, Ասողիկ, 2010, էջ 188-193:
2. Սարգսյան Վ.Ժ.,Թադևոսյան Ա.Ե., Դասղեկի անձնային որակների և մասնագիտական գործիմացության մոդելավորման եվ զարգացման հոգեբանական հիմնախնդիրները, Ընտանիք և դպրոց, 3.2012. էջ 16-33:
3. Սարգսյան Վ.Ժ., Քելոյան Մ.Վ. Ապագա մանկավարժների ուսումնական դրդապատճառների և անձնային կոմպետենցիաների արժեքաիմաստային բաղադրիչները, Գիտական հոդվածներ /Հոգեբանություն/ ՎՊՄԻ, Վանաձոր, 2011, էջ 98–111:
4. Ուսումնառողների պրակտիկայի կազմակերպման գործընթացի բարելավման ուղեցույց Երևան,. 2012 /Ձեռագրի իրավ./ Կազմ.-ներ՝ Ս.Ռ. Գևորգյան, Վ.Ժ. Սարգսյան, Լ.Ռ. Արամյան:
5. Белановский С. А. Метод фокус-групп. – М. : Магистр, 1996. – 272 с.
6. Рябов В. В. , Фролов Ю. В. Проектирование критериев оценки качества подготовки и переподготовки специалистов. – М., 2006.
7. Берберян А. С. Роль производственной практики в формировании адекватного «образа профессионального я» студента // II междунар. науч.-практ. конф. «Проблемы и перспективы развития образования в_XXI_веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты)». – Пенза – Ереван – Прага, 2012. – С. 153–159.
8. Берберян А. С. Преподаватель Вуза как субъект образовательной деятельности // Вестник Междунар. академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности. – СПб., 2009. – Т. 14. – № 4. – Вып. 1. – С. 23–26.
9. Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП. – СПб. : Питер, 2008. – 288 с.
10. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Фролов Д. Ф., Грабенко Т. М. Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд / под ред. Т. . Зинкевич-Евстигнеевой. – СПб. : Речь, 2005.
11. Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход современном образовании. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с.
12. Касавин И. Т. Дискурс-анализ и его применение в психологии // Вопросы психологии. – 2007. – № 6. – С. 97.
13. Клаус Г. Кибернетика и философия. – М., 1963.
14. Корнева Л. В. Психологические основы педагогической практики. – М. : Владос, 2006. – 160 с.
15. Красинская Л. Ф. Этапы формирования психолого-педагогической компетентности преподавателя технического вуза // Вестник СамГУ. – 2008. – № 7 (66). – С. 254–262.

16. Самылкина Н. Н. Современные средства оценивания результатов обучения. – М. : БИНОМ, Лаборатория знаний, 2007. – 172 с.
17. Улановский А. М. Качественные исследования, подходы, стратегии, методы // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 2. – С. 18–28.
18. Уорд П. Метод 360 градусов. – М. : ГИППО, 2006.
19. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. Руководство по репертуарным личностным методикам / пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. д-ра психол. наук Ю. М. Забродина и канд. психол. наук В. И. Похилько. – М. : Прогресс, 1987.
20. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
21. Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals: Handbook: Cognitive Domain New York, Longmans, Green, 1956.
22. Lyle M. Spencer, Signe M. Spencer (1993). Competence At Work. Models for Superior Performance, John Wiley & Sons, Inc.
23. Pedagogical Development Portfolio for Intercultural Teacher Education programme, University of Oulu.
24. Shewhart, Walter Andrew. Economic Control of Quality of Manufactured Product/50th Anniversary Commemorative Issue. American Society for Quality. 1980
25. Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area; Glaz declaration / Trends in Learning Structures in European Higher Education III.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ И УЧИТЕЛЕЙ

И. В. Жуланова, А. М. Медведев
Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, Россия
Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Волгоград, Россия

Summary. The article discusses the problem of actualize student's submissions about reality of human psychological development. The theoretical context of discussion is the main provisions of cultural-historical psychology: representation of the interaction of perfect form and the actual form and sign mediation. Described the project of the development of professional consciousness of students pedagogical and psychological disciplines based on the method of objectifying by L. S. Vygotsky.

Key words: cultural-historical psychology; developing education; perfect form; actual form; personal theory; mediation; reflection; dialog; explication.

Одна из проблем образования студентов-педагогов и студентов-психологов состоит в том, что психология человека для них должна быть ближайшим предметом изучения. Именно психология per se, психологическая организация переживания своей

же жизни, предстаёт перед молодыми людьми прямо и непосредственно. Проблема же в том, что, хотя этот предмет «всегда под рукой», именно он и не рассматривается, не эксплицируется и не объективируется и тем самым не включается в образовательный процесс.

Мы полагаем, что научное понимание психического развития и влияния обучения на психическое развитие не укореняется в сознании будущих педагогов и психологов, поскольку реально не находит отражения в содержании и построении образовательной практики вуза «здесь и теперь». Соответствующая научным понятиям феноменология существует в каком-то «параллельном мире», о ней принято говорить, но не принято её являть здесь же, в реальной жизни образовательного процесса. Преодоление этого разрыва научного знания и актуальных обыденных представлений стало предметом нашего исследования и психолого-педагогического проектирования.

Мы взяли за основу своего образовательного проекта базовые понятия теории Л. С. Выготского:

– реальная форма – тот способ поведения и сознания, который сложился у человека по отношению к изучаемому предмету к данному моменту и проявляется в его повседневной жизни;

– идеальная форма – форма, в которой может быть явлено культурное содержание поведения и сознания по поводу того же предмета, осмысленное в соответствующих областях теоретического знания;

– опосредствование – знаковая форма экспликации реального и идеального, обеспечивающая «встречу» и диалог их носителей.

Проектируемый образовательный цикл содержит ряд этапов, которые мы представляем ниже.

Экспликация личных теорий. Студентам предлагается написать эссе на темы, связанные с основными, сквозными идеями курса. Мы предлагали темы «Родившийся ребёнок – ещё не человек?» и «Человек – существо развивающееся». Синтаксис письменной речи уже сам по себе эксплицирует логику аргументации. Подготовленный текст, если это авторский продукт, а не формальная отписка, предполагает его отстаивание, поскольку в нём реализовались мыслительные усилия автора.

Систематизация и оформление. Первоначально этой работой занимаются сами студенты. Задача – найти принципиально общее и различное в личных теориях, проведя определённую аналитико-синтетическую работу. Результат систематизации и оформления – сопоставление стереотипных точек зрения на психическое развитие с оригинальными индивидуальными концепциями.

Публикация. После оформления студентами достижений групповой работы педагог и группа переходят к этапу публикации – презентации присутствующим систематизированных и оформленных группами содержаний личных теорий психического развития человека, представлений о природе человека и изменений его психологического облика в течение жизни, о влиянии обучения на психическое развитие.

«Публикация» имеет и ещё одно значение, близкое привычному пониманию этого слова. С позволения студентов их личные теории включаются в общий банк личных теорий. А в некоторых случаях, по договоренности с авторами, мы включаем их тексты или отрывки из них в наши статьи, публикуемые в научных журналах. Поэтому с личными теориями могут познакомиться студенты других групп и курсов. Это также отличает публикацию личной теории от традиционных рефератов, отчётов о практике, контрольных и курсовых работ, которые читает только проверяющий их преподаватель.

Вычитывание. Этим термином мы обозначаем работу понимания, которую проделывает преподаватель при знакомстве с текстами и при проведении групповых обсуждений. Смысл этого действия – реконструкция исходных оснований ориентировок, выявленных студентами в процессе работы с личными теориями. Они уже эксплицированы их индивидуальными носителями, обобщены, приняты или не приняты группами и опубликованы. Теперь задача состоит в том, чтобы увидеть и понять их «научную прописку» или интуитивное тяготение к той или иной научной парадигме – к идеальной форме научного психологического понимания проблемы развития.

У педагога есть возможность «втискивания реальности в готовое платье», в нашем случае – классификации личных теорий относительно известной «сетки координат»: эти, мол, тяготеют к биологизаторским, а эти – к гуманистическим. Такую работу можно затем делегировать студентам. И тогда они могут научиться понимать свои тексты и тексты сокурсников посредством аппарата научных теорий. Т. М. Буякас и О. Г. Зевина [1] называют это «объяснительным типом прочтения».

Но это не главное.

Объяснительное прочтение, несомненно, обладает определёнными разрешающими возможностями понимания, но легко переходит в то, что можно назвать «вербальным псевдопониманием» и начётничеством. Показателями, отличающими реальное понимание от вербального псевдопонимания, выступают «удивление» и «умное незнание». Найти такие моменты в текстах студентов – основная задача вычитывания.

Если такие моменты не обнаруживаются, учебный диалог превращается в пересказ «своими словами», а то и вовсе вырождается в некое подобие эхолалии (эхолалия (echolalia) – патологическое повторение слов, произносимых другим человеком).

Рефлексивное экранирование. Этот этап и соответствующая ему форма занятий предназначены для фиксации «умного незнания» и удержания «точек удивления». Рефлексивное экранирование сопряжено с введением в учебный диалог особых средств, названных нами вслед за Б. Д. Элькониным [3] «рефлексивными экранами».

В качестве «рефлексивных экранов» на этом этапе выступают два рода текстов – «банк личных теорий» – сборник студенческих эссе, составленный преподавателем в процессе предшествующей учебной работы со студентами (другие курсы и потоки), и хрестоматия, составленная из научных психологических текстов. Функция этих текстов-экранов – вызывать удивление: «Всё совсем не так, как же мы сами не додумались!», «Мы думаем так же, как известный и выдающийся N!» или «Это что же, только я так думаю?». Кроме этого, мы соотносили «личные теории» с научными парадигмами психического развития человека, как они представлены в работах В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева [2 и др.], на которые мы ориентировались.

Приведём пример обращения к реальной форме и построения диалога с её носителями.

Прежде чем изучать тему «Мышление и речь», мы спрашивали студентов о том, где живёт психическое, где локализована наша психика. Диалог со студентами-психологами второго курса академии государственной службы удачно пришёлся на занятие, следовавшее сразу за лекцией по анатомии. Конечно же, в ответах студентов указывалась основная функция мозга – главного органа управления психической жизнью человека. Это дало повод для обсуждения одной из фундаментальных теоретико-методологических проблем, иногда именуемой психофизической проблемой, ассоциирующейся с именами Р. Декарта, Б. Спинозы, Л. Фейербаха, И. П. Павлова, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Э. В. Ильенкова.

В ходе обсуждения в «проблемную воронку» диалога были втянуты имеющиеся у участников представления о госпитальном синдроме и сенсорно-перцептивной депривации, о синдроме Маугли.

В результате мы пришли к формуле, хорошо известной тем, кто уже знаком с работами психологов научной школы Л. С. Выготского и научной школы С. Л. Рубинштейна, а также с рассмотрением проблемы идеального в трудах Э. В. Ильенкова: для того, чтобы мозг человека начал мыслить, его обладатель должен быть с младенчества включён в систему социально-культурных отношений.

Имевшиеся у студентов представления о строении мозга и его функционировании оказались втянутыми в когнитивно-психологический контекст, в котором стало возможным обсуждать роль знаково-символического опосредствования высших психических функций. Таким образом, сутью учебного диалога стало своего рода расширение сознания – конечно же, не в смысле новомодных техник медитации и аффирмации, – а в смысле включения в уже имеющуюся личную теорию научных представлений.

Следующая психолого-педагогическая проблема, возникающая при развёртывании такого проекта, – мониторинг происходящего в дальнейшем с личными теориями. Ведь эффекты такого освоения научного знания, когда оно становится концептуальной основой пересмотра и переструктурирования личной теории, не гарантированы. Возможна формальная ассимиляция научного знания, обозначенная нами выше как вербальное псевдопонимание. Возможна такая транскрипция научных понятий, когда они, будучи переведены на язык житейских представлений, потеряют свои главные функции: видеть и понимать нечто новое в открывающейся психологической реальности. Решение этой проблемы мы видим в контекстуализации знаний студентов. Контекстуализация научного знания, становящегося личной теорией, – предмет дальнейшего исследования и проектирования.

Библиографический список

1. Буякас Т. М., Зевина О. Г. Внутренняя активность субъекта в процессе амплификации индивидуального сознания // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С. 44–56.
2. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.
3. Эльконин Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие. – Ижевск : ERGO, 2010. – 280 с.

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

А. А. Ефремов
Армавирская государственная педагогическая академия, г. Армавир, Краснодарский край, Россия

Summary. Pedagogical conditions, defining the progress of individual style of the future teacher in the system of higher professional education are considered in this article. Theoretical basics of individual style of the higher school teacher activity and need of its development in practice are covered.

Key words: individuality; professionalism; educational teaching; phisical trained; coach.

Реформирование системы высшего образования предполагает качественное изменение стратегических принципов обучения, переход к новым приоритетным целям и задачам высшей школы, усиление инновационных процессов в вузах. Но какие бы модернизации не происходили в современной высшей школе, все они связаны с особенностями личности преподавателя, педагога и учёного, имеющего адекватное философское представление о важных проблемах современности и понимание социальной сути явлений, происходящих в реальной жизни. Талант и интеллект преподавателей вузов, их творческий потенциал должны быть своевременно востребованы и рационально использованы обществом [1, с. 87–95]. Следует констатировать, что научных исследований, посвящённых анализу личности и деятельности преподавателя высшей школы, существует гораздо меньше, чем работ, рассматривающих проблемы профессиональной подготовки студентов.

Проблема личности преподавателя высшей школы рассматривается в работах С. Н. Батраковой, В. Г. Евстратова, Н. Ф. Ильина, Л. В. Хазовой и др. В ряде психолого-педагогических исследований анализируются различные аспекты его деятельности: пути адаптации, формирования профессионально-педагогической культуры и мастерства (В. Т. Ащепков, А. В. Барабанщиков, Е. Ф. Есарева, Н. П. Лебедик, В. И. Мареев, Н. А. Скрыпников и др.), психолого-педагогические основы руководства кафедрой и коллективом (М. М. Берулава, Т. И. Руднева, Г. И. Санжар), вопросы мотивации и оценки деятельности педагогов (В. Н. Аниськин, В. А. Антропов, В. М. Жуков, Р. Ю. Кигель, Л. И. Черненко и др.), система непрерывного профессионального образования (Г. У. Матушанский, Е. А. Музыченко, А. Е. Одинцова и др.), проблема взаимоотношений преподавателя и студентов (Д. С. Грасмане, С. Н. Ефремова, А. Г. Ковалев, Г. А. Молодцова, В. В. Панчук и др.).

Обращение к деятельности преподавателя вуза предполагает изучение его индивидуальности, являющейся высшей духовной и социальной ценностью, особой формой бытия, в рамках которой он действует как автономная и уникальная биосоциальная система, сохраняя целостность и тождественность самому себе, в условиях непрерывных внутренних и внешних изменений (В. С. Мерлин, В. М. Русалов). Повышенный интерес к индивидуальности педагога вуза обусловлен сменой образовательных парадигм, фиксирующих переход от массово-репродуктивных форм и методов преподавания к индивидуально-творческим; подготовкой будущих специалистов с прочно сформированными потребностями в профессиональном самообразовании, способных к творческой самореализации в избранной профессии.

На первый план выходит признание важнейшей роли в образовании активно действующей личности преподавателя с ярко выраженной индивидуальностью, с её правом на выбор и ответственностью перед российской высшей школой: необходим педагог-профессионал, который ориентирован на развитие способностей и является субъектом педагогической деятельности, а не только носителем совокупности знаний и способов их передачи [2]. Характерные особенности индивидуального стиля педагогической деятельности педагога начинают проявляться с самого начала его профессиональной деятельности; при резко выраженном отставании профессиональных качеств может встать вопрос о целенаправленном ускорении их развития с использованием формирующего воздействия на процесс саморегуляции преподавателя [3, с. 27–41]. Индивидуальный стиль неоднократно являлся предметом психолого-педагогических исследований, рассматривающих его различные аспекты: формирование стиля, его коррекция, выделение уровней развития (Е. А. Климов, В. С. Мерлин, Ю. А. Самарин); различные типы стилей и характеристики когнитивных стилей (Л. М. Андрюхина, Т. Н. Брусенцова, Л. Л. Гурова, Е. П. Ильин, В. А. Колга); стили общения и управления (В. Г. Григорьян, В. А. Кан-Калик, М. С. Коваль, А. А. Коротаев, Н. Ф. Маслова).

Развитие эффективного стиля педагогической деятельности – это поиск оптимального творческого проявления преподавателем индивидуальных качеств в деятельности, т. е. создание собственного неповторимого образа. Очевидно, что преподавателю как сложноорганизованной саморазвивающейся системе нельзя насильственно навязывать пути развития индивидуального стиля педагогической деятельности [6]. Необходимо понять, как способствовать его индивидуальным тенденциям развития, как объединить саморегулируемое развитие стиля и внешнее формирующее воздействие на него. К сожалению, развернувшееся в настоящее время обсуждение проблем высшего образования практически не затрагивает их решение в кон-

тексте индивидуальности преподавателя; вводимые инновации слабо связаны с реальной программой саморазвития педагога и его стиля профессиональной деятельности. Развитие индивидуального стиля педагогической деятельности происходит спонтанно, игнорируются индивидуальные траектории профильного становления педагога, слабо разработаны технологии, способствующие изменению индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя вуза [5, с. 128]. Отсутствует понимание того, что каждый педагог должен обладать саморегулируемым индивидуальным стилем педагогической деятельности, который развивается на основе собственных возможностей и ресурсов вузовской среды и обеспечивает условия для саморазвития студентов. Вместе с тем отсутствуют научные исследования, посвящённые изучению индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя вуза, нет целостной концепции его развития, что негативно сказывается на теории педагогики высшей школы и на эффективности результатов профессиональной деятельности самого преподавателя, не имеющего возможности максимально использовать свой потенциал и ресурсы вузовской среды [4, с. 7–8]. Сложившаяся ситуация в высшей школе привела к возникновению противоречия между потребностями общества в интеллектуально развитых, свободных и ответственных специалистах, способных конструктивно и творчески работать в проблемных и постоянно меняющихся социально-экономических условиях, и имеющимся уровнем развития индивидуального стиля педагогической деятельности самих преподавателей, обеспечивающих подготовку специалистов нового типа. Разрешение данных противоречий порождает комплекс проблем, в частности:

1) какой должна быть психолого-педагогическая подготовка преподавателя вуза, способного к оптимальному использованию своих индивидуальных особенностей для достижения наилучших результатов в учебно-воспитательной деятельности;

2) каковы возможности послевузовского профессионального образования в развитии индивидуальности и индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя;

3) каковы ведущие закономерности, базовые принципы, педагогические условия эффективного развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

Таким образом, научно-практические потребности заключаются в необходимости разработки концепции развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

Библиографический список

1. Айнштейн В. Г. Преподаватель и студент: вопросы общения // Высш. образование в России. – 1997. – № 1. – С. 87–95.

2. Белозерцев Е. П. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей // Советская педагогика. – 1982. – № 9.
3. Ильин Е. П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 85–89.
4. Ильин Е. П. Сущность и структура мотива // Психол. журнал. – 1995. – Т. 16. – С. 27–41.
5. Коссов Б. Б. Личность и педагогическая одаренность: новый метод. – М., Воронеж, 1998. – 128 с.
6. Ляхович Е. Личность и культура // Вестник высшей школы. – 1990. – № 3.

План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Белоруссии, Болгарии, Ирана, Казахстана, Польши, Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2013 году

Все сборники будут изданы в чешском издательстве
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» (Прага)

25–26 мая 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества»** (К-05.25.13)

1–2 июня 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Социально-экономические проблемы современного общества»** (К-06.01.13)

3–4 июня 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Теоретические и прикладные вопросы специальной педагогики и психологии»** (К-06.03.13)

5–6 июня 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Права и свободы человека: проблемы реализации, обеспечения и защиты»** (К-06.05.13)

7–8 июня 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Социогуманитарные и медицинские аспекты развития современной семьи»** (К-06.07.13)

10–11 сентября 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Проблемы современного образования»** (К-09.10.13)

15–16 сентября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Новые подходы в экономике и управлении»** (К-09.15.13)

20–21 сентября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Традиционная и современная культура: история, актуальное положение, перспективы»** (К-09.20.13)

25–26 сентября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Проблемы становления профессионала»** (К-09.25.13)

28–29 сентября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Этнокультурная идентичность как стратегический ресурс самосознания общества в условиях глобализации»** (К-09.28.13)

1–2 октября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Иностранный язык в системе среднего и высшего образования»** (К-10.01.13)

5–6 октября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований»** (К-10.05.13)

10–11 октября 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Современная психология на перекрестке естественных и социальных наук: проблемы междисциплинарного синтеза»** (К-10.10.13)

15–16 октября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Личность, общество, государство, право. Проблемы соотношения и взаимодействия»** (К-10.15.13)

20–21 октября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Трансформация духовно-нравственных процессов в современном обществе»** (К-10.20.13)

25–26 октября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов»** (К-10.25.13)

28–29 октября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Социализация и воспитание подростков и молодежи в институтах общего и профессионального образования: теория и практика, содержание и технологии»** (К-10.28.13)

1–2 ноября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия»** (К-11.01.13)

3–4 ноября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования»** (К-11.03.13)

5–6 ноября 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы»** (К-11.05.13)

10–11 ноября 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы»** (К-11.10.13)

15–16 ноября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Проблемы развития личности»** (К-11.15.13)

20–21 ноября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования»** (К-11.20.13)

25–26 ноября 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«История, языки и культуры славянских народов: от истоков к грядущему»** (К-11.25.13)

1–2 декабря 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях»** (К-12.01.13)

5–6 декабря 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы теории и практики лингвострановедческой лексикографии»** (К-12.05.13)

ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛЕ «СОЦИОСФЕРА»

Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера» публикует научные статьи и методические разработки занятий и дополнительных мероприятий по социально-гуманитарным дисциплинам для профессиональной и общеобразовательной школы. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем. Принимаются материалы по философии, социологии, истории, культурологии, искусствоведению, филологии, психологии, педагогике, праву, экономике и другим социально-гуманитарным направлениям. Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на русском и английском языках. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещаются на сайте НИЦ «Социосфера». Журнал «Социосфера» зарегистрирован Международным Центром ISSN (Париж), ему присвоен номер ISSN 2078-7081; а также на сайтах Электронной научной библиотеки и Directory of open access journals, что обеспечит нашим авторам возможность повысить свой индекс цитирования. **Индекс цитирования** – принятая в научном мире мера «значимости» трудов какого-либо ученого. Величина индекса определяется количеством ссылок на этот труд (или фамилию) в других источниках. В мировой практике индекс цитирования является не только желательным, но и необходимым критерием оценки профессионального уровня профессорско-преподавательского состава.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Наука
- В помощь преподавателю
- В помощь учителю
- В помощь соискателю

Объем журнала – 80–100 страниц.

Периодичность выпуска – 4 раза в год (март, июнь, сентябрь, декабрь).

Главный редактор – Б. А. Дорошин, кандидат исторических наук, доцент.

Редакционная коллегия: Дорошина И. Г., кандидат психологических наук, доцент (ответственный за выпуск), Антипов М. А., кандидат философских наук, Белолипецкий В. В., кандидат исторических наук, Ефимова Д. В., кандидат психологических наук, доцент, Саратовцева Н. В., кандидат педагогических наук, доцент.

Международный редакционный совет: Арабаджийски Н., доктор экономики, профессор (София, Болгария), Большакова А. Ю., доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Института мировой литературы им. А. М. Горького РАН (Москва, Россия), Берберян А. С., доктор психологических наук, профессор (Ереван, Армения), Волков С. Н., доктор философских наук, профессор (Пен-

за, Россия), Голандам А. К., преподаватель кафедры русского языка Гилянского государственного университета (Решт, Иран), Кашпарова Е., доктор философии (Прага, Чехия), Сапик М., доктор философии, доцент (Колин, Чехия), Хрусталькова Н. А., доктор педагогических наук, профессор (Пенза, Россия).

Требования к оформлению материалов

Материалы представляются в электронном виде на e-mail sociosphera@yandex.ru. Каждая статься должна иметь УДК (см. www.vak-journal.ru/spravochnikudc/; www.jscc.ru/informat/grnti/index.shtml). Формат страницы А4 (210 х 297 мм). Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный; отступ – 1,25; размер (кегль) – 14; тип – Times New Roman, стиль – Обычный. Название печатается прописными буквами, шрифт жирный, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора(ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, выравнивание по центру. В статьях методического характера следует указать дисциплину и специальность учащихся, для которых эти материалы разработаны. После пропущенной строки печатается название на английском языке. На следующей строке фамилия авторов на английском. Далее название организации, город и страна на английском языке. После пропущенной строки следует аннотация (3–4 предложения) и ключевые слова на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедренный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссылок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Ссылки расставляются вручную. Объем представляемого к публикации материала (сообщения, статьи) может составлять 2–25 страниц. Заявка располагается после текста статьи и не учитывается при подсчете объема публикации. Имя файла, отправляемого по e-mail, соответствует фамилии и инициалам первого автора, например: **Петров ИВ** или **German P**. Оплаченная квитанция присылается в отсканированном виде и должна называться, соответственно **Петров ИВ квитанция** или **German P receipt**.

Материалы должны быть подготовлены в текстовом редакторе Microsoft Word 2003, тщательно выверены и отредактированы. Допускается их архивация стандартным архиватором RAR или ZIP.

Выпуски журнала располагаются на сайте НИЦ «Социосфера» по адресу **http://sociosphera.com** в PDF-формате.

Образец оформления статьи

УДК 94(470)"17/18"

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ Г. СЕМИРЕЧЕНСКА В XVIII–XIX ВВ. В ОСВЕЩЕНИИ МЕСТНОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ

И. И. Иванов
Семиреченский институт экономики и права,
г. Семиреченск, N-ский край, Россия

QUESTIONS OF SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT OF SEMIRECHENSK IN XVIII–XIX IN VIEW OF LOCAL PERIODICAL PRESS

I. I. Ivanov
Semirechensk Institute of Economics and Law,
Semirechensk, N-sk region, Russia

Summary. This article observes the periodicals of Semirechensk as written historical sources for its socio-economical history. Complex of publications in these periodicals are systematized depending on the latitude coverage and depth of analysis is described in these problems.

Key words: local history; socio-economic history; periodicals.

Некоторые аспекты социально-экономического развития г. Семиреченска в XVIII–XIX вв. получили достаточно широкое освещение в местных периодических изданиях. В связи с этим представляется актуальным произвести обобщение и систематизацию всех сохранившихся в них публикаций по данной проблематике. Некоторую часть из них включил в источниковую базу своего исследования Г. В. Нефедов [2, с. 7–8]. ...

Библиографический список

1. Богданов К. Ф. Из архивной старины. Материалы для истории местного края // Семиреченские ведомости. – 1911. – № 95.
2. Нефедов Г. В. Город-крепость Семиреченск. – М. : Издательство «Наука», 1979.
3. Рубанов А. Л. Очерки по истории Семиреченского края // История г. Семиреченска. URL: http://semirechensk-history.ru/ocherki (дата обращения: 20.04.2011).
4. Семенихин Р. С. Семиреченск // Города России. Словарь-справочник. В 3-х т. / Гл. ред. Т. П. Петров – СПб.: Новая энциклопедия, 1991. – Т. 3. – С. 67–68.

5. Johnson P. Local history in the Russian Empire, the post-reform period. – New York.: H-Studies, 2001. – 230 p.

Сведения об авторе

Фамилия
Имя
Отчество
Ученая степень, специальность
Ученое звание
Место работы
Должность
Домашний адрес
Домашний или сотовый телефон
E-mail
Научные интересы
Согласен с публикацией статьи на сайте до выхода журнала из печати? **Да/нет** (оставить нужное)

Оплата публикации

Стоимость публикации составляет **150 рублей за 1 страницу**. Выпущенная в свет статья предусматривает выдачу одного авторского экземпляра. Дополнительные экземпляры (в случае соавторства) могут быть выкуплены в необходимом количестве из расчета 150 руб. за один экземпляр.

Оплата производится только после получения подтверждения о принятии статьи к публикации!

Тел. (8412) 21-68-14, e-mail: sociosphera@yandex.ru
Главный редактор – Дорошин Борис Анатольевич.
Генеральный директор НИЦ «Социосфера» –
Дорошина Илона Геннадьевна.

ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА» –
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- ✓ учебные пособия,
- ✓ авторефераты,
- ✓ диссертации,
- ✓ монографии,
- ✓ книги стихов и прозы и др.

Книги могут быть изданы в Чехии
(в выходных данных издания будет значиться –
Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»)
или в России
(в выходных данных издания будет значиться –
Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

Мы осуществляем следующие виды работ.

- Редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок) – 50 рублей за 1 страницу *.
- Изготовление оригинал-макета – 30 рублей за 1 страницу.
- Дизайн обложки – 500 рублей.
- Печать тиража в типографии – по договоренности.

Данные виды работ могут быть осуществлены как отдельно, так и комплексно.

Полный пакет услуг **«Премиум»** включает:

- редактирование и корректуру текста,
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- печать мягкой цветной обложки,
- печать тиража в типографии,
- присвоение ISBN,
- обязательная отсылка 5 экземпляров в ведущие библиотеки Чехии или 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору по почте.

Тираж	**Цена в рублях за количество страниц**				
	50 стр.	**100 стр.**	**150 стр.**	**200 стр.**	**250 стр.**
50 экз.	7900	12000	15800	19800	24000
100 экз.	10800	15700	20300	25200	30000
150 экз.	14000	20300	25800	32300	38200
200 экз.	17200	25000	31600	39500	46400

* **Формат страницы** А4 (210х297 мм). Поля: левое – 3 см; остальные – 2 см; интервал 1,5; отступ 1,25; размер (кегль) – 14; тип – Times New Roman.
Тираж включает экземпляры, подлежащие обязательной отсылке в ведущие библиотеки Чехии (5 штук) или в Российскую книжную палату (16 штук).
Другие варианты будут рассмотрены в индивидуальном порядке.

Научно-издательский центр «Социосфера»
Российско-Армянский (Славянский) государственный университет
Факультет бизнеса Высшей школы экономики в Праге

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ: ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ (ФИЛОСОФСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)

Материалы III международной научно-практической конференции 10–11 апреля 2013 года

Редактор Л. И. Дорошина
Корректор Ж. В. Кузнецова
Оригинал-макет И. Г. Балашовой
Дизайн обложки Ю. Н. Банниковой

Подписано в печать 15.05.2013. Формат 60x84/16.
Бумага писчая белая. Учет.-изд. л. 14,01 п. л.
Усл.-печ. л. 13,03 п. л.
Тираж 100 экз.

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.:
U dálnice 815/6, 155 00, Praha 5 – Stodůlky.
Tel. +420608343967,
web site: http://sociosphera.com,
e-mail: sociosphera@yandex.ru

Типография ИП Попова М. Г.: 440000, г. Пенза,
ул. Московская, д. 74, оф. 211. (8412)56-25-09